

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

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
УЖГОРОДСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія

**ПЕДАГОГІКА
СОЦІАЛЬНА РОБОТА**

Випуск 26

Ужгород – 2013

УДК 371; 378; 364
ББК 88.8

Науковий вісник Ужгородського національного університету:
Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». – № 26

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
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»,
протокол № 1 від 01 лютого 2013 року

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

З М І С Т

Акіншева Ірина. ПОЛІТИЧНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ УЧНІВ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ	9
Акуленко Катерина. МЕТОДИКА ВПРОВАДЖЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	11
Андрющенко Тетяна. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МОДЕЛЬ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	15
Байбакова Ольга. ДО ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОМУ ІНШОМОВНОМУ СПІЛКУВАННЮ МАЙБУТНІХ ФІЗИКІВ-ДОСЛІДНИКІВ	19
Барильник-Куракова Оксана. ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ ФІЗИКИ ЯК ОДИН ІЗ ШЛЯХІВ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ	21
Бедевельська Мар'яна. СТАН СФОРМОВАНOSTІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ	25
Білик Олеся. ІСТОРИЧНІ ТРАДИЦІЇ ОСВІТИ ТА ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ЯПОНІЇ	27
Богдан Людмила. ДІАЛОГ КУЛЬТУР ТА ЕТИКЕТ МОВЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	30
Борщ Костянтин. ДІЯЛЬНІСТЬ ЧЕРВОНОГО ХРЕСТА В ЗАКАРПАТСЬКІЙ ОБЛАСТІ ЯК ОСЕРЕДКУ СОЦІАЛЬНОЇ ДОПОМОГИ ТА ВОЛОНТЕРСТВА	32
Варга Леся. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ЧИТАННІ НІМЕЦЬКОМОВНИХ ТЕКСТІВ ЯК ТЕКСТІВ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ ВИВЧЕННЯ 34	34
Гавришук І. СИСТЕМНО-СТРУКТУРНИЙ МЕТОД ФОРМУВАННЯ ВИРОБНИЧО-ТЕХНІЧНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО РОБІТНИКА	37
Гончаренко Тетяна. НАПРЯМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ І ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТИ	41
Горішна Надія. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ	45
Грабовська Тетяна, Грабовський Олександр, Палько Тетяна, Соломка Едуард. РЕАЛІЗАЦІЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ	48
Грунтей Тетяна. ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ КОМПЕТЕНТНОГО ВИПУСКНИКА ОСНОВНОЇ ШКОЛИ	52
Гуменюк Сергій. ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ОСВІТИ	55
Данко Дана. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО МЕДИКО-СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ	57
Данюк Марія. БІОЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ	60
Добош Олена. ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ МЕТОДИЧНОГО КАБІНЕТУ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	64
Доброштан Олена. ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ З ВИКОРИСТАННЯМ МЕРЕЖЕВОГО НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУ	67
Желанова Вікторія. КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНOSTІ РЕФЛЕКСИВНИХ КОНСТРУКТІВ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У СИСТЕМІ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ У ВНЗ	72
Жиленко Руслан. ЗАПРОВАДЖЕННЯ ТА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СТАЛОСТІ СИСТЕМИ ПРИЯТЕЛІВ В УКРАЇНІ. ДОСЛІДЖЕННЯ ОДНОГО ВИПАДКУ	75
Завгородня Тетяна. ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА ВИКЛАДАЧА ВНЗ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ЯКІСНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ	78
Зимомря Мирослава. РОЛЬ КОШИКАРСТВА ЯК НАРОДНОГО ПРОМИСЛУ В ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДІ	81
Зобенько Наталія. ПРОВІДНІ ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ В. В. САГАРДИ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА	84
Карбованець Олена. МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ МІКРОБІОЛОГІЧНОГО ЗМІСТУ	87
Кіш-Вайда Ганна, Леган Вікторія. ОСОБЛИВОСТІ ІНШОМОВНОЇ ТЕКСТОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ	91
Клочко Алла. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО	

ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	93
Ковач Шандор, Дудіцька Світлана, Мадяр-Фазекаш Емілія. ОРГАНІЗАЦІЯ ТУРИСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ	96
Козолуп Марія. НОРМАТИВНЕ РЕГУЛЮВАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО АСПЕКТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРИРОДНИЧОГО ПРОФІЛЮ У США	98
Козубовська Ірина, Сойма Наталія. АГРЕСИВНІСЬ ЯК ФОРМА ПРОЯВУ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ	101
Коржинська Тетяна. ІСТОРІОГРАФІЧНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ	103
Котова Ольга. РОЛЬ СПЕЦКУРСУ “ФРАКТАЛИ В МАТЕМАТИЦІ” У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ	106
Краснова Наталія. ВИДИ КОНФЛІКТІВ У ДІЛОВОМУ СПІЛКУВАННІ	108
Кульчицький Віталій. РОЛЬ ВИХОВАННЯ У ФОРМУВАННІ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ	112
Мальцев Андрій. ФОРМУВАННЯ САМОСТІЙНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ	114
Маляр Любова, Кухта Марія. ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ ЗАСОБАМИ ЛІТЕРАТУРНОГО КРАЄЗНАВСТВА	117
Марфинець Надія. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО КРАЄЗНАВСТВА	120
Масленнікова Діана. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ФІЗИКИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ	123
Мешко Галина. СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗБЕРЕЖЕННЯ І ЗМІЦНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я	125
Моштук Василь. РОЗВИТОК ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ЇХ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ	129
Нацюк Мар'яна. ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЧИТАННІ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ	132
Ніколаєску Інна. РОЛЬ ІНСТИТУТІВ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ В РОЗВИТКУ КУЛЬТУРОТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА	136
Новак Олена. ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ В СИСТЕМІ ОСВІТИ	139
Опачко Магдалина. ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЇ І ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ПРОФЕСОРА В.В.САГАРДИ	142
Пермінова Людмила. ФОРМУВАННЯ ОСНОВ САМОМЕНЕДЖМЕНТУ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	145
Петришин Людмила. СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ВНЗ	147
Пинзеник Олена. ПРОГНОСТИЧНА ЕКСТРАПОЛЯЦІЯ ОСНОВНИХ ТЕНДЕНЦІЙ І ПЕРСПЕКТИВ ПРОФЕСІЙНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ	151
Повідайчик Оксана. ДЕЯКІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ	154
Поліщук Віра. СТРАТЕГІЯ МОЛОДІЖНОЇ ПОЛІТИКИ У ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИХ ТА СХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ ЯК ОСНОВА ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ І МОЛОДІ	157
Поліщук Юрій. ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ВАЖКОВИХОВУВАНИМИ ДІТЬМИ	160
Попова Тетяна, Павленко Анатолій. ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ОСВІТИ ЯК ШЛЯХ ІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНИ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО І СВІТОВОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ	162
Попович Анна. АКАДЕМІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ У КОНТЕКСТІ ЗАПИТУ НА ОСВІТНІ ПОСЛУГИ	165
Порхун Іван. ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЗА КОНТРАКТОМ В ОРГАНАХ ОХОРОНИ ДЕРЖАВНОГО КОРДОНУ УКРАЇНИ	168
Постолук Марія. ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	172
Пришляк Оксана. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ І МОЛОДІ У ФЕДЕРАТИВНІЙ РЕСПУБЛІЦІ НІМЕЧЧИНИ	173
Прудкий Олександр. КУЛЬТУРНО-НАУКОВИЙ СВІТОГЛЯД СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ ЯК СКЛАДОВА ЙОГО ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ	178

Рибальченко Денис. ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМИ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ В УКРАЇНІ	181
Розман Ірина. ДЕЯКІ ПИТАННЯ ТЕОРІЇ ПЕРЕКЛАДУ ТВОРІВ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	185
Роман Сергій. СОЦІАЛЬНО-ФІЛОСОФСЬКІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГО-ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ШКІЛЬНОЇ ХІМІЧНОЇ ОСВІТИ	187
Романюк І. ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ВИХОВАННЯ ОСОБОВОГО СКЛАДУ У ЗБРОЙНИХ СИЛАХ РЕСПУБЛІКИ БІЛОРУСЬ	191
Сідун Лариса. ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В США	195
Слозанська Ганна. ІНТЕГРАЦІЯ ОСІБ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ В СИСТЕМУ ВИЩОЇ ОСВІТИ	198
Смужаниця Діана. ТЕРМІНОЛОГІЧНА ЛЕКСИКА ЯК ОСНОВНИЙ СКЛАДОВИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ	202
Соколюк Олена. СУЧАСНИЙ СТАН СФОРМОВАНOSTІ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОСНОВ ЗДОРОВ'Я	204
Стойка Олеся. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ У ВИЩІЙ ШКОЛІ США	207
Теличко Наталія. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	209
Точиліна Тетяна. ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ЛЕКЦІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ ФІЗИКИ У ВИЩОМУ ТЕХНІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	212
Третько Віталій. ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ З ВИКОРИСТАННЯМ ТЕХНОЛОГІЇ ВЕБ-КВЕСТІВ	215
Троцька Олена, Степанюк Алла. ВДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ БІО(ЕКО)ЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ	219
Флярковська Ольга. ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ	221
Чейпеш Іванна. ФУНКЦІЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ	225
Чепіль Марія, Карпенко Ореста. ІНДИВІДУАЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА ТА ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	228
Черняй Мілан. МАРКЕТИНГ НЕКОМЕРЦІЙНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ В СИСТЕМІ ОСВІТИ	230
Шибя Альона. МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ	233
Штифурак Анатолій. ІМЕРСІЯ МОВИ КОРИННОГО НАСЕЛЕННЯ НА ГАВАЙЯХ	236

CONTENT

Akinsheva Iryna. POLITICAL SOCIALIZATION OF STUDENTS ON THE MODERN STAGE	9
Akulenko Katerina. METHOD OF IMPLEMENTATION ORGANIZATION-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF READINESS OF FUTURE ECONOMISTS TO PROFESSIONAL ACTIVITY	11
Andryushchenko Tatiana. EXPERIMENTAL MODEL OF THE PROCESS OF FORMATION OF HEALTH- PRESERVING COMPETENCY IN PRESCHOOL CHILDREN	15
Baybakov Olga. TO THE ISSUES OF TEACHING PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION TO FUTURE PHYSICISTS-RESEARCHERS	19
Barylnik-Kurarova Oksana. TECHNOLOGICAL APPROACH IN PHYSICS TEACHING AS A WAY TO SELF- REALIZATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS	21
Bedevelska Mariana. STATE OF FORMATION OF PEDAGOGICAL SKILLS OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS ON THE BASIS OF COMPETENCY APPROACH.....	25
Bilyk Olesya. HISTORICAL TRADITIONS OF EDUCATION AND AESTHETIC UP-BRINGING IN JAPAN	27
Bohdan Lyudmila. DIALOGUE OF CULTURES AND SPEECH ETIQUETTE IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING	30
Borshch Kostyantyn. ACTIVITY OF THE RED CROSS SOCIETY IN THE TRANSCARPATHIAN REGION AS THE CENTER OF SOCIAL ASSISTANCE AND VOLUNTEERING.....	32
Varga Lesya. METHODS OF FORMING THE FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN READING GERMAN TEXTS AS SECOND FOREIGN LANGUAGE TEXTS AT THE INITIAL STAGES OF STUDYING	37
Gavryschuk I. SYSTEM-STRUCTURAL METHOD OF FORMING THE PRODUCTION AND TECHNICAL ORIENTATION OF A FUTURE WORKER.....	41
Goncharenko Tatiana. MODERNIZATION OF A CONTENT AND TECHNOLOGIES OF TEACHING THE PHYSICS TEACHERS IN POSTGRADUATE EDUCATION	45
Gorishna Nadiya. NEW APPROACHES TO THE FUTURE SOCIAL WORKERS' TRAINING	48
Grabovska Tetyana, Grabovskyy Olexandr, Palyko Tetyana, Solomka Eduard. IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS	
Gruntey Tetyana. DIDACTIC SPECIFICITY OF REALISATION OF THE MODEL OF COMPETENT GRADUATE OF THE PRIMARY SCHOOL	52
Gumeniuk Sergiy. HEALTH-PRESERVING TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL SYSTEM.....	55
Danko Dana. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF SOCIAL WORKERS TO MEDICAL AND SOCIAL WORK.....	57
Daniuk Mariya. BIOETHICAL UPBRINGING AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE JUNIOUR MEDICAL WORKERS.....	60
Dobosh Olena. ORGANIZATION OF THE METHODOICAL STUDY CABINET OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN CONDITIONS OF INNOVATIVE ACTIVITY	64
Dobroshtan Olena. ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF FUTURE SKIPPERS IN THE COURSE OF HIGHER MATHEMATICS STUDYING USING NETWORK TRAINING COMPLEXES.....	67
Zhelanova Viktoriya. CRITERIA AND INDEXES OF FORMED OF REFLEKSIV CONSTRUCTS OF A FUTURE TEACHER OF PEIMARY CLASSES IN THE SYSTEM OF CONTEXT STUDIES IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS	72
Zhylenko Ruslan. INTRODUCING AND SUSTAINING THE BUDDY SYSTEM IN UKRAINE. THE CASE STUDY	75
Zavgorodnya Tetyana. PEDAGOGICAL CULTURE OF UNIVERSITY TEACHERS AS A NECESSARY CONDITION FOR QUALITY TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS.....	78
Zymomrya Myroslava. THE ROLE OF BASKETRY IN THE AESTHETIC EDUCATION	81
Zobenyko Nataliya. LEADING PEDAGOGICAL IDEAS OF VASYL SAGARDA IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS	84
Karbovanec Olena. THE MODEL OF INDEPENDENT WORK STUDENTS ON MICROBIOLOGICAL CONTENT	87
Kish-Vayda Ganna, Legan Viktoriya. PECULIARITIES OF HUMAN FOREIGN TEXTUAL ACTIVITY	91
Klochko Alla. THEORETICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL COMPETENCY OF FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS	93

Kovacs Shandor, Duditska Svitlana, Magyar-Fazekash Emilia. ORGANISATION OF TOURIST ACTIVITY IN THE MODERN EDUCATIONAL INSTITUTION	96
Kozolup Mariya. STATE REGULATION OF THE COMMUNICATIVE ASPECT OF SCIENCE MAJOR TRAINING PROGRAMMES IN THE USA UNIVERSITIES	98
Kozubovska Iryna, Soyma Nataliya. AGGRESSIVITY AS FORM OF CHARACTER MANIFESTATION OF CHILDREN	101
Korzhinska Tetyana. HISTORIOGRAPHIC ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF ADULT EDUCATION IN THE UNITED STATES	103
Kotova Olga. COURSE "FRAKTALS IN MATHEMFTICS" IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MATH TEACHERS.....	106
Krasnova Nataliya. TYPES OF CONFLICTS IN THE BUSINESS COMMUNICATION	108
Kulchitsky Vitaliy. THE ROLE OF UPBRINGING IN THE FORMATION OF A PERSONALITY MORAL CONSCIOUSNESS	112
Maltsev Andriy. FORMATION OF INDEPENDENT COGNITIVE ACTIVITY IN THE FUTURE OFFICERS AND BORDER GUARDS	114
Malyar Lyubov, Kukhta Marya. FORMING THE POLYCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS - FUTURE TEACHERS OF LANGUAGE AND LITERATURE BY MEANS OF LITERARY FOLK-LORE	117
Marphynets Nadiya. INNOVATIVE LEARNING TECHNOLOGIES ON THE LESSONS OF LITERARY FOLK-LORE.....	120
Maslennikova Diana. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF DEVELOPMENTAL TEACHING PHYSICS IN SECONDARY SCHOOLS	123
Meshko Galya. SYSTEM OF TRAINING THE TEACHERS TO SAVING AND STRENGTHENING OF PROFESSIONAL HEALTH.....	125
Moshtuk Vasyi. THE DEVELOPMENT OF INDIVIDUALITY OF STUDENTS IN THE PROCESS OF THEIR REALIZATION OF PROJECT-TECHNOLOGICAL ACTIVITY AND THE FORMATION OF PROJECT-TECHNOLOGICAL CULTURE	129
Natsiuk Maryana. LINGUOCULTURAL PECULIARITIES OF FORMATION OF LINGUOSOCIOCULTURAL COMPETENCE FOR FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN THE PROCESS OF FICTION READING	132
Nikolayesku Inna. THE ROLE OF INSTITUTES OF POST-DIPLOMA EDUCATION IN THE DEVELOPMENT OF CULTURE INDIVIDUALITY OF A TEACHER.....	136
Novak Elena. CONTENT OF TRAINING THE FUTURE SPECIALISTS OF PRESCHOOL UP-BRINGING TO ENSURE CONTINUITY IN THE EDUCATION SYSTEM	139
Opachko Magdalyna. TO THE ISSUE OF FORMING THE GENERAL AND PROFESSIONAL CULTURE OF A TEACHER IN THE PEDAGOGICAL HERITAGE OF PROFESSOR VASYL SAGARDA.....	142
Perminova Lyudmyla. FORMING OF BASES OF SELF MANAGEMENT OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY CLASSES	145
Petryshyn Lyudmila. SYSTEMIC APPROACH AS A BASIS OF THE ORGANIZATIONAL PROCESS FOR THE ESTABLISHING OF CREATIVITY OF FUTURE SOCIAL PEDAGOGUES IN THE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT.....	147
Pynzenyk Olena. PROGNOSTIC EXTRAPOLATION OF MAJOR TRENDS AND PROSPECTS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER OF A HIGHER SCHOOL	151
Povidaychyk Oksana. TO THE ISSUE OF THE USE OF INTERNET TECHNOLOGIES IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION	154
Polishchuk Vira. STRATEGY OF THE YOUTH POLICY IN WESTERN AND EASTERN EUROPEAN COUNTRIES AS A BASIS TO SUPPORT CHILDREN AND YOUTH.....	157
Polishchuk Yuriy. USE OF TECHNOLOGY OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH VULNERABLE CHILDREN	160
Popova Tetyana, Pavlenko Anatoly. UPDATE OF THE CONTEXT OF NATURAL-SCIENTIFIC EDUCATION AS A WAY OF INTEGRATION OF UKRAINE INTO EUROPEAN AND WORLD EDUCATIONAL SPACE	162
Popovych Anna. ACADEMISATION OF SOCIAL WORK IN THE CONTEXT OF DEMAND ON EDUCATIONAL SERVICES.....	165
Porhun Ivan. FEATURES OF EXPERIMENTAL WORK ON FORMING THE LEGAL COMPETENCE OF THE MILITARY ON CONTRACT IN THE BODIES OF STATE BORDER GUARD OF UKRAINE	168
Postolyuk Marya. FORMATION OF RESEARCH SKILLS OF FUTURE TEACHERS	172

Pryshlyak Oksana. SOCIAL AND EDUCATIONAL SUPPORT OF CHILDREN AND YOUTH IN THE FEDERAL REPUBLIC OF GERMANY	173
Prudky Olexandr. CULTURAL AND SCIENTIFIC OUTLOOK OF A MODERN PHYSICS TEACHER AS A PART OF ITS PEDAGOGICAL SKILLS	178
Rybalchenko Denis. THE TENDENCY OF MANAGEMENT OF GENERAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS IN UKRAINE	181
Rozman Iryna. TO THE ISSUES OF THEORY OF TRANSLATING THE WORKS ON FOREIGN LITERATURE	185
Roman Sergiy. SOCIAL AND PHILOSOPHICAL BASES OF FORMATIONS THE ECOLOGY-GUMANISTIC VALUES IN THE COURSE OF SCHOOL CHEMICAL EDUCATION	187
Romanyuk I. EXPERIENCE OF TRAINING THE SPECIALISTS OF PERSONNEL EDUCATING IN MILITARY POWERS IN BYELORUSSIA REPUBLIC	191
Sidun Larysa. HISTORICAL BACKGROUND OF MULTICULTURAL EDUCATION DEVELOPMENT IN THE USA	195
Slozanska Ganna. INTEGRATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES INTO THE HIGHER EDUCATIONAL SYSTEM	198
Smuzhanycya Diana. TERMINOLOGIC LEXIS AS THE MAIN COMPONENT OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION	202
Sokoluk Olena. THE WAYS OF FORMING THE HEALTH-PRESERVING COMPETENCES OF THE FUTURE PHYSICAL TRAINING SPECIALISTS	204
Stoyka Olesya. SPECIFICITY OF CURRICULUM IN THE USA HIGHER SCHOOLS	207
Telychko Natalia. METHODOLOGICAL APPROACHES TO FORMING THE PEDAGOGICAL SKILLS OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS	209
Tochylina Tetyana. IMPROVING THE LECTURES EFFECTIVENESS IN STUDYING PHYSICS IN THE HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS	212
Tretko Vitaliy. TRAINING MASTERS OF INTERNATIONAL RELATIONS FOR THE INTERCULTURAL COMMUNICATION USING TECHNOLOGY OF WEB QUEST	215
Trotska Olena, Stepaniuk Alla. IMPROVING THE CONTENT OF TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN THE CONTEXT OF BIO(ECO)ETHICAL EDUCATION	219
Flyarkovska Olga. VALUE ORIENTATION IN ADOLESCENCE	221
Cheypesh Ivanna. FUNCTIONS OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE CULTURE IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS	225
Chepil Mariya, Karpenko Oresta. INDIVIDUALITY OF A PEDAGOGUE AND THE PROSPECTS OF INTRODUCTION OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES	228
Chernyay Milan. MARKETING OF NONPROFIT ORGANIZATIONS IN THE EDUCATIONAL SYSTEM	230
Shyba Alyona. THE MODEL OF FORMING OF THE FUTURE TRANSLATORS COMPETENCE	233
Shtyfurak Anatoly. INDIGENOUS LANGUAGE IMMERSION IN HAWAII	236

ПОЛІТИЧНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ УЧНІВ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

Акіншева Ірина Петрівна
м.Луганськ

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена проблемами формування політичної соціалізації учнів на сучасному етапі. Одним з агентів політичної соціалізації є школа. Школа – найважливіший інститут політичної соціалізації, що обумовлено її місцем в державній структурі, а також можливістю поєднання максимальної кількості чинників спрямованого, латентного (прихованого) і стихійного впливу на формування політичної свідомості і політичних пріоритетів молоді.

Ключові слова: соціалізація, політична соціалізація, культурні цінності, політична поведінка, національно – патріотичне виховання.

Трансформація суспільних цінностей та моральних орієнтирів у сучасному українському суспільстві викликає нові форми взаємовідносин людини з політичною сферою і призводить до значних змін у становленні політичної культури особистості, і молододі зокрема.

Сьогодні в молодіжному середовищі спостерігається переоцінка суспільних та культурних цінностей попередніх поколінь, що актуалізує необхідність створення нових моделей політичної поведінки та висуває підвищені вимоги до молододі людини як до суб'єкта соціально – політичного життя. Особливого значення набуває проблема формування політичної позиції молоді в умовах багатопартійності та політичного плюралізму, адже в молододу віці формується когнітивне, емоційне та оціночне ставлення до політичного життя суспільства, а також усвідомлення змістовних аспектів політичної діяльності, функціонування соціальних та політичних інститутів зі спробою визначення власної позиції стосовно них. До того ж спостерігається спрощене уявлення громадян про політичне виховання, політичну соціалізацію як однобічно зорієнтовані процеси, де молододі виступає в ролі пасивного об'єкта, а не в якості активної сили, спроможної не тільки відтворювати суспільно-політичні відносини, а й виявляти політичну активність та інновації.

Необхідність політичної соціалізації підростаючого покоління в контексті суспільних інтересів сьогодні неможливо заперечити. Для забезпечення стабільності розвитку держави та її політичної системи молододі покоління має пройти соціалізацію на основі базових соціальних і політичних пріоритетів, норм і цінностей демократичного суспільства і держави. Інструментом соціалізації, здатним виконати замовлення суспільства у необхідному масштабі та ракурсі, може бути, в силу своєї специфіки і характеру своїх функцій, перш за все школа.

У науковій літературі над різноманітними аспектами процесу соціалізації особистості працювали Ю.Левада, Є.Кузьмін, А.Мудрик, В.Марков, В.Сухомлинський та ін.

Вивідним загального поняття „соціалізація“ є термін „політична соціалізація“, який у 50-60-ті роки ХХ ст. міцно входить до наукового політичного лексикону. Свідченням тому є його широке використання в роботах Г.Алмонда, С.Верби, Р.Зігеля, Д.Істона, Р.Гесса, П.Шарана, Г.Хаймена.

Політична соціалізація як процес, досліджується у багатьох монографіях та підручниках. Серед найбільш великих Л. Борисова, К. Гаджієва, О. Бабкіна, Ю. Борцова.

Останнім часом з'явилась значна кількість публікацій, присвячених проблемам громадянської освіти і виховання, побудові громадянського суспільства, аналізу цінностей, притаманних демократичній політичній культурі (М.Вебер, Дж.Пілон, І.Шапіро, Л.Крицько).

Мета статті полягає у розгляді політичної соціалізації учнів на сучасному етапі.

Політична соціалізація – це процес включення індивіда в політичну систему через передання йому досвіду даної системи та суспільства, що виникло на її основі та закріплене в політичній культурі. Тобто це процес взаємодії індивіда і політичної системи, метою якого є адаптація індивіда до даної системи, перетворення його на особистість громадянина. Значною мірою політична соціалізація є керованим процесом. Державі не байдуже, які громадяни виховуються у суспільстві, як вони ставляться до пануючих у ньому правових норм і політичних цінностей. Ще Аристотель писав, що справжнім мірилом політичної системи є той тип громадянина, якого вона виховує. Згідно з таким поглядом, хорошою є держава, що „випускає“ хороших громадян [1, с.20].

За своїм змістом політична соціалізація являє собою двоєдиний процес: переходу вимог політичної системи у внутрішню структуру індивіду та формування активності індивіда стосовно політичної системи. Звідси випливають дві основні функції політичної соціалізації.

1) набуття індивідом вміння орієнтуватися в політичному просторі;

2) набуття їм навичок виконувати певні ролі у політичній системі.

На процес формування політичної соціалізації впливають багато агентів. Агенти політичної соціалізації відіграють найважливішу роль у процесі її розвитку й становлення. До безпосередніх агентів політичної соціалізації належать політичні інститути й організації – держава, політичні партії, рухи, політичні еліти й лідери. Сукупність цих чинників створює політичну систему суспільства, яка з допомогою політичних механізмів прагне контролювати й спрямовувати політичну поведінку особистості. Агенти політичної соціалізації виступають також способами й засобами вираження політичної активності особистості, її політичного самоствердження. На різних етапах розвитку особистості й у різних країнах на перший план висувуються різні агенти, залежно від конкретних обставин політичного життя, особливостей політичного устрою суспільства й т. ін. [2, с.21].

Однак, більш ефективним, ніж закони в справі передачі громадянського досвіду молододі, є шкільне виховання. В початковій школі діти продовжують знайомство з системою влади, яка надана самою організацією учбового процесу (наприклад, чергуванням занять і перерв). Подібним чином діти навчаються приймати соціальний порядок. В школі діти дізнаються про державні символи, національних героїв, отримують уроки патріотизму. В середній школі пряма політична соціалізація здійснюється через спеціальні навчальні курси (історія, література, право, суспільствознавство), яка містить у собі певний політичний (ідеологічний) зміст, спрямований на виховання „толерантних“ громадян, затребуваних цією політичною системою. Нарешті, багато політичних партій безпосередньо працюють з підлітками і створюють дитячі та молодіжні об'єднання.

Необхідно зазначити, що школа – найважливіший інститут політичної соціалізації, що обумовлено її місцем в державній структурі, а також можливістю поєднання максимальної кількості чинників спрямованого, латентного (прихованого) і стихійного впливу на формування політичної свідомості і політичних пріоритетів молододі.

Роль школи у процесі політичної соціалізації – формування умов для засвоєння підростаючим поколінням базових політичних норм і установок політичної поведінки в суспільстві задля забезпечення стабільності політичної системи та її відтворення.

Мета процесу політичної соціалізації в школі – не тільки

засвоєння учнями політичних норм і цінностей суспільства, але й формування активних громадян, здатних виконувати певні функції у політичній системі (виборчі, громадські і т. ін.). Тим самим школа, формуючи політичну свідомість, справляє безпосередній вплив на політичну систему суспільства.

Формування моделі політичної соціалізації в школі прямо залежить передусім від сутності політичного режиму та характеру політичної культури у конкретній країні.

Так, для радянської школи була характерною жорстка цілеспрямованість процесу політичної соціалізації, соціально-ідеологічна обумовленість, системна маніпулятивність. Легітимність влади у радянській країні забезпечувалася виробленням в учнів за допомогою усіх наявних методів й інструментів уявлень про неї як про єдино справедливою й таку, що відповідає інтересам трудящих.

Наприкінці 80-х – початку 90-х років минулого століття попередню систему було зруйновано без заміщення новим наповненням, що призвело до практично повної втрати школою функцій політичної соціалізації.

Із здобуття державної незалежності України політична соціалізація молоді почала набувати принципово нового змісту. Динамічному розвитку процесів політичної соціалізації в сучасній українській школі сприяє повернення інтересу держави до проблем громадянського й національно-патріотичного виховання молоді.

Складовими цього процесу є:

1. Підготовка до суспільного життя. Йдеться про форму-

вання та засвоєння навичок демократичної культури, виконання громадянських обов'язків, взяття відповідальності за себе, родину, суспільство.

2. Оволодіння загальною людською і національною культурою.

Мається на увазі опанування таких соціальних навичок, як моральне ставлення до людей, терпимість щодо соціальних, національних, етнічних, релігійних, статевих розбіжностей, шанування прав та свобод людини, навичок співробітництва, позитивного розв'язання конфліктів, підтримки загальної безпеки.

3. Соціально-політична адаптація, розвиток навичок політичного спілкування, культури політичних комунікацій, самопізнання, самооцінки, самовизначення; адекватної оцінки світу політичного, політичної ситуації, власної політичної позиції, політичної участі.

4. Соціально-професійна орієнтація як усвідомлений вибір життєвих стратегій, реалізація прав і рівність можливостей шляхом самовиховання, самовизначення, самооцінки інтересів, здібностей, схильностей, мотивації майбутнього соціального і професійного розвитку [3].

Необхідність формування в Україні політично свідомого суспільства вимагає засвоєння з раннього віку знань про політичну символіку держави, про історію країни з найдавніших часів, про принципи державного устрою. Усе це має сприяти формуванню у молодого покоління патріотизму, політичної толерантності та критичного ставлення до будь-яких форм політичної пропаганди.

Література і джерела

1. Колодій А. Політологія / А. Колодій. – К.: Ельга – Н., 2000. – 125 с.
2. Загородній Ю.І. Політична соціалізація студентської молоді в Україні: досвід, тенденції, проблеми / Ю.І. Загородній, В.С. Курило, С.В. Савченко. – К.: Генеза, 2004. – С. 20
3. Ващенко К.О. Політологія для вчителя / К.О. Ващенко, В.О. Корнієнко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <posibnyky.vntu.edu.ua>. – Загол. з екрану. – Мова укр..

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловленная проблемами формирования политической социализации учеников на современном этапе. Одним из агентов политической социализации является школа. Школа – важнейший институт политической социализации, что обусловлено ее местом в государственной структуре, а также возможностью сочетания максимального количества факторов направленного, латентного (скрытого) и стихийного влияния на формирование политического сознания и политических приоритетов молодежи.

Ключевые слова: социализация, политическая социализация, культурные ценности, политическое поведение, национально – патриотическое воспитание.

Actuality of the material stated in the article is conditioned by the problems of forming of political socialization of students on the modern stage. One of agents of political socialization is the school. The school is the major institute of political socialization, that is conditioned by its place in a state structure, and also possibility of combination of maximal amount of factors of the directed, latent (hidden) and elemental influence on forming of political consciousness and political priorities of young people.

УДК 378.147:[33]

МЕТОДИКА ВПРОВАДЖЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Акуленко Катерина Юріївна
м.Луцьк

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена нагальними потребами суспільства у підготовці компетентних фахівців економічного профілю та сприянню впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес. У статті уточнені організаційно-педагогічні умови формування готовності до професійної діяльності майбутніх економістів, описано методику їх впровадження із застосуванням системи Moodle. Висвітлено результати експериментального дослідження.

Ключові слова: фахівці економічного профілю, організаційно-педагогічні умови, Moodle, експериментальне дослідження, статистичний аналіз, критерій Стьюдента.

У ХХІ столітті освіта є одним із важливих чинників розвитку людства та цивілізації, оскільки впливає на спосіб життя країни та формування системи цінностей. Система освіти є засобом надання професії і головним шляхом виходу молоді на ринок праці. На етапі ринкових перетворень держава очікує позитивних змін в економічному розвитку держави, а це можливо лише за умови формування у майбутніх фахівців необхідних компетенцій. Відповідно до положень компетентісного навчання головною метою професійної підготовки майбутнього фахівця є формування необхідних компетенцій, що необхідні у майбутній професійній діяльності. Важливою вимогою сучасності є вміння застосовувати ІКТ у професійній діяльності, тому необхідно їх застосовувати у навчальному процесі. Під час реалізації організаційно-педагогічних умов необхідно сприяти набуттю студентами: новими інформаційними технологіями, прикладною та професійною спрямованістю навчального матеріалу, забезпеченню творчої та самостійної діяльності, формуванню професійної мотивації, можливості самоконтролю з боку студентів, набуттю професійних компетенцій, індивідуалізацію процесу набуття знань, участі у конструюванні навчального матеріалу, наближенню умов до реальних професійних. Вирішити це завдання можна через розробку і впровадження педагогічних умов, що сприяють описаним вище процесам.

Дослідженням організаційно-педагогічних умов займаються, такі науковці як: Н. Єрошина, О. Бражнич, О. Ігумнова, О.Пюра, Ю.Бабанський, А.Алексюк, та ін. Всі вони сходяться на думці, що організаційно-педагогічні умови впливають на перебіг педагогічного процесу, можуть сприяти отриманню бажаного результату засвоєння знань студентами, але не гарантують його. Дослідженням організаційно-педагогічних умов підготовки фахівців економічного профілю займаються Л. Савчук, Л. Максимчук, Т. Приходько, Т. Поясок, О. Бондар, К. Кірей, Р. Бужикова. Зокрема К. Кірей [1] досліджує особливості підготовки майбутніх фахівців економічного профілю засобами мультимедіа, Р. Бужикова [2] – розглядає ефективність впровадження у навчальний процес підготовки економістів ситуативного навчання, комп'ютерних технологій, проектних завдань та ігрових методів навчання, О. Бондар [3, с.321] – вважає, що найбільш доцільно організовувати навчальний процес на основі системи управління навчанням – Moodle.

Під час аналізу наукових джерел ми переконались, що науковці все частіше досліджують вплив застосування системи Moodle у процесі підготовки до професійної діяльності фахівців. Проблема розробки організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх економістів до професійної діяльності із використанням Moodle є не достатньо дослідженим.

Метою статті є обґрунтувати методику впровадження організаційно-педагогічних умов підготовки фахівців економіч-

ного профілю до професійної діяльності із використанням системи Moodle та представити результати експериментального дослідження.

Проаналізувавши науково-педагогічну та психологічну літературу вважаємо, що організаційно-педагогічні умови відіграють важливу роль у конструюванні навчального процесу та чинять вплив на хід його перебігу. Вони сприяють якісному рівню організації процесу викладання та подання навчально-наукової інформації викладачем.

До організаційно-педагогічних умов формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців економічного профілю слід віднести такі:

1. Формування позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності;
2. Структурно-змістове забезпечення процесу навчання;
3. Створення навчально-інформаційного середовища наближеного до реальних умов професійної діяльності;
4. Моніторинг та контроль процесу навчання.

Їх впровадження відбувалося поетапно впродовж 2011-2012 н. р. на базі економічних інститутів Східноєвропейського національного університету ім. Л. Українки, Тернопільського національного технічного університету ім. І. Пулюя, Хмельницького національного університету. Участь у експериментальному дослідженні прийняв 151 студент. Експериментальна робота здійснювалася в природних умовах педагогічного процесу, тобто професійної підготовки майбутніх економістів за спеціальностями «Облік і аудит», «Бухгалтерський облік» та «Облік і аудит». Експериментальною базою дослідження обрано 76 студентів експериментальної групи (ЕГ) і 75 студентів контрольної групи (КГ).

До початку проведення експерименту контрольна та експериментальна групи не мали значних відмінностей у рівнях володіння компонентами готовності до професійної діяльності.

У навчальний процес студентів експериментальної групи, було внесено наступні зміни:

- середовищем здійснення навчальної діяльності обрано Moodle;
- методичні вказівки щодо виконання лабораторних робіт змінено на відео-уроки;
- МКР здійснюються за допомогою автоматизованого тестового контролю;
- додано можливість висвітлювати новини в електронному вигляді, що допомагає всім студентам бути задіяними до їх пошуку;
- форму усної перевірки викладачем рівня володіння студентами термінами та поняттями змінено на електронну;
- виконання ІНДЗ змінено на електронну форму;
- додано можливості здійснення додаткового спілкування за допомогою мережевих засобів;
- студенти в будь-який момент можуть звернутись до теоретичного матеріалу, який розміщено в Moodle або виконувати практичну роботу.

Розглянемо, яким чином відбувалась реалізація зазначених відмінностей із урахуванням обраних організаційно-педагогічних умов. З метою вивчення теоретичного матеріалу, незважаючи на можливість відвідувати студентами лекційні заняття, для експериментальної групи в Moodle розміщено електронні варіанти лекцій. Така можливість дозволяє у будь-який час ознайомитись із необхідним теоретичним матеріалом у разі відсутності студента на занятті.

Однією із організаційно-педагогічних умов ми зазначили

формування позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності реалізація якої можлива за допомогою організації навчальної діяльності, що викликала зацікавленість. З метою пробудження пізнавальної активності на лабораторних заняттях студенти експериментальної групи отримували знання із відео уроків, розміщених в Moodle. Розробка відео-уроків здійснювалася у відповідності до тем теоретичних і лабораторних занять, згідно робочої програми. Інформаційне наповнення відповідало методичним вказівкам. До кожного лабораторного заняття у системі Moodle прикріплена відповідна кількість відео-уроків. Студенти контрольних груп вивчали аналогічну інформацію, але її джерелом були методичні вказівки. За нашими спостереженнями, для того щоб усвідомити текст, розміщений у методичному посібнику, студенти витрачають приблизно 15-20 хвилин, під час виконання практичних дій майже покроково до неї звертаються. Виконання лабораторних завдань за допомогою відео-уроків, дозволяє використати навчальний час на занятті ефективніше ніж з методичними вказівками.

Набуття студентами практичних умінь майбутньої професійної діяльності відбувалася на лабораторних заняттях. Завдання для виконання забезпечували організаційно-педагогічну умову наближеності до реальних умов майбутньої професійної діяльності. Згідно наших досліджень, виконання завдань практичного характеру, поданих за традиційними методиками представлення навчального матеріалу, розраховано на середній рівень знань студента та спрямовано на процеси запам'ятовування і відтворення. Завдяки системі Moodle, є можливість розміщати завдання різної складності та типу розв'язання (одноосібно чи в процесі роботи підгрупи), можливостей пошуку необхідної додаткової інформації (навчальна інформація викладена у електронному курсі, бібліографічні джерела, засоби мережі Інтернет), набуття навичок професійного судження (коментарі, форуми, чати).

Для експериментальної групи до практичних задач було поставлено додаткові ускладнюючі умови, які взято з прикладів ситуацій, які виникають на реальних підприємствах. Виконання задач здійснювалось по підгрупах, з метою обговорення ускладнюючої умови. Для ведення дискусій для кожної підгрупи в Moodle створено форум. Метою створення форуму було навчити студентів приймати рішення колективно, розвинути навички професійного міркування та аналізувати пропозиції колег. Таким чином, розв'язання цієї задачі наближувало студентів до ситуацій, які можуть виникнути під час фахової діяльності, як завдяки ускладнюючій умови, так і завдяки колективному прийняттю рішень.

Окрім лекційних і лабораторних занять згідно РНП у навчальному процесі студентів економічного напрямку підготовки передбачено індивідуальну (ІНДЗ) та самостійну форми роботи.

Індивідуальні завдання передбачали поглиблене вивчення додаткових теоретичних питань та розв'язання задач. Оформлення завдання здійснювалось у реферативному вигляді. Студенти контрольної групи оформляли ІНДЗ на паперових носіях. Захист відбувався у вигляді доповіді викладачу та відповіді на додаткові запитання. Експериментальна група розміщувала результати виконання цього завдання в Moodle. Для цього були передбачені поля для введення текстової інформації, рисунків, посилань на літературні та інтернет-джерела. До того моменту, як викладач назначав дату останньої задачі ІНДЗ, він

мав змогу у полі для коментарів під кожним завданням написати коментар. В коментарях могли бути присутні консультаційні поради щодо невірності або недостатності матеріалу який розміщував студент. Тобто відбувалася попередня перевірка виконання ІНДЗ. Переваги перевірки в електронному варіанті були в тому, що зменшувалась вірогідність виникнення однакових запитань та типових помилок. Це пов'язано із тим, що результати діяльності кожного студента були доступні всім. Кожен міг прочитати коментар викладача щодо помилок стосовно однієї роботи та відповідь викладача на поставлене запитання, знайти в себе аналогічні помилки чи питання і виправити їх.

У структурі навчального курсу в Moodle ми дали можливість студентам самостійно створювати навчальний контент. Це необхідно із метою забезпечення звернення студентів до одного і того ж теоретичного матеріалу декілька разів. Реалізація такої можливості відбулась за допомогою елементу «Глосарій» системи Moodle. Елемент системи Moodle «Новини», забезпечують професійну спрямованість навчання, розвиток мотивації самостійного пошуку необхідної інформації студентів та професійних інтересів. Завдяки цьому елементу студенти отримують знання не у вигляді теоретичного матеріалу, який необхідно вивчити, вони повинні самостійно його знайти та розмістити в навчальному курсі. Такий вид виконання завдань сприймається із зацікавленістю, адже між студентами виникає змагання за найцікавішу новину, або найбільшу кількість розміщеної інформації, що спонукає до активних дій. Студенти контрольної групи виконання самостійної роботи здійснювали шляхом пошуку новин та вивченню термінів і понять із дисципліни. Перевірка рівня виконання самостійної роботи здійснювалася викладачем під час індивідуально-консультаційної роботи у вигляді усного опитування.

З метою виконання організаційно-педагогічної умови моніторингу та контролю процесу формування готовності до професійної діяльності, для студентів експериментальної групи в структурно-змістовому забезпеченні навчальних курсів в Moodle, одним із основних способів перевірки набутих знань було тестування. Воно присутнє на етапі самоконтролю, контролю знань з вивченого модуля та підсумкового контролю з дисципліни. Функціональні можливості Moodle дають змогу викладачу проводити моніторинг навчальної діяльності. В системі всі результати діяльності студентів щодо вирішення завдань, розміщувалися послідовно, із зазначенням дати його виконання. Переглядаючи такий елемент викладач мав змогу побачити найактивніших студентів, з точки зору швидкості виконання завдань. Таким чином, при вірному налаштуванні, Moodle дозволяє чітко контролювати кількісні і якісні показники виконання завдань.

З метою аналізу результатів проведеного дослідження, в рамках педагогічного експерименту використовувалися методи математичної статистики.

Проведені обчислення статистичних характеристик підсумкового рейтингу студентів проводились згідно модульно-рейтингової системи оцінювання, максимальна кількість балів – 100.

Для оцінки результатів навчальної діяльності контрольної та експериментальної груп ми визначали [4, с. 254]:

Середньоарифметичне значення балів, яке розраховується за формулою (1):

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i \quad (1)$$

де x_i – відповідний бал i -го студента,
 n – число студентів.

За результатами підрахунків цей показник у контрольній групі склав $\bar{x}_i = 73,64$ балів, в експериментальній $\bar{x}_i = 87,61$ бал.

Середній інтервальный ряд розподілу балів знаходиться за формулою (2) згідно рейтингів встановлених модульно-рейтинговою системою: А (90-100), В (82-89), С (74-81), D (64-73), Е (60-63), FХ (35-59), F (1-34).

$$\bar{x}' = \frac{\sum f x_1'}{\sum f} \quad (2)$$

де f — кількість оцінок у вказаному інтервалі, $\bar{x}_1'$ — середня величина інтервалу.

У контрольній групі це значення становить $\bar{x}' = 74,74$, у експериментальній — $\bar{x}' = 88,73$.

Дисперсія та стандартне відхилення розраховувалось за формулою (3) і (4). Ці значення характеризують розміщення значень елементів сукупності біля його середнього арифметичного.

$$\delta^2 = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}{n} \quad (3)$$

$$\delta = \sqrt{\delta^2} \quad (4)$$

де x_i — відповідний бал,
 $\bar{x}$ — середньоарифметичне значення балів,
 n — число балів.

У контрольній групі ці показники становлять: $\delta^2 = 162,344$, $\delta = \sqrt{\delta^2} = 12,74$, в експериментальній — $\delta^2 = 77,63$ та $\delta = \sqrt{\delta^2} = 8,81$.

Щільність розподілу балів, який вираховується за правилом трьох сигм (формула (5)):

$$x(\epsilon) = (\bar{x} + 2\delta) - (\bar{x} - 2\delta) \quad (5)$$

Ці розрахунки дали наступні результати: у контрольній групі $x(\epsilon) = 50,96$, в експериментальній групі $x(\epsilon) = 35,24$.

Для порівняння та підведення підсумків щодо результатів статистичних обчислень результатів навчання контрольної та експериментальної груп ми звели їх у таблицю 1.

Таблиця 1
Характеристика статистичної обробки результатів успішності навчальних груп

Показник	Контрольна група	Експериментальна група
середньоарифметичне значення балів ($\bar{x}$)	73,64	87,61
середній інтервальный ряд розподілу балів ($\bar{x}'$)	74,74	88,73
дисперсія (δ^2)	162,344	77,36
стандартне відхилення (δ)	12,74	8,81
щільність розподілу балів $\bar{x}(\epsilon)$	50,96	35,24

Результати даних, які наведено в таблиці 1 дають підстави стверджувати, що в результаті впровадження у навчальний процес студентів експериментальних груп розробленої структурної моделі середньоарифметичний бал успішності у них вищий, ніж у студентів контрольних груп. Тенденцію щодо загального підвищення рівня якості навчання в експериментальних групах підтвердив розрахунок середнього інтервального показника розподілу балів. Показник дисперсії в експериментальній групі менший, що характеризує меншу розсіяність балів студентів навколо середнього арифметичного значення. Це є підтвердженням того, що впроваджена структурна модель підготовки в навчальний процес майбутніх економістів значно підвищила рівень знань експериментальної групи. Підтвердженням цього є показник стандартного відхилення. Показник щільності розподілу балів в експериментальній групі менший, що характеризує

процес вирівнювання рівня знань. Чим менший інтервал оцінок, тим стабільніші знання.

Із метою перевірки гіпотези наукового дослідження, необхідно визначити, чи сприяло впровадження у навчальний процес структурної моделі професійної підготовки майбутніх економістів реальному покращенню успішності студентів із рівнем значущості 1 %.

Згідно теорії нульової гіпотези, яка полягає у відсутності відмінностей у показниках середнього арифметичного:

$H_0: \bar{x}_1 = \bar{x}_2$, де $\bar{x}_1$ — середнє арифметичне значення балів у контрольній групі, $\bar{x}_2$ — середнє арифметичне значення балів в експериментальній групі, тобто експериментальні та контрольні групи були однорідними, та суттєво не відрізняються за успішністю. Альтернативна гіпотеза полягає у наступному:

$H_1: \bar{x}_1 < \bar{x}_2$. Рівень значущості для її перевірки $\alpha = 0,01$. У

такому випадку критична межа є правосторонньою, тому для вирішення завдання необхідно використати t -критерій Стюдента. Формули для розрахунку t -критерію наведено нижче.

Формула для розрахунку t -критерію Стюдента (6)

$$t = \frac{\bar{x}_2 - \bar{x}_1}{\sqrt{M_1^2 + M_2^2}} \quad (6)$$

де $\bar{x}_1$ та $\bar{x}_2$ - середнє арифметичне балів в контрольній та експериментальній групах,
 M_1 та M_2 – величини середніх похибок,
 Середні похибки визначалися згідно формули (7)

$$M = \frac{\delta}{\sqrt{N}} \quad (7)$$

де δ – середнє квадратичне відхилення,
 N – кількість учасників групи.

Середнє квадратичне відхилення розраховувалося згідно формули (8)

$$\delta = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^N (x_i - \bar{x})^2}{N}} \quad (8)$$

де x_i - оцінка студента i ,
 $\bar{x}$ - середнє арифметичне значення балів у групі.

На основі розрахованих показників, які зведені у таблиці 1 та 2 знаходимо критерій Стюдента [5, с. 93].

Таблиця 2

Результати розрахунку нульової гіпотези

Показник	Групи	
	КГ	ЕГ
Величини середніх похибок (M_1 та M_2)	2,55	1,73
Середні квадратичні відхилення (δ_1 та δ_2)	12,74	8,81

Використовуючи дані таблиці 1 і 2 знаходимо критерій Стюдента:

$$t = \frac{\bar{x}_2 - \bar{x}_1}{\sqrt{M_1^2 + M_2^2}} = \frac{87,61 - 73,64}{\sqrt{2,55^2 + 1,73^2}} = \frac{13,97}{3,08} = 4,53 \quad (9)$$

Табличне значення t -критерію Стюдента для кількості студентів які брали участь в експерименті – 151 та рівні значущості 1 %, $t_{\text{табл.}} = 2,576$ [4, с. 270; 5, с. 95]. Якщо $t_{\text{розрах.}} = 4,53$ є більшим від табличного, то нульова гіпотеза не підтверджується, отже різниця середніх балів між експериментальною і контрольною групою не можна пояснити випадковістю вибірки з імовірністю 99 %. Це свідчить про об'єктивно вищий рівень успішності в експериментальній групі, що підтверджує дієвість запропонованої системи професійної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю.

На основі одержаних результатів приходимо до висновку про ефективність методики використання обраних організаційно-педагогічних умов формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців економічного профілю із застосуванням системи Moodle. Впроваджені організаційно-педагогічні умови у навчальний процес підготовки економістів експериментальної групи є дієвими і дають позитивні результати.

Перспективами досліджень вважаємо здійснити подальше впровадження визначених організаційно-педагогічних умов у навчальний процес економістів на всіх рівнях підготовки.

Література і джерела

- Кірей К. О. Формування професійних знань майбутніх фахівців економічного профілю засобами мультимедія: дис... кандидата пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія та методика професійної освіти» / Катерина Олександрівна Кірей. – Вінниця, 2008. – 283 с.
- Бужикова Р. І. Педагогічні технології професійно орієнтованого навчання студентів економічних коледжів: дис... кандидата пед. наук: 13.00.04 «теорія та методика професійної освіти» / Раїса Іванівна Бужикова. – Київ, 2010. – 247 с.
- Бондар О.В. Педагогічні умови формування інформаційної культури менеджерів організацій у післядипломній підготовці / Олександр Вікторович Бондар // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. - Запоріжжя, 2012. – Вип. 23 (76). – С. 319-327.
- Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике / Антс Аугустович Кыверялг. – Таллин: Валгус, 1980. – 334 с.
- Ашерев А.Т. Основи наукових досліджень. Робоча програма, методичні вказівки з курсу та контрольні завдання для студентів заочної форми навчання спеціальності 7.010104.36, 8.010104.36 «Професійне навчання. Комп'ютерні технології в управлінні та навчанні» / Акива Товиевич Ашерев. – Харків: УІПА, 2009. – 130 с.

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена насущными потребностями общества в подготовке компетентных специалистов экономического профиля и содействию внедрения информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс. В статье уточнены организационно-педагогические условия формирования готовности к профессиональной деятельности будущих экономистов, описана методика их внедрения с применением системы Moodle. Отражены результаты экспериментального исследования.

Ключевые слова: специалисты экономического профиля, организационно-педагогические условия, Moodle, экспериментальное исследование, статистический анализ, критерий Стьюдента.

The relevance of the material, set out in the article, is conditioned with the pressing needs of society in the training of competent professionals economics and promoting implementation of ICT in the learning process. The author of the article has clarified organizational-pedagogical conditions of readiness of future professional economists, has described method implementation with using Moodle. The article contains the results of experimental study.

Keywords: specialists in economics, organizational-pedagogical conditions, Moodle, experimental research, statistical analysis, Student's t criterion.

УДК 373.2:613.954

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МОДЕЛЬ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Андрющенко Тетяна Костянтинівна
м.Черкаси

У статті подано опис експериментальної моделі формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку. Представлено принципи, розкрито педагогічні умови, компоненти здоров'язбережувальної компетентності, етапи засвоєння дітьми здоров'язбережувальної компетентності, завдання кожного етапу та форми і методи взаємодії з дітьми.

Ключові слова: експериментальна модель, здоров'язбережувальна компетентність, діти дошкільного віку, принципи, педагогічні умови, засоби реалізації.

У ХХІ столітті здоров'я підростаючого покоління правомірно розглядається не лише, як найбільша соціальна цінність, а й вирішальний чинник економічного розвитку, конкурентоспроможності держави. Тому в сучасних умовах екологічних та економічних змін, техногенних катаклізмів завдання збереження і зміцнення здоров'я дітей, починаючи з дошкільного віку, потребують першочергового розв'язання. Виходячи з цього, актуальною проблемою сучасної педагогічної науки є розробка нових моделей організації в дошкільних навчальних закладах освітнього процесу, спрямованого на формування у дошкільників здоров'язбережувальної компетентності, що є запорукою і передумовою здорового способу життя.

Найважливішим чинником збереження і зміцнення здоров'я дослідники (М. Амосов, Д. Ізуткін, В. Колбанов, Ю. Лісичин, І. Церегородцев та ін.) визначають здоровий спосіб життя, який ґрунтується на здоров'язбережувальній компетентності. Проблема формування у підростаючого покоління здоров'язбережувальної компетентності є актуальною для багатьох сучасних дослідників. У системі вищої школи її вивчають Н. Белікова, Д. Воронін, О. Дворнікова, О. Дорошенко, Н. Панчук та ін. Педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності в учнів загальноосвітніх шкіл аналізують О. Аксьонова, Т. Бабко, Т. Бойченко, А. Карабашева та ін.

Доцільність та ефективність моделювання різних аспектів освітнього процесу доводять роботи багатьох науковців (С. Коваленко, А. Нісінчук, Н. Островерхова, О. Падалка, І. Смолюк та ін.). Водночас, на моделюванні процесу формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного

віку українські вчені не акцентували свою увагу.

Описати і обґрунтувати експериментальну модель формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку. Розкрити принципи, педагогічні умови, компоненти здоров'язбережувальної компетентності, етапи засвоєння дітьми здоров'язбережувальної. Моделювання як універсальний метод пізнання є невід'ємною складовою рішення будь-якого педагогічного завдання. Розкриваючи роль методу моделювання в сучасних педагогічних дослідженнях, А. Нісінчук, О. Падалка, І. Смолюк та ін. зауважували, що „він допомагає унаочнити складові частини моделі, проаналізувати її функції і визначити дієвість деталей моделі, а також забезпечує можливість ефективної організації та управління навчально-виховним процесом. Моделювання передбачає розробку компонентів педагогічного процесу. У структурі моделі чітко проглядаються два вихідних поняття: дидактична мета та технологія її досягнення, зумовлені умовами та змістом діяльності” [4, с. 51].

Модель необхідна „для оптимального спрощення структурно-логічних зв'язків об'єкта, відсівання випадкових та дрібязкових елементів. У дослідженні вона виконує функції схематичного відбитка явища, представляє собою результат абстрактного узагальнення практичного досвіду, співвіднесення теоретичних уявлень про об'єкт та емпіричних знань про них” [5, с. 104].

При створенні моделі обов'язковим є врахування вимог, що висуваються до моделі: 1) „адекватність, тобто її відповідність реальній дійсності, за основними, суттєвими властивостями, параметрами” [1, с. 516]; 2) „цілеспрямованість, тобто зв'язок параметрів з поставленою метою функціонування системи-оригіналу. Модель повинна бути достатньо гнучкою до перетворення відповідно до ситуації, вміщувати якомога більшу кількість альтернатив” [3, с. 28].

На основі зазначених вище положень, за результатами вивчення теоретичних засад проблеми і даних констатувального етапу дослідження була розроблена експериментальна модель, яка відображає загальну структуру процесу формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку (рис. 1.). За формою модель відноситься до комп'ютерно-графічних і має текстовий супровід. Експериментальна мо-

дель складається з окремих, але взаємопов'язаних між собою елементів, що забезпечує цілісність процесу формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку. У структуру моделі входять: мета, принципи взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу, педагогічні умови, зміст здоров'язбережувальної компетентності, її структуроутворювальні компоненти (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-усвідомлюваний, діяльнісно-поведінковий), етапи навчальної діяльності (мотиваційний, теоретичний, практичний), завдання кожного етапу, дидактичний аспект (форми, методи, засоби на-

вчання), а також рівні сформованості здоров'язбережувальної компетентності (високий, достатній, середній, низький) та очікуваний результат.

Особливість експериментальної моделі полягає в тому, що в ній задані лише ключові характеристики змісту і дій процесу. Розробляючи експериментальну модель, ми враховували вікові особливості дітей дошкільного віку, специфіку організації навчально-виховного процесу в дошкільних навчальних закладах, вибір відповідних форм і методів, впровадження особистісно орієнтованої моделі роботи з дітьми.

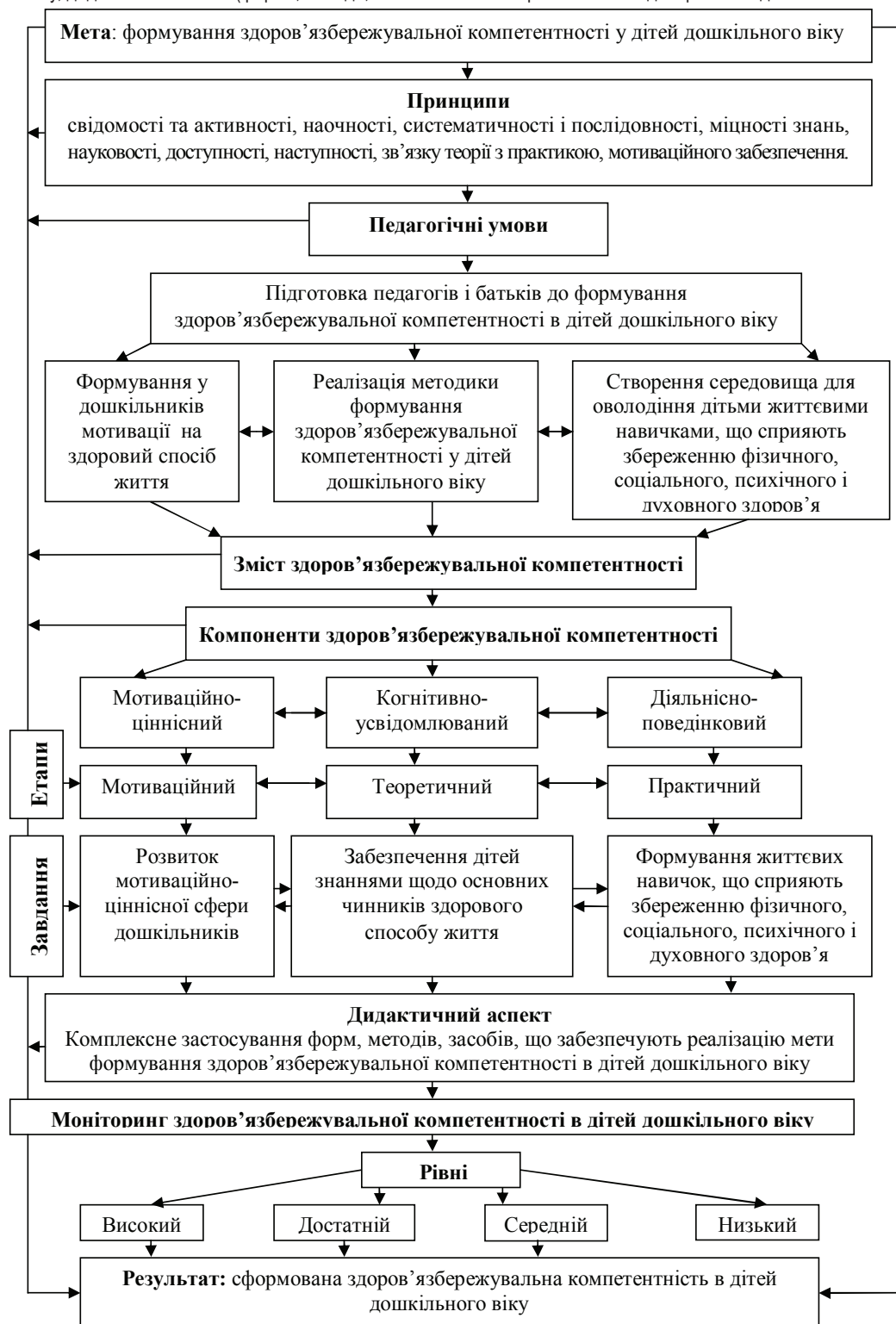


Рис. 1. Модель формування здоров'язбережувальної компетентності в дітей дошкільного віку

Розглянемо детальніше будову експериментальної моделі формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку.

Центральним системоутворювальним компонентом моделі є мета. Мета, заявлена в експериментальній моделі: „формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку“. Висуваючи її, ми керувалися розумінням того, що в умовах модернізації освіти педагоги не повинні обмежуватися формуванням у дітей певної суми знань, умінь і навичок щодо питань збереження здоров'я. Вони мають також змотивувати їх до здоров'язбережувальної діяльності, сформувати ціннісне ставлення до здоров'я, створити умови для закріплення здоров'язбережувальних навичок у практиці. Мета є вихідною умовою для прогнозування можливих результатів, еталоном для їх оцінки і контролю.

У розробленій моделі закладено загальнодидактичні принципи – основні, спрямовуючі положення, нормативне підґрунтя, відповідно до яких здійснювалося управління процесом формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку, а саме:

Свідомості та активності. Даний принцип ґрунтується на розумінні закономірності, що основою освіти є глибоко і самостійно усвідомлені знання. Свідоме засвоєння дітьми знань залежить від ряду чинників: мотивів навчання, рівня і характеру пізнавальної активності дошкільників, організації освітнього процесу тощо.

Наочності навчання. У його основі лежить розуміння провідної ролі зорових аналізаторів у сприйманні зовнішнього світу.

Систематичності і послідовності навчання. Відповідно до даного принципу, матеріал компонувався таким чином, щоб була наявна система знань, умінь, навичок, відповідність віковим особливостям і пізнавальним можливостям дітей. Подання матеріалу відбувалося від простого до складного, від попереднього до наступного.

Міцності знань. Міцність проявляється у довготривалій пам'яті дитини, яка формується під впливом правильно організації навчального процесу, а також залежить від умінь педагога викласти матеріал так, щоб знання були продуктивними, щоб дитина відчувала потребу в них у подальшому житті.

Науковості. Даний принцип полягає у доборі такого матеріалу, який ґрунтується на перевірених наукових даних.

Доступності. Принцип доступності навчання ґрунтується на врахуванні, з одного боку, закономірностей вікового розвитку дітей, з іншого – організації й здійснення навчального процесу у відповідності до рівня розвитку дітей.

Наступності. Цей принцип потребує, насамперед, якнайточнішого врахування вихідного рівня готовності дітей не лише на „стиках“ освітніх ланок, а й у межах кожного етапу навчання.

Зв'язку теорії з практикою. Основою даного принципу є філософські, педагогічні та психологічні положення, у контексті яких, ефективність і якість навчання перевіряються, підтверджуються і спрямовуються практикою.

Мотиваційного забезпечення. Формування позитивного ставлення дітей до навчання відбувалося через опору на природну допитливість, емоційність, інтелектуальний потенціал дошкільника, його самооцінки. Як зазначала О. Савченко, „постійна турбота про емоційне благополуччя дитини, уміння виявити й реалізувати перспективи її розвитку, гуманне спілкування – найважливіші передумови мотивації учіння“ [7, с.113].

Ефективність процесу формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку і його результативність забезпечувалася адекватно дібраними педагогічними умовами. У нашому дослідженні такими визначено:

1. Підготовка педагогів і батьків до діяльності з формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку.
2. Формування у дошкільників мотивації на здоровий спосіб

життя на основі ціннісного ставлення до здоров'я.

3. Реалізація методики формування здоров'язбережувальної компетентності в дітей дошкільного віку.

4. Організація здоров'язбережувального освітнього середовища для закріплення дітьми життєвих навичок, що сприяють фізичному, соціальному, психічному і духовному здоров'ю.

Перша умова (підготовка педагогів і батьків) ґрунтується на розумінні того, що провідна роль у процесі формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку належить вихователям дошкільних навчальних закладів і батькам. Діти дошкільного віку схильні наслідувати поведінку, підтримувати оцінку подій, ситуацій значимих дорослих. Тому педагоги і батьки мають бути підготовленими до впровадження методики формування зазначеної компетентності.

Друга умова (мотивація) передбачає формування в дітей інтересу до проблеми збереження здоров'я, прагнення вести здоровий спосіб життя, усвідомлення необхідності здобуття знань щодо життєвих навичок, які сприяють фізичному, соціальному, психічному та духовному здоров'ю та їх формування. За С. Рубінштейном, для того, щоб особистість включилась в роботу, потрібно, щоб завдання, які перед нею поставлені, були не лише зрозумілі, а й внутрішньо прийняті, тобто, щоб вони набули значущості для особистості і знайшли відклик в її переживаннях [6].

Третя умова (методика) зумовлена розумінням того, що завдання формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку можливо реалізувати лише організувавши в дошкільних навчальних закладах систематичну освітню роботу з зазначеної проблеми.

Четверта умова (середовище) відповідає висновкам Б. Ананьєва, І. Беха, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна про те, що кожна особистість формується і проявляється в діяльності. Через здоров'язбережувальне освітнє середовище були забезпечені умови для саморозвитку дітей, вільного вибору ними виду здоров'язбережувальної діяльності, закріплення життєвих навичок, що сприяють фізичному, соціальному, психічному і духовному здоров'ю.

Зміст формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку визначався окресленим у рамках проекту ПРООН „Освітня політика та освіта „рівний-рівному“ і поданим у „Переліку ключових компетентностей“ комплексом життєвих навичок [2, с.86], які сприяють фізичному, соціальному, психічному і духовному здоров'ю і є складовими здоров'язбережувальної компетентності.

Життєві навички, що сприяють фізичному здоров'ю: навички раціонального харчування, рухової активності, санітарно-гігієнічних навичок, режим діяльності та відпочинку.

Життєві навички, що сприяють соціальному здоров'ю: навички ефективного спілкування, співчуття, розв'язування конфліктів, поведінки в умовах тиску, погроз, навички спільної діяльності.

Життєві навички, що сприяють духовному та психічному здоров'ю: самоусвідомлення та самооцінка, аналіз проблем та прийняття рішень, визначення життєвих цілей, навички самоконтролю, мотивація успіху та тренування волі [2, с.87-89].

Концептуальний аналіз результатів теоретичної роботи, спрямованої на дослідження сутності й особливостей формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку, дав нам змогу визначити й охарактеризувати структуроутворювальні компоненти здоров'язбережувальної компетентності, а саме: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-усвідомлюваний, діяльнісно-поведінковий, які мають бути сформовані у результаті цілеспрямованої взаємодії педагогів, батьків і дітей. Усі компоненти здоров'язбережувальної компетентності знаходяться в тісній взаємозалежності. Розвиток одного компоненту неможливий без розвитку інших.

Експериментальна модель передбачала проведення цілеспрямованої роботи, що відбувалася поетапно. Нами було

виокремлено три послідовних та взаємопов'язаних етапи: мотиваційний, теоретичний, практичний, кожен з яких мав свої завдання, що реалізувалися через відповідні форми та методи. Визначаючи етапи, ми керувалися логікою оволодіння дошкільниками основами здоров'язбережувальної компетентності. Початок роботи з мотивації дітей на здоров'язбережувальну діяльність, формування у них ціннісного ставлення до здоров'я, актуалізація потенції особистості є результатом орієнтації на суб'єкт-суб'єктну модель стосунків з дошкільниками в контексті гуманістичної теорії освіти. Впевнені, що лише викликавши у дітей інтерес до певного об'єкту, сформувавши ціннісне ставлення до нього, можна очікувати усвідомлене засвоєння дітьми інформації щодо об'єкту, а потім активного залучення отриманих знань, умінь і навичок у власну діяльність і поведінку.

На кожному етапі діяльності передбачалася реалізація певних завдань.

Так, на першому – мотиваційному етапі, пріоритетним був розвиток мотиваційно-ціннісної сфери дошкільників, активізація уваги дітей до себе, власного здоров'я, способу життя. Відбувалося стимулювання розвитку спонукальних мотивів з метою пробудження у дошкільників інтересу до засвоєння знань про основи здоров'я, забезпечення установки на формування ціннісного ставлення до здоров'я свого і оточуючих, накопичення досвіду здоров'язбережувальної поведінки.

Другий – теоретичний етап, передбачав набуття дітьми необхідних знань щодо збереження і зміцнення власного здоров'я, чинників, що сприяють здоровому способу життя, усвідомлення важливості його дотримання, оволодіння теоретичними основами життєвих навичок, що сприяють фізичному, соціальному, психічному і духовному здоров'ю. Вважаємо, що отримати позитивний результат у досягненні мети можливо лише за умови систематичного і послідовного надання дітям інформації, що позитивно впливає на формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку. Варто зауважити, що засвоєння знань не може автоматично впливати на формування у дошкільників здатності вести здоровий спосіб життя. При підборі інформації враховувався її можливий вплив на емоції і почуття дітей.

Третій етап – практичний, передбачав застосування дітьми набутих знань, умінь і навичок здорового способу життя, тобто закріплення здоров'язбережувальних життєвих навичок в

спеціально створеному освітньому середовищі. У такий спосіб діти мали можливість самостійно моделювати свою поведінку та свою діяльність, приймати рішення, діяти за внутрішнім переконанням, нести відповідальність за своє вчинки, набуваючи таким чином власного досвіду свідомого дотримання здорового способу життя.

Для кожного етапу був розроблений відповідний комплекс дидактичного супроводу (форми, методи, засоби навчання), адекватного меті дослідження. Акцент робився на формах і методах, за яких дошкільники виступали активними суб'єктами освітньої діяльності.

На мотиваційному етапі проводилися бесіди, пояснення, проблемно-ігрові завдання, спостереження, моделювання ситуацій, тести, мозковий штурм, аналіз життєвих ситуацій, вчинків.

На теоретичному етапі – заняття, екскурсії, дидактичні ігри і вправи, індивідуальна робота, тренінг; бесіди, розповіді, читання науково-популярних і художніх творів, застосовувалися інтерактивні методи навчання.

На практичному етапі використовувалися здоров'язбережувальні технології, сюжетно-рольові ігри, досліді, практичні завдання, вправи, інсценізація ситуацій, розігрування пантомім на запропоновану тему, розваги, змагання, доручення.

Поетапна реалізація експериментальної моделі комплексно впливала на результат освітньої діяльності: сформованість здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку, яка уможливила у подальшому дотримання ними здорового способу життя. Сформованість було визначено через рівні (високий, достатній, середній, низький).

Таким чином, запропонована модель забезпечує можливість побудови освітнього процесу, спрямованого на формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку. Модель характеризується ієрархічною будовою, оскільки її елементи розташовані в чіткій логічній послідовності, а пропущення одного з них приведе до порушення всієї структури процесу формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку.

На основі експериментальної моделі планується розробка методики формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку.

Література і джерела

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. 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.
3. Островерхова Н. Моделювання в управлінській діяльності директора / Н. Островерхова // Директор школи. – 1999. – № 8–9. – С. 28–34
4. Педагогічні технології : [підруч.] / А. М. Нісімчук, О. С. Падалка, І. О. Смолюк. – К. : Четверта хвиля, 2003. – 224 с.
5. Полянский В. М. Научно-педагогическая информация : словарь-справочник / В. М. Полянский. – М. : Новая школа, 1995. – 147 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии [текст] / С. Л. Рубинштейн. – М. : Учпедгиз, 1946. – 704 с.
7. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: [підруч.] / Олександра Яківна Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.

В статье подано описание экспериментальной модели формирования здоровьесберегающей компетентности у детей дошкольного возраста. Представлены принципы, раскрыты педагогические условия, компоненты здоровьесберегающей компетентности, этапы освоения детьми здоровьесберегающей компетентности, задания каждого этапа, а также формы и методы взаимодействия с детьми.

Ключевые слова: экспериментальная модель, здоровьесберегающая компетентность, дети дошкольного возраста, принципы, педагогические условия, способы реализации.

The article describes the model of formation of heal-preserving competence in preschool children as well as introduces principles, reveals pedagogical conditions, components of heal-preserving competence, stages of mastering the heal-preserving competence by children, tasks to each stage, forms and methods of interacting with children.

Key words: experimental model, heal-preserving competence, preschool children, pedagogical conditions, means of realization.

УДК 371.134:53:811.111'243

ДО ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОМУ ІНШОМОВНОМУ СПІЛКУВАННЮ МАЙБУТНІХ ФІЗИКІВ-ДОСЛІДНИКІВ

Байбакова Ольга Олександрівна

м.Ужгород

У статті розкриваються різні підходи до вирішення проблем навчання іншомовного науково-професійного спілкування майбутніх фізиків-дослідників. Охарактеризовані та описані процеси професійного спілкування та іншомовного спілкування. Автор статті торкається проблем мотивації майбутніх фізиків-дослідників до вивчення іноземних мов.

Ключові слова: науково-професійне спілкування, іншомовне спілкування, майбутні фізики-дослідники.

Знання іноземних мов сьогодні – це культурна потреба для підготовки майбутніх фізиків-дослідників. Зміни у суспільстві, розширення контактів викликали практичний інтерес до іноземних мов.

Метою дослідження є розглянути проблеми навчання іншомовному професійному спілкуванню майбутніх фізиків-дослідників.

В умовах широких міжнародних зв'язків з іншими країнами важливо спілкуватися з іноземними спеціалістами, розвивати науково-професійні й особисті контакти із зарубіжними партнерами, колегами, читати різні видання іноземною мовою. Останнім часом зріс попит на вивчення іноземної мови за фахом не тільки у вищих навчальних закладах, а й у школах, особливо у професійно орієнтованих класах. Попит зростатиме і в наступні роки. Це пояснюється тим, що скорочується кількість навчаючих, які вивчають іноземну мову задля загальної комунікації. Навчальні заклади доходять дедалі більшого висновку про доцільність вивчення іноземної мови за фахом. Метою навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах є як оволодіння іноземною мовою як засобом комунікації, так і набуття професійно спрямованої іншомовної компетентності для успішного виконання подальшої професійної діяльності.

Теоретичні положення підготовки майбутніх фізиків-дослідників до науково-професійного іншомовного спілкування ми пов'язували з концепціями психологічної школи (теорія діяльності О.М. Леонтьєва, теорія особистості й колективу А.В. Петровського), уявленнями про мовну діяльність (І.О. Зимня), обґрунтуванням емоційно-смыслового навчання іноземної мови (Е.Л. Носенко). Також ми враховували активність і самостійність особистості в навчанні (Л.П. Аристова, В.К. Бурак, В.І. Лозова, В.Ф. Паламарчук); технології професійної підготовки студентів вузів (А.М. Бойко, А.М. Вергасов, Р.І. Хмелюк та інші)[3].

Проблема формування іншомовних навичок у студентів немовних спеціальностей завжди привертала увагу дослідників. Для більшості студентів немовних спеціальностей науково-професійне спілкування іноземною мовою є проблемним і не дає бажаних результатів. Ще декілька років тому на заняттях з іноземної мови на немовних спеціальностях метою було вивчення загальнонаукової літератури. Однак із розвитком потреб суспільства змінювались акценти вивчення іноземних мов у вищому навчальному закладі, і нагальною потребою стало формування іншомовної комунікативної компетентності. У сучасній психології мають місце різні підходи до розуміння комунікативної компетентності. Слід також зазначити, що в більшості випадків психологи (як вітчизняні, так і зарубіжні) дотримуються неоднозначних підходів до розуміння і вирішення такої проблеми (Г. В. Абрамович, Ю. П. Азаров, А. С. Андрієнко, Г. В. Барабанова, Е. В. Бібікова, Л. П. Гапоненко, Н. В. Кузьміна, Н. В. Логутіна, Л. І. Морська, Л. А. Петровська та ін.). Проблема розвитку комунікативної компетентності в процесі вивчення іноземної мови досліджувалась у працях Л. Биркун, О. Вишневецького, І. Зимньої, Ю. Пассова, Т. Сірик та ін [1].

Термін «професійне спілкування» зустрічається в працях багатьох учених (К. Абульханова-Славська, В. Кан-Калик, О. Бодальов, І. Зязюн, Т. Ліпатова, О. Мудрик та ін.), проте його тлумачення є неоднозначним [5].

Т.Ліпатова розглядає професійне спілкування як вербальну і невербальну взаємодію людей в рамках конкретної діяльності, спрямованої на вирішення тих чи інших завдань. Професійне спілкування – це особливий вид спілкування, процес встановлення і розвитку контактів між людьми, зумовлений потребами спільної діяльності, який включає обмін інформацією, розробку єдиної стратегії взаємодії, сприймання і розуміння іншої людини [5].

Таким чином, професійне спілкування можна тлумачити як процес взаємодії індивідів, об'єднаних спільними професійними інтересами, професійною діяльністю, в процесі якої відбувається обмін професійно важливою інформацією, досвідом, ідеями і має місце реалізація поставленої професійної мети [5].

Встановлено, що термін “професійне спілкування” з'явився у педагогічній літературі (В.А. Кан-Калик), а з кінця ХХ століття починає вживатися стосовно представників будь-яких професій для позначення особливостей їхньої взаємодії у професійній діяльності. У цей період з'являються дисертаційні дослідження, у яких вивчаються окремі аспекти професійного спілкування, зокрема проблеми формування культури та стилю спілкування у різних професійних сферах (М.С. Коваль, В.А. Лівенцова, П.П. Скляр, Н.М. Соболев)[4].

Науково-професійне спілкування в іншомовному середовищі включає такі компоненти: суб'єкти спілкування – представники певної професії, об'єднані спільною діяльністю; потреби та мотиви суб'єктів спілкування; цілі – загальна мета науково-професійного спілкування, яка полягає в організації і оптимізації спільної діяльності, та особисті цілі суб'єктів; засоби і стратегії спілкування, вибір яких зумовлюється комунікативною ситуацією та індивідуальними особливостями партнерів; науково-професійна сфера – набір тем, пов'язаних із взаємодією людей у різних галузях фізики під час виконання ними професійних обов'язків; тексти – відрізки усного чи писемного мовлення, які обмежуються тематикою науково-професійної сфери; результат – реалізація цілей суб'єктів спілкування.

На підставі теоретичного аналізу наукової літератури було встановлено, що науково-професійне спілкування в іншомовному середовищі є процесом взаємодії фахівців, який зумовлюється потребами їхньої спільної науково-професійної діяльності і відбувається у такому лінгвокультурному соціумі, де основним засобом спілкування виступає нерідна хоча б для одного з комунікантів мова. З огляду на це, підготовка майбутніх фізиків-дослідників до науково-професійного спілкування в іншомовному середовищі – це підготовка майбутніх фахівців фізичного профілю до взаємодії за межами нашої держави (під час проходження практики чи навчання за кордоном) з представниками історично конкретного об'єднання людей, які проживають на певній території і є носіями іноземної для наших студентів мови та “чужої” їм культури[4].

Елементарний рівень характеризується недостатнім усвідомленням потреби у науково-професійному іншомовному спілкуванні; відсутністю інтересу до вивчення іноземної мови; зовнішньою мотивацією; негативним чи пасивним ставленням до іншомовного спілкування; елементарними знаннями з іноземної мови, обмеженими уміннями та навичками спілкування у побутовій сфері; поверхнево-інтуїтивними уявленнями про норми поведінки в зарубіжних країнах; недостатньо сформованою

рефлексивністю.

Середній рівень передбачає: усвідомлення необхідності володіння іноземною мовою як засобом науково-професійної комунікації; пізнавальні мотиви та мотиви самоствердження у професії; позитивне ставлення до іншомовного спілкування; наявність нестійкого інтересу до вивчення іноземної мови; базові компетенції у читанні, говорінні, аудіюванні та письмі, які можуть бути застосовані у стандартних ситуаціях науково-професійного спілкування; ознайомленість з найбільш загальноприйнятими нормами ділового етикету за кордоном; здатність до аналізу комунікативної поведінки.

Для високого рівня характерні: усвідомлення необхідності володіння іноземною мовою як засобом науково-професійного самовдосконалення; внутрішня мотивація; стійкий інтерес до вивчення іноземної мови; творче ставлення до іншомовного спілкування; розвинена науково-професійна комунікативна компетентність в усіх видах мовленнєвої діяльності; глибокі знання лінгвосоціологічних та культурологічних особливостей іншомовного середовища; висока моральна нормативність спілкування; рефлексивна культура [4].

Підготовка майбутніх фізиків-дослідників в умовах вищої школи не може бути результативною без урахування специфіки навчання студентів на фізичному факультеті. Одним із важливих показників професіоналізму студентів є здатність до комунікації, в тому числі – до іншомовного спілкування. Викладання іноземної мови у вищій школі є невід'ємною складовою науково-професійного становлення майбутніх фізиків-дослідників і повинно будуватися на принципі педагогічної взаємодії, співпраці й співтворчості, оскільки таким чином підвищується активність студентів в опануванні не тільки специфічної іншомовною термінологічною лексикою, але й уміннями іншомовної комунікації, технологією управління особистою пізнавальною діяльністю. За таких умов студенти оволодівають технологією взаємодії в системі стосунків «викладач - студент», методикою створення атмосфери взаємодовіри й міжособистісного спілкування, що дозволяє здійснювати самореалізацію особистості в навчанні. На аудиторних заняттях опрацьовується стиль творчого спілкування, показниками якого є: активність сторін, що спілкуються; обсяг і вид спілкування; інтенсивність спілкування, що проявляється в динаміці, насиченості різних видів взаємодії в системі «викладач - студент»; психологічний комфорт, що забезпечує саморозкриття особистості; створення індивідуальної програми спілкування зі студентом; взаємодія й співпраця суб'єктів навчального процесу [7, с. 56].

Поряд із навичками вільного спілкування іноземною мовою на побутову тематику, таким фахівцям необхідні уміння та навички професійно спрямованого перекладу в певній галузі науки чи техніки, а також уміння користуватися іноземною мовою у телекомунікаційних мережах, де необхідні уміння обмінюватися письмовими та усними повідомленнями із зарубіжними партнерами. Ведення спонтанної бесіди на професійні теми з носіями мови усно чи письмово передбачає високий рівень активного володіння іноземною мовою, максимально наближений до рівня володіння носієм мови. Такий рівень володіння мовою вимагає від фахівців не просто знання та розуміння закономірностей побудови форми іншомовного висловлювання але й глибоке розуміння іншомовної культури та реалій.

Фахівцям фізичних спеціальностей доводиться виконувати різноманітні види робіт з оригінальною літературою зі спеціальності, а саме: розуміти зміст, вміти отримати необхідну інформацію, перекласти або реферувати необхідний матеріал, мати навички діалогічного мовлення а також володіти зв'язним монологічним мовленням на рівні як самостійно підготовленого, так і непередбаченого висловлювання, розуміти діалогічне та монологічне мовлення в межах певної спеціалізації. Вони також повинні володіти навичками як усного, так і письмового перекладу з іноземної мови на рідну та навпаки; знати основи ведення ділової документації іноземною мовою, вести ділове

листування, переговори; володіти основними навичками двостороннього перекладу; знати особливості культури країни, мовою якої написано оригінал; використовувати словники та довідковий матеріал при перекладі; вміти стисло та точно висловлювати думки рідною та іноземною мовами; володіти технікою ведення записів для більш точного перекладання; володіти комп'ютерною технікою на рівні користувача, вміти користуватися електронними перекладачами та словниками, а також вміти використовувати засоби сучасних інформаційних технологій для спілкування та передачі інформації [2].

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив визначити готовність до науково-професійного спілкування в іншомовному середовищі як складне особистісне утворення, що сприяє ефективній взаємодії фахівців у професійній сфері нерідного лінгвокультурного соціуму. Компонентами досліджуваної готовності є: 1) мотиваційний – мотивація суб'єктів, ставлення до науково-професійного іншомовного спілкування, спрямованість на взаємодію; 2) операційний – професійна комунікативна мовленнєва компетентність; 3) нормативно-рефлексивний – здатність комунікантів до нормативної саморегуляції і самооцінки своєї поведінки у процесі спілкування. Сукупність цих компонентів у їхньому взаємозв'язку і взаємозалежності становить зміст готовності майбутніх фахівців до науково-професійного спілкування в іншомовному середовищі.

Визначені компоненти дозволили обґрунтувати критерії готовності до науково-професійного спілкування в іншомовному середовищі, зокрема: 1) мотиваційний – наявність потреби у науково-професійному іншомовному спілкуванні, сформованість мотивації, ставлення до іншомовного спілкування, спрямованість особистості на взаємодію; 2) операційний – володіння сукупністю комунікативних мовленнєвих компетенцій; 3) регулятивний – нормативність спілкування і рефлексивність особистості [4].

Результативність підготовки майбутніх фізиків-дослідників до іншомовного спілкування науково-професійного спрямування зумовлюється сукупністю педагогічних умов, в число яких входить: позитивна мотивація навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фізиків-дослідників; високий рівень інтелектуальної активності студентів і сформованості комунікативних умінь; залучення студентів до активної комунікативної діяльності. Таким чином можна зробити висновок, що тільки тісна взаємодія й взаємозумовленість сукупності окреслених педагогічних умов забезпечує ефективність підготовки майбутніх фізиків-дослідників до науково-професійного іншомовного спілкування.

На основі аналізу вищенаведеної діяльності майбутніх фізиків-дослідників, які в своїй професійній діяльності користуються фахово спрямованими іноземними мовами, можна стверджувати, що такі фахівці повинні:

- володіти навичками як усного, так і письмового перекладу з іноземної мови на рідну та навпаки;
- знати основи ведення ділової документації іноземною мовою, вести ділове листування, переговори тощо;
- володіти основними навичками двостороннього перекладу;
- знати особливості культури країни, мовою якої доводиться спілкуватись;
- використовувати словники та довідковий матеріал при перекладі;
- вміти стисло та точно висловлювати думки рідною та іноземною мовами;
- володіти комп'ютерною технікою на рівні користувача, вміти користуватися електронними перекладачами та словниками, а також вміти використовувати засоби сучасних інформаційних технологій для спілкування іноземною мовою, передачі інформації, здійснення перекладацької діяльності [3].

Вищезазначене дозволяє визначити компоненти, які не-

обхідно враховувати при організації занять з поглибленого науково-професійного навчання іноземних мов фахівців фізичних спеціальностей:

- предметний компонент, що передбачає глибокі знання та навички у галузі основної спеціалізації;
- мовний та мовленнєвий компонент, що передбачає знання, уміння та навички, необхідні для ведення навчального

процесу науково-професійними засобами професійно іноземної мови [8, с. 110].

Підсумовуючи викладене, можна констатувати, що метою науково-професійного іншомовного спілкування майбутніх фізиків-дослідників є підготовка студентів до ефективної комунікації в їхньому науково-професійному середовищі.

Література і джерела

1. Секрет І. В. Іншомовна професійна компетентність: проблема визначення. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://vuzlib.com/content/view/322/84/>> – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Чиханцова О. Роль іншомовної професійної комунікаційної компетенції під час оволодіння фахом у ВНЗ. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.social-science.com.ua/...>> – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Небава М.І. Особливості професійного іншомовного спілкування менеджерів зовнішньоекономічної діяльності / Небава М.І., Прадівляний М.Г., Слободянюк Л.І. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Pradivlyanny.php>> – Загол. з екрану. – Мова укр.
4. Ніколаєнко Ю.О. Підготовка студентів аграрних спеціальностей до професійного спілкування в іншомовному середовищі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Юлія Олександрівна Ніколаєнко. – АПН України; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. – К., 2009. – 22с.
5. Бабинець М.М. Формування готовності майбутніх фахівців менеджменту до іншомовного професійного спілкування / Мирослава Миколаївна Бабинець // Науковий вісник УжДУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. Вип. 25 / Міністерство освіти і науки України; Ужгородський національний університет; Редкол.: Козубовська І.В. (гол. ред.), Бартош О.П., Опачко М.В. – Ужгород: Вид-во УжНУ «Говерла». – 2012. – С. 10.
6. Вейхман Г.А. Структурные модели разговорного английского языка / Григорий Абрамович Вейхман. – Москва: Издательство "Международные отношения", 1969. – 224с.
7. Камянова Т.Г. Успешный английский / Татьяна Григорьевна Камянова. – Москва: ООО "Дом Славянской Книги", 2008. – 512с.
8. Поуви Д. Пособие по педагогической терминологии: Учебное пособие / Дж.Поуви, И.А.Уолш. – Москва: Издательство "Высшая школа", 1982. – 239с.
9. Рожкова Ф.М. Поговорим по-английски / Флоренция Михайловна Рожкова. – Москва: Издательство "Высшая школа", 1980. – 272с.

В статье раскрываются разные подходы к решению проблем иноязычного научно-профессионального общения будущих физиков-исследователей. Охарактеризованы и описаны процессы профессионального общения и иноязычного общения. Автор статьи затрагивает проблему мотивации будущих физиков-исследователей к изучению иностранных языков. Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена тем, что иностранные языки все активнее используются в научно-профессиональном общении.

Ключевые слова: научно-профессиональное общение, иноязычное общение, будущие физики-исследователи.

In the article the aspects of the foreign language scientific professional communication of the future physics researcher have been analyzed. The processes of professional communication and foreign language communication have been described and characterized. The author of the article has considered the issues of future physics researchers' motivation in foreign language learning. Relevance of the material presented in this paper lays in the fact that foreign languages are used in scientific professional communication.

Key words: scientific professional communication, foreign language communication, future physics researchers.

УДК: 378.147:53

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ ФІЗИКИ ЯК ОДИН ІЗ ШЛЯХІВ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Барильник-Куракова Оксана Анатоліївна
м.Херсон

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена потребами організації навчального процесу у загальноосвітній школі у відповідності до принципів єдності і варіативності. Зазначені принципи проголошує Концепція загальної середньої освіти. Варіативність визнає правомірність різних шляхів реалізації єдиної мети і завдань шкільної освіти, зокрема, на основі застосування різних педагогічних систем і педагогічних технологій. Урахування розглянутих у статті чинників та напрямків добору технології навчання, допоможе розв'язати проблему впровадження у навчальний процес профільної школи технологічного підходу.

Ключові слова: навчальний процес, профільна школа, фізико-математичний профіль, технологія навчання, технологічний підхід.

На сучасному етапі розвитку освіти дидактика розрізняє два підходи до організації навчально-виховного процесу – тра-

диційне навчання та інноваційне [11]. Звертає увагу на себе той факт, що більшість науково-методичних досліджень акцентують увагу на неспроможності традиційної системи навчання реалізувати всі вимоги, які висуває сучасне суспільство перед загальноосвітньою школою. Враховуючи це, українська школа у відповідності до основних вимог Концепції загальної середньої освіти, будується на принципах єдності і варіативності. Єдність школи передбачає спільність мети і завдань кожного з її ступенів, наступність і взаємозв'язок між ними, надання усім дітям однакових стартових умов у здобутті загальної середньої освіти. Варіативність, у свою чергу, визнає правомірність різних шляхів реалізації єдиної мети і завдань шкільної освіти, зокрема, на основі застосування різних педагогічних систем і педагогічних технологій [7, с.38]. Зазначене обумовлює проведення досліджень з питань розробки й впровадження в навчальний процес різних технологій навчання. Тобто можна стверджувати, що на сучасному етапі розвитку освіти проблема технологізації

педагогічного процесу є актуальною. Тому метою нашого дослідження є з'ясування шляхів впровадження технологічного підходу до навчання фізики учнів старшої коли фізико-математичного профілю.

Завдання дослідження полягало у пошуку відповідей на такі запитання:

- у чому полягають переваги технологічного підходу до навчання від традиційного?
- яке тлумачення має поняття «технологія навчання» на сучасному етапі розвитку освіти?
- чим відрізняється поняття «технологія навчання» від понять «педагогічна технологія», «методика навчання» та «методична система»?
- яким чином учителю обирати технологію навчання?

Зазначимо, що питанням розробки і впровадження у навчальний процес технологій навчання, зокрема навчання фізики, присвячено цілу низку науково-методичних робіт [3, 8, 10, 12, 14]. В них звертається увага на те, що нині реально існуючими і перспективними є такі технології: технології розвивального навчання, модульні технології, технології інтерактивного навчання, технології розвитку критичного мислення, Дальтон-технології навчання, біоадекватні технології, технології інтенсифікації навчання на основі схемних і знакових моделей навчального матеріалу, технології евристичного навчання та ін.

Відмітимо, що основними факторами, які закладені в педагогічних технологіях і зумовлюють їх принципову відмінність, є їхній базис – теорія і концепція. Тобто кожна із існуючих технологій навчання має свій концепт, мету і завдання, основні поняття, зміст, умови реалізації, і, кожна з них має свої позитивні елементи щодо організації навчання з фізики у загальноосвітній школі. Детальний опис зазначених аспектів відображено в публікаціях [4, 8, 12, 16].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу виявити, що у традиційному навчанні зміст навчальних дисциплін не узгоджується з процесом його засвоєння, з формуванням особистості; він розкривається, в основному, в інформаційній формі, в формі кінцевого результату. Це зумовлює відсутність його усвідомленого пізнання. Технологічний підхід до навчання, зокрема у класах фізико-математичного профілю, дозволяє відпрацьовувати схеми і алгоритми навчальної і навчальної діяльності. Це, в свою чергу, забезпечує безпосереднє накопичення знань і умінь учнів, а постійне збагачення досвідом творчої діяльності формує механізм самореалізації особистості. Отже впровадження педагогічних технологій у навчання сприяє переходу до гуманістичної особистісної орієнтації навчання фізики. Окрім того технологізація навчального процесу гарантує досягнення запланованого результату. Тобто характеристичною якістю технології навчання є стійкість показників навчального процесу [15, с.109].

Зроблений нами аналіз наукових досліджень останніх років, спрямованих на розв'язання проблеми впровадження технологічного підходу дає підстави стверджувати, що у науці та педагогічній практиці широко використовуються різні варіанти досліджуваного нами поняття, зокрема: «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання», «технологія виховання», «технологія розвитку» та ін., причому різними науковцями воно тлумачиться неоднозначно. Це на думку Л. Ю. Благодаренко [4, с.47-48], і ми з нею погоджуємося, обумовлено складністю проблеми, яка визначається специфічними особливостями педагогічного процесу, а також неможливістю ототожнення навчання з виробництвом (термін «технологія» в педагогіку увійшов з виробництва). Найбільш поширені підходи до означення педагогічної технології науковець формулює так:

- процесуальний (алгоритмічний), який передбачає системний метод побудови педагогічного процесу у визначеній послідовності дій і операцій, що забезпечують досягнення запланованого результату;
- системний, який розглядає педагогічну технологію як су-

купність цілей, змісту, засобів та методів навчання і виховання учнів, тобто як цілісну педагогічну систему;

- особистісний, який ототожнює педагогічну технологію з майстерністю вчителя, з його вмінням проектувати і здійснювати навчально-виховний процес.

З точки зору Л.Ю.Благодаренко найбільш точно сутність поняття технології відображає процесуальний (алгоритмічний) підхід, оскільки він може бути застосований як до будь-якого педагогічного процесу, так і до окремих складових частин цього процесу.

Виходячи з цього, науковець дає таке визначення: педагогічна технологія – це проектування і реалізація педагогічної діяльності, спрямованої на досягнення запланованих навчально-виховних результатів і розвиток особистості учнів на основі систематизації і алгоритмізації основних навчальних компонентів [4, с.49].

Результати дослідження К. Бабанова у напрямку з'ясування змістовного наповнення поняття «технологія навчання» дають підстави стверджувати, що в залежності від того, як автори уявляють структуру і складові навчального процесу, дане поняття трактується як:

- системний метод (С. Гончаренко, І. Прокопенко, В. Євдокимов);
- педагогічна (дидактична) система (О. Савченко);
- діяльність (Н. Абашкіна, Е. Бережна, В. Дорошенко);
- спосіб організації навчального процесу (І. Лернер, М. Кларін);
- конструювання, моделювання навчального процесу (І. Богданова, В. Воронов, О. Гохберг) [1, с.23].

Г.К. Селевко [12, с.15-16], аналізуючи визначення поняття педагогічної технології багатьма авторами, робить висновки, що воно може бути представлено трьома аспектами: 1) науковим: педагогічна технологія – частина педагогічної науки, яка вивчає і розробляє цілі, зміст і методи навчання і проектує педагогічні процеси; 2) процесуально-описовим: опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення запланованих результатів навчання; 3) процесуально-дієвим: здійснення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів. Основним доробком науковця, з нашої точки зору, є не лише аналітико-реферативне тлумачення визначень поняття технології різними вченими, а й класифікація їх за трьома ієрархічно підпорядкованими рівнями: а) загальнопедагогічний, б) предметний, в) локальний (модульний).

О.Іваніцький [9], аналізуючи означення поняття «педагогічна технологія» у педагогіці стверджує, що змістовне розуміння даного терміна зводиться принаймні до шести різних груп тлумачень:

- 1) сукупність і послідовність методів і процесів, що дає змогу отримувати продукт з наперед визначеними властивостями;
- 2) наука про розвиток, освіту і виховання особистості учня;
- 3) синонім понять «педагогічна система», «методика навчання»;
- 4) методична система роботи вчителя;
- 5) «метод навчання» чи «форма організації навчання»;
- 6) поєднання методів, засобів і організаційних форм навчання.

Враховуючи практику застосування різних систем навчання фізики, автор пропонує два можливі підходи до розуміння поняття «технологія навчання фізики»: 1) системний, з виділенням структурних елементів технології; 2) функціональний, з виділенням усталених зразків діяльності вчителя та навчальної діяльності учнів. Притримуючись першого підходу, він дає таке означення: «Технологія навчання – це системний спосіб організації діяльності вчителя й учнів, за якого реалізація навчальної мети досягається узгодженим поєднанням організаційних форм, методів і засобів навчання» [8, с.29].

Дослідження засвідчило, що за такого тлумачення даного терміну загальні цілі та зміст навчання вважаються заданими програмою, тому питання впровадження, аналізу та функціо-

нування технології стосуються виключно процесуального боку навчання фізики.

Отже, враховуючи те, що дискусія про сутність педагогічної технології продовжується і на сучасному етапі розвитку освіти, зазначимо, що надалі ми, застосовуючи це поняття, будемо дотримуватись такого змістовного наповнення, якого йому надає О. І. Іваницький.

Відмінності між поняттями “методика навчання”, “методична система навчання” та “технологія навчання” певною мірою досліджена вченими і висвітлена в літературі [4, 5, 9, 13, 15].

Так, у науково-методичних дослідженнях зазначається, що на думку одних вчених, технологія навчання є формою реалізації методики, на думку інших – поняття технології є ширшим за змістом. Враховуючи це, Л. Ю. Благодаренко [4, с.48-49] пропонує наступний підхід до вирішення цієї проблеми: і технологія, і методика характеризуються системністю, але технологія визначається системою послідовності дій, які забезпечують гарантований результат, тобто підлягає чіткому описанню і алгоритмізації. На відміну від технології, методика передбачає різноманітність, варіативність засобів реалізації теоретичних положень, а, відповідно, не гарантує досягнення мети.

Інші науковці [5, 9, 13, 15] під методичною системою навчання, зокрема фізики, розуміють сукупність взаємопов'язаних і взаємообумовлених елементів – цілей, змісту, методів, форм і засобів навчання фізики. Методика навчання фізики виявляє закономірності функціонування методичної системи навчання фізики та загальні особливості їх застосування, а технологія навчання фізики розробляє конкретні способи реалізації моделі цієї системи. Предметом технології навчання фізики є системне поєднання форм, методів і засобів навчання фізики для вивчення цілісних одиниць змісту (навчальна тема, розділ, блок, модуль, міні модуль). Тобто технології навчання фізики відводиться роль виявлення конкретних умов навчального процесу з фізики та способів його організації.

Таким чином, досліджувані поняття ієрархічно можна представити таким чином: “методика навчання фізики” → “методична система навчання фізики” → “технологія навчання фізики”, серед яких найширшим є поняття “методика навчання”, а основою для розробки технології навчання є методична система.

Видається доцільним відмітити, що технологічний аспект методики навчання фізики, зокрема механіки у старших класах фізико-математичного профілю, повинен полягати у:

- виділенні і визначенні послідовності вивчення одиниць змісту навчального матеріалу,
- шляхів і способів формування елементів фізичного знання у межах виділеного змісту,
- застосуванні відповідних способів педагогічної взаємодії вчителя та учнів (методів навчання),
- використанні способів організації педагогічного спілкування (організаційних форм) та засобів навчання фізики [8, с.29-30].

Розглядаючи четверте із означених на початку статті питань, зазначимо, що реформування загальноосвітньої школи обумовлює не тільки визначення змісту курсу фізики, зокрема для класів фізико-математичного профілю, але і вибір та застосування узгодженої з цим змістом технології навчання учнів. Адже ефективність дидактичного процесу в цілому, і процесу навчання фізики зокрема, у значній мірі визначається адекватним вибором і професійною реалізацією конкретних педагогічних технологій.

Але вибір тієї чи іншої технології навчання фізики, і тим паче її розробка, як зазначає О.І. Іваницький [8] і ми з ним погоджуємося, є досить складною і неоднозначною процедурою. Це зумовлено дією значної кількості чинників, що впливають на процес навчання фізики, зокрема у старших класах, і їх обов'язково слід враховувати.

Проаналізувавши чинники, які впливають на процес добо-

ру технології навчання фізики, науковець робить висновок, що до таких можна віднести:

- індивідуальні особливості учнів та початковий рівень їх підготовленості з фізики на момент вивчення даного матеріалу ; спектр діяльності, адекватних цілям навчання фізики та віковому етапу розвитку учнів;
- потенційні можливості організаційних форм навчання фізики з точки зору засвоєння знань і способів навчальної діяльності з фізики даного матеріалу;
- цільовим та рівневим характером навчального матеріалу;
- функціями навчальної інформації;
- часовими рамками.

Не заперечуючи впливу даного переліку чинників, зазначимо, що з нашої точки зору, на основі аналізу нормативних документів (Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, Концепція загальної середньої освіти, Концепція профільного навчання в старшій школі), слід ще й визначити основні напрямки добору технології навчання, які будуть узгоджуватись з вимогами до організації навчання, зокрема на профільному рівні.

Відмітимо, що Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [6, с.4], який було затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. №1392, ґрунтується на засадах особистісно орієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів. У ньому визначено мету галузі “Природознавство” та що повинен забезпечити фізичний компонент, завдання освітньої галузі, державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, зокрема учнів старшої школи. Так метою освітньої галузі “Природознавство” є “формування в учнів природничо-наукової компетентності як базової та відповідних предметних компетентностей як обов'язкової складової загальної культури особистості й розвитку її творчого потенціалу”.

“Фізичний компонент забезпечує усвідомлення учнями основ фізичної науки, засвоєння ними основних фізичних понять і законів, наукового світогляду і стилю мислення, розвиток здатності пояснювати здобуті знання під час розв'язування фізичних задач, удосконалення досвіду впровадження експериментальної діяльності, формування ставлення до фізичної картини світу, оцінювання ролі знань з фізики в житті людини й суспільному розвитку”.

У свою чергу, Концепція профільного навчання в старшій школі розкриває сутність, мету і принципи організації профільного навчання, його структуру та особливості вивчення профільних та базових предметів. У ній звертається увага на те, що профільна школа повинна найповніше реалізовувати принцип особистісно орієнтованого навчання, що значно розширює можливості учня у виборі власної освітньої траєкторії та вимагає всеохоплюючої психологізації навчально-виховного процесу. Профільне навчання, у тому числі і навчання за фізико-математичним профілем, повинно бути спрямоване на набуття старшокласниками навичок самостійної науково-практичної, дослідницько-пошукової діяльності, розвиток їхніх інтелектуальних, психічних, творчих, моральних, фізичних, соціальних якостей, прагнення до саморозвитку та самоосвіти [7, с.56-69].

Аналіз зазначених вище вимог до організації навчання учнів у профільній школі дав нам змогу дійти висновку, що технології навчання, які слід впроваджувати у старших класах, повинні:

- бути особистісно орієнтованими;
- створювати умови для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення;
- сприяти організації повноцінної навчальної-пізнавальної діяльності, що в свою чергу сприятиме формуванню предметної компетентності;
- створювати об'єктивну основу для процесів становлення й розвитку творчої особистості школяра в навчанні [2].

Враховуючи те, що технології навчання фізики повинні

бути особистісно-орієнтовними, відмітимо, що "...технологію навчання фізики можна вважати особистісно-орієнтовною, якщо вона гарантує перехід учня на позицію суб'єкта своєї навчальної діяльності, внаслідок чого ця діяльність стає особистісно осмисленою, виникає потреба у саморозвитку і самовдосконаленні" [4, с.51].

Щодо до другого напрямку добору технології навчання для профільної школи – створювати умови для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення, то, з нашої точки зору, необхідно у навчальний процес впроваджувати таку технологію, яка б надавала можливість, окрім засвоєння програмного матеріалу, здійснювати політехнічну підготовку учнів, тобто навчання повинно мати практичну спрямованість. Це зумовлено тим, що економічний розвиток нашої країни, як відомо, залежить від кадрового потенціалу, який у свою чергу, повинен відповідати запитам держави і суспільства. А як відомо, однією з проблем сучасного ринка труда у державі є дефіцит висококваліфікованих спеціалістів-техніків, адже саме вони повинні розв'язувати проблему розвитку науки, техніки, забезпечення конкурентоздатності країни на світовому рівні. Причиною цього є недостатній інтерес молоді до технічних спеціальностей, який викликаний, з нашої точки зору, проблемами в організації політехнічної підготовки і технічної творчості учнів. Також необхідно зазначити, що політехнічна підготовка потрібна кожній сучасній молодій людині, не говорячи вже про учнів, які обрали фізико-математичний профіль навчання. Адже будь-

яка людина, яка володіє знаннями з техніки зможе ефективніше вирішувати повсякденні та професійні задачі.

Урахування виділених нами напрямків добору технології навчання, вказаних у науковій літературі чинників добору та ознайомлення із сучасними технологіями навчання дало нам змогу зробити попередній висновок про те, що найбільш придатною для організації навчання у старшій школі, зокрема у класах фізико-математичного профілю, є модульна технологія.

Таким чином, технологічний підхід до навчання у профільній школі сприяє організації повноцінної навчально-пізнавальної діяльності старшокласників, що забезпечує безпосереднє накопичення знань і умінь учнів, набуття ними досвіду самостійної науково-практичної та дослідницько-пошукової діяльності, як найвищих щаблів навчально-пізнавальної діяльності. В свою чергу постійне збагачення досвідом творчої діяльності сприяє формуванню механізму самореалізації особистості. Але ефективність дидактичного процесу в цілому, і процесу навчання фізики зокрема, у значній мірі визначається адекватним вибором і професійною реалізацією конкретних педагогічних технологій.

Аналіз основних нормативних документів та наукової літератури дав змогу визначити основні напрямки та чинники добору технології навчання. У відповідності до них, з нашої точки зору найбільш ефективною, тобто такою, що надасть можливість реалізувати основні мети й задачі профільного навчання, зокрема навчання за фізико-математичним профілем, є технологія модульного навчання.

Література і джерела

1. Бабанов К. Що ж таке технологія навчання? / К. Бабанов // Шлях освіти. – 1999. - №3. – С. 23-25.
2. Барильник-Куракова О. А. Деякі аспекти впровадження технології розвивального навчання у профільну школу / О. А. Барильник-Куракова // Управління якістю підготовки майбутніх учителів фізики та трудового навчання: Зб. наук. праць Кам'янець – Подільського національного університету. Серія педагогічна / [редкол.: П. С. Атаманчук (голова, наук. ред.) та ін.] – Кам'янець-Подільський, 2009. – Вип. 15. – С. 114-117.
3. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 302 с.
4. Благодаренко Л. Ю. Технології особистісно-орієнтованого навчання фізики. Навчально-методичний посібник / Л. Ю. Благодаренко. – К.: НПУ, 2005. – 112 с.
5. Гончаренко С.У. Методика як наука / С. У. Гончаренко // Шлях освіти. – 2000. - №1. – С. 2-6.
6. Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти // Фізика та астрономія в сучасній школі. – 2012. – №4. – С.2 -8.
7. Довідник учителя фізики, астрономії в запитаннях та відповідях / [авт.-упоряд. О. В. Хоменко]. – Х.: Веста: Видавництво "Ранок", 2006. – 480 с.
8. Іваницький О. І. Сучасні технології навчання фізики в середній школі. Монографія / О. І. Іваницький. – Запоріжжя: Прем'єр, 2001. – 266 с.
9. Іваницький О. Змістовний аналіз поняття "технологія навчання фізики" / О. І. Іваницький // Фізика та астрономія в школі. – 2002. - №1. – С. 11-17.
10. Падалка О. С. Педагогічні технології / О. С. Падалка, А. М. Нісімчук, І. О. Смолюк, О. Г. Шпак. – К.: Вид. "Українська енциклопедія" ім. М. П. Бажана, 1995. – 253 с.
11. Паламарчук В. Ф. Першооснови педагогічної інноватики. Т. 2 / В. Ф. Паламарчук. – К.: Освіта України, 2005. – 504 с.
12. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: [учеб. пособие] / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
13. Теория и методика обучения физике в школе: Общие вопросы / [С. Е. Каменецкий, Н. С. Пурышева, Н. Е. Важеевская и др.] ; под ред. С. Е. Каменецкого, Н. С. Пурышевой. – М.: Академия, 2000. – 368 с.
14. Третьякова П. И. Технология модульного обучения в школе: Практико-ориентированная монография / П. И. Третьякова, И. Б. Сенновский. – М.: Новая школа, 1997. – 352 с.
15. Шарко В.Д. Методична підготовка вчителя фізики в умовах неперервної освіти. Монографія /В.Д.Шарко – Херсон: Видавництво ХДУ, 2006. – 400 с.
16. Шарко В.Д. Сучасний урок: технологічний аспект / Посібник для вчителів і студентів /В.Д.Шарко – К., 2006. – 202 с.

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена потребностями организации учебного процесса в общеобразовательной школе в соответствии с принципами единства и вариативности. Указанные принципы провозглашает Концепция общего среднего образования. Вариативность признает правомерность различных путей реализации единой цели и задач школьного образования, в частности, на основе применения различных педагогических систем и педагогических технологий. Учет рассмотренных в статье факторов и направлений отбора технологий обучения, поможет решить проблему внедрения в учебный процесс профильной школы технологического подхода.

Ключевые слова: учебный процесс, профильная школа, физико-математический профиль, технология обучения, технологический подход.

Relevance of the material presented in the article is conditioned by the needs of organization of educational process in secondary schools in accordance with the principles of unity and variability. These principles are proclaimed by the Concept of secondary education. The variability of different ways to implement a common goal and objectives of the school, in particular, through the use of different educational systems and educational technologies has been defined. Taking into account the factors considered in this paper and the direction of selection of learning technologies, will help solve the problem of implementation of the learning process profile school technological approach.

Key words: educational process, specialized schools, physical and mathematical profile, education technology, process approach.

УДК [378.011.3-051:811]:004

СТАН СФОРМОВАНOSTІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

*Бедевельська Мар'яна Василівна
м.Мукачєво*

Проблема формування педагогічної майстерності майбутніх учителів іноземної мови на засадах компетентнісного підходу не розроблена достатньо, що і обумовлює її актуальність. У статті визначено стан сформованості педагогічної майстерності майбутніх учителів іноземної мови на засадах компетентнісного підходу та проведено аналіз отриманих результатів. У процесі констатувального етапу педагогічного експерименту було з'ясовано, наскільки теоретично та практично готові майбутні учителі іноземної мови до застосування педагогічної майстерності у подальшій професійній діяльності.

Ключові слова: педагогічна майстерність, майбутні учителі іноземної мови, констатувальний експеримент

Гуманістична парадигма сучасної української освіти передбачає оволодіння педагогами системними знаннями щодо закономірних зв'язків людини з природою, світом та суспільством і формування свідомого й відповідального ставлення щодо особливостей становлення особистості у національному соціокультурному та освітньому просторі. Тому проблема якісної професійної підготовки майбутніх вчителів залишається актуальною в будь-якому суспільстві. У зв'язку з цим на сучасному етапі відбувається підвищення вимог суспільства до потенціалу вищих педагогічних навчальних закладів освіти; інтенсивно ведеться пошук і розробка оптимального змісту, форм і методів підготовки педагогічних кадрів, готових до професійної діяльності, яка сприяє самоактуалізації і самореалізації як вчителів, так і їх вихованців. У наш час творчий підхід до виконання професійних обов'язків одночасно є і умовою, і показником інтенсивного оновлення педагогічної праці [1]. Ось чому проблемі формування педагогічної майстерності майбутніх учителів іноземної мови на засадах компетентнісного підходу необхідно приділяти належну увагу.

Феномен педагогічної майстерності вивчали багато вітчизняних науковців і практиків педагогів. Так, В.Андрущенко, В.Бех, М.Бойченко, В.Журавський, М.Згуровський, Б.Клименко, В.Лутай, Ю.Малиновський, М.Михальченко, В.Огнев'юк, М.Романенко, Н.Скотна, М.Степко, В.Цікин, В.Шинкарук та інші досліджували систему професійної підготовки вчителя та формування його педагогічної майстерності.

Метою статті є визначити наявний стан сформованості педагогічної майстерності майбутніх учителів іноземної мови на засадах компетентнісного підходу.

Метою констатувального етапу педагогічного експерименту дослідження було визначення наявного стану сформованості педагогічної майстерності майбутніх учителів іноземної мови на засадах компетентнісного підходу та провести аналіз отриманих результатів.

Констатувальний етап педагогічного експерименту проходив зі студентами Мукачівського державного університету, які навчаються за галуззю знань 0203

“Гуманітарні науки”, напрямом підготовки: 6.020303 “Філологія (англійська)”, спеціальності 7.02030302 “Мова і література (англійська)”, отримують кваліфікацію “Вчитель іноземної мови (англійської) та зарубіжної літератури”.

У процесі констатувального етапу педагогічного експерименту використано як колективні, так і індивідуальні форми роботи із майбутніми учителями іноземної мови, що дало змогу адекватно встановити стан сформованості педагогічної майстерності майбутніх учителів іноземної мови. Такий підхід до визначення наявного стану сформованості педагогічної май-

стерності майбутніх учителів іноземної мови на засадах компетентнісного підходу дозволив з'ясувати, наскільки теоретично та практично готові майбутні учителі іноземної мови до застосування педагогічної майстерності у подальшій професійній діяльності; організації процесу самоосвіти; розвитку необхідних для різних видів і форм педагогічної діяльності вмінь педагогічної майстерності.

Процес визначення рівня сформованості педагогічної майстерності майбутніх учителів іноземної мови на засадах компетентнісного підходу було розпочато із аналізу оволодіння педагогічною майстерністю під час проходження педагогічної практики.

Педагогічна практика, як одна з найважливіших ланок в системі професійної підготовки вчителя, носить тривалий і безперервний характер, що забезпечує фундамент для основних педагогічних умінь і навичок у майбутніх вчителів. На думку К. Ушинського, “метод викладання можна вивчити з книг або із слів викладача, але придбати вміння користуватися цим методом можна тільки завдяки довготривалій практиці” [2]. Саме на практиці майбутні учителі іноземних мов можуть визначити, наскільки правильно обрано сферу майбутньої професійної діяльності, з'ясувати ступінь співвідношення особистісних якостей з професією учителя.

Г. Шулдик та В. Шулдик називають педагогічну практику зв'язуючою ланкою між теоретичним навчанням студента і його майбутньою роботою у школі. Учені підкреслюють, що під час педагогічної практики не тільки відбувається перевірка теоретичної і практичної підготовки студента до самостійної роботи, але й створюються широкі можливості для забезпечення творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя [3].

Педагогічна практика носить тривалий і безперервний характер, забезпечуючи фундамент для формування основних педагогічних умінь і навичок у майбутніх учителів та виконує ряд функцій: адаптаційну (студент ознайомлюється з різними видами навчально-виховних закладів, звикає до ритму педагогічного процесу, роботи з дітьми); навчальну (актуалізація, поглиблення та застосування теоретичних знань, формування педагогічних умінь і навичок); виховну (формування ставлення до педагогічної професії, професійно значущих якостей особистості вчителя, розуміння необхідності самоосвіти та самовиховання); розвивальну (розвиток педагогічних здібностей студентів, педагогічного мислення, мотиваційної сфери до педагогічної діяльності); діагностичну (перевірка рівня особистісних та професійних якостей майбутнього вчителя, професійної придатності та підготовленості до педагогічної діяльності) [4].

Навчаючись за спеціальністю 7.02030302 “Мова і література (англійська)” практична підготовка майбутніх учителів іноземної мови є обов'язковим компонентом освітньо-професійної програми і має на меті оволодіння студентами сучасними методами, засобами і формами організації праці учителя на базі одержаних знань, професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних умовах, творчого застосування вивченої теорії.

Основними завданнями педагогічної практики майбутніх учителів іноземних мов є:

- закріплення, практичне і творче використання теоретичних знань з педагогіки, психології і спеціальних дисциплін;
- формування навичок спостереження і аналізу педагогічної діяльності, вміння осмислити і використовувати передовий педагогічний досвід; вести пошук найбільш ефективних методів навчання і розвитку дітей;

- залучення учнів до безпосередньої практичної роботи в школі, набуття навичок і умінь здійснювати педагогічний процес з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей, а також з їх батьками;
- розвиток своїх педагогічних здібностей, інтересу і любові до обраної професії, до дітей, навичок спілкування з ними іноземною мовою, аналізу результатів своєї праці, формування потреби в самоосвіті.

Під час педагогічної практики майбутні учителі іноземних мов здійснюють: спостереження з психології, педагогіки, методики навчання іноземній мові; показові уроки, практика в ролі вчителя початкової, основної та старшої школи, пробна практика з усіх видів роботи учителя іноземної мови в різних класах, літня практика, перші дні дитини в школі, переддипломна практика.

У процесі дослідження було застосовано метод анкетування, який передбачав вивчення стану готовності майбутніх учителів іноземних мов за допомогою анкет або опитувальних листів, які містили письмові запитання. Нами було обрано даний метод, оскільки він дозволив вивчити думку викладачів та студентів, їхні ставлення до проблеми дослідження. Крім того, даний метод дав змогу охопити у дослідженні значну кількість респондентів.

При проведенні констатувального етапу педагогічного експерименту проведено опитування викладачів – керівників педагогічної практики, нас цікавила їхня думка, щодо труднощів, які виникають у студентів у процесі проходження педагогічної практики та рівня оволодіння педагогічною майстерністю майбутніми учителями іноземних мов. Серед труднощів більшість викладачів називають встановлення дисципліни під час уроку, невміння зацікавити учнів вивченням іноземної мови, задовільні знання учнів з іноземної мови. Практично всі студенти, за оцінкою викладачів, мають труднощі у розв'язанні проблемних задач, що виникають під час уроку іноземної мови та в ухваленні правильного рішення. Визначено, що 67,8 % респондентів вважають рівень педагогічної майстерності майбутніх учителів іноземних мов задовільним.

Крім того, нами було проведено опитування викладачів кафедр з проханням висловити власне пояснення задовільного рівня оволодіння педагогічною майстерністю майбутніми учителями іноземних мов. Більшість опитаних (78,5%) пов'язують це із відсутністю окремої навчальної дисципліни та із не звертанням належної уваги викладачів-предметників під час навчальних занять на формування педагогічної майстерності протягом навчання у вищому навчальному закладі. Викладачі у своїх відповідях надали рекомендації щодо підвищення рівня оволодіння педагогічною майстерністю майбутніми учителями іноземної мови, які було взято до уваги під час дисертаційного дослідження.

Нами була розроблена анкета, яку було запропоновано для майбутніх учителів іноземних мов різних курсів (2, 3, 4 і 5) та випускників, які працюють у школах міста та району, області та інших областей (оскільки для анкети особистий контакт не є обов'язковим, то анкети їм було надіслано електронною по-

штою), з метою визначення їх ставлення до необхідності володіння педагогічною майстерністю майбутнім учителям іноземних мов.

Анкетування 242 студентів II, III, IV та V курсів гуманітарного факультету Мукачівського державного університету, який готує майбутніх учителів іноземної мови, показало, що в оволодінні педагогічною майстерністю їм потрібна теоретична, методична й практична допомога. На питання "Чи вважаєте Ви себе теоретично обізнаними про педагогічну майстерність майбутніх учителів та її важливість для оволодіння учительським фахом?", 87,6 % (212 опитаних) майбутніх учителів іноземної мови дали відповідь – "ні"; 12,4 % – вважають себе "частково" обізнаними. На питання "Чи вважаєте Ви себе підготовленими практично до застосування можливостей педагогічної майстерності у майбутній професійній діяльності учителя іноземної мови?" 89,7 % (217 респондентів) дали відповідь – "ні", решта – "частково". "Так" в обох випадках не отримано ні в одній відповіді майбутніх учителів іноземних мов.

Анкетування молодих учителів іноземної мови (86 чоловік) включало 2 питання: "Чи отримали Ви у період вузівського навчання достатні теоретичні знання та практичні навички педагогічної майстерності?" та "Чи є необхідним оволодіння педагогічною майстерністю майбутньому учителю іноземної мови?". Результати відповідей на перше питання показали, що 93,02 % (80 респондентів), вважають, що під час навчання у вищому навчальному закладі вони не отримали достатніх теоретичних знань та практичних навичок оволодіння педагогічною майстерністю, які необхідні для професійної діяльності учителя іноземної мови. Тому своєчасна теоретична й практична допомога студентам щодо оволодіння педагогічною майстерністю підвищить готовність до професійної діяльності майбутнім учителям іноземних мов. Відповідаючи на друге запитання опитувані були однотайними у своїх відповідях, вказуючи, що формування педагогічної майстерності є обов'язковим для професійної діяльності будь-якого учителя.

Висновки. Отримані результати констатувального етапу експерименту підтвердили актуальність обраної для дослідження теми та дозволили спрямувати подальші дослідження на:

- визначення педагогічних умов формування педагогічної майстерності майбутніх учителів іноземної мови на засадах компетентнісного підходу;
- виокремлення компонентів готовності оволодіння педагогічною майстерністю майбутніми учителями іноземної мови на засадах компетентнісного підходу;
- визначення та теоретичного обґрунтування критеріїв та рівнів готовності педагогічної майстерності майбутніх учителів іноземної мови на засадах компетентнісного підходу;
- побудову моделі формування педагогічної майстерності майбутніх учителів іноземної мови на засадах компетентнісного підходу;
- реалізацію педагогічних умов та моделі формування педагогічної майстерності майбутніх учителів іноземної мови.

Література і джерела

1. Ткачук В.В. Професійна творчість як важливий компонент педагогічної діяльності майбутнього педагога професійного навчання /В. В. Ткачук [Електронний ресурс]. – Режим доступу: < http://knu.edu.ua/Files/filos_stat/20.pdf > – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології. Вибр. тв.: В 2 т. /К.Д.Ушинський. – К.: Рад. шк., 1983. – Т.1. – С. 192-472.
3. Шулдик Г. О. Педагогічна практика: Навчальний посібник для студентів педагогічних вузів /Г.О. Шулдик, В. І. Шулдик. – К.: Науковий світ, 2000. – 143 с.
4. Юринець О.О. Педагогічна практика як компонент професійного становлення майбутнього вчителя /О.О. Юринець //Вісник Черкаського університету: зб. ст. – Черкаси: Черкаський державний університет, 2009. – Вип. 145. – С. 154–156. – (Сер.: Педагогічні науки).

Проблема формирования педагогического мастерства будущих учителей иностранного языка на основе компетентностного подхода не разработана достаточно, что и обуславливает ее актуальность. В статье определено состояние сформированности педагогического мастерства будущих учителей иностранного языка на

основе компетентностного подхода и проведен анализ полученных результатов. В процессе констатирующего этапа педагогического эксперимента было выяснено, насколько теоретически и практически готовы будущие учителя иностранного языка к применению педагогического мастерства в дальнейшей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, будущие учителя иностранного языка, констатирующий эксперимент

The problem of generating the pedagogical mastery of future teachers of the foreign languages on the bases of the competency approach has not been enough researched. The article outlines the state of formation of the pedagogical skills of teachers of foreign languages on the basis of the competency approach and analyzes the results.

Key words: teaching skills, future teachers of foreign languages, experiment

УДК 37.036(520)

ІСТОРИЧНІ ТРАДИЦІЇ ОСВІТИ ТА ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ЯПОНІЇ

Білик Олеся Миронівна

м.Дрогобич

Стаття висвітлює процес зародження, становлення і розвитку освіти та естетичного виховання в японському суспільстві, починаючи від періоду родового суспільства, через епохи Ямато, Хейан, Едо та до 1868 року, так званої реставрації Мейдзі – епохи, що зумовила значні трансформації у політичній та соціальній структурах Японії. З наукового погляду саме цей часовий відрізок в історії японської педагогічної думки викликає особливий інтерес, адже в його межах національна педагогіка була фактично закрита для зовнішнього світу та практично уникнула іноземного впливу, завдяки чому еволюція освітніх процесів та їх змістового наповнення відбувалася а абсолютно своєрідному автентичному середовищі.

Ключові слова: традиції естетичного виховання, ініціація, теракоя, сакоку, мерітократична ідеологія, революція Мейдзі.

Однією з найбільш визначальних рис японської культури та естетичної свідомості є унікальна здатність надавати тим сферам людського самовираження, які залишаються маргінальними в інших культурах, особливої ваги та робити їх центром інтенсивної естетичної рефлексії і художньої творчості. Очевидно, що ця здатність не є генетично закладеною, вона наполегливо і послідовно виховується у кожній японській дитині всесторонніми засобами, починаючи з найменшого віку. Цікавим є той факт, що освіта та виховання є нероздільними з погляду японської педагогіки, окрім того, виховання вважається першочерговим і превалюючим. У статті розглядається витоки та процес формування національної системи освіти Японії, зокрема роль естетичного виховання у ній до епохи реставрації Мейдзі, коли країна розвивалася фактично незалежно від зовнішніх культурних впливів.

Процес культурного розвитку японської держави розпочався майже дві тисячі років тому, однак потреба у систематичному й упорядкованому поданні знань довгий час залишалася незадоволеною – досвід поколінь передавався винятково мандрівними мудрецами, які подорожували від селища до селища. Однак, вже у період родового суспільства в Японії з'явився своєрідний „первісний університет“ – ритуал ініціації, проходження якого було обов'язковим для набуття статусу повноправного члена племені.

У межах поселення створювалися спеціальні „чоловічі“ та „жіночі“ будівлі, в яких, відповідно до статі й віку, діти набували навичок володіння зброєю, вивчали прийоми полювання, господарську діяльність, ознайомлювалися з міфами свого племені, обрядовими церемоніями, готувалися до шлюбних та сімейних стосунків, а завершальним етапом такого навчання була ініціація.

„Обряд ініціації символізував смерть новоствореного (неофіта), його подорож у країну мертвих, до тотемного предка, у якого він проходив курс „навчання“, і подальше повернення у свою громаду, вже іншою, дорослою людиною“ [3, с.41].

Обов'язковою умовою такого „переродження“ була не лише якісна зміна внутрішнього стану людини, а й трансформація зовнішнього вигляду відповідно до тогочасних уявлень про красу, властивим кожному роду: ініціанта вбирали у новий одяг – хакама (яп. 袴, *hakama* – шаровари), робили зачіску *сакаякі*, після обряду ініціації хлопці вдягали спеціальний головний убір *ебосі* („вороняча шапка“), а дівчата – прикрасу у вигляді перуки, виготовленої з квітів або пір'я.

Таким чином, обряд ініціації був переходом з однієї вікової групи в іншу шляхом оволодіння необхідними знаннями та навичками, внутрішньою видозміною людини відповідно з соціальними нормами та трансформацією зовнішнього вигляду згідно з загальноприйнятими естетичними принципами [1, с.244].

Історія систематичної освіти Японії бере свій початок із VI ст. н. е., коли досягнення китайської науки були представлені при дворі Ямато. Варто зазначити, що іноземні цивілізації часто служили джерелом нових ідей для розвитку японської культури: разом з релігійно-філософською концепцією буддизму Японія запозичила китайську систему письма та її літературну традицію, а також принципи конфуціанства і даосизму.

Перші школи в Японії з'явилися при буддійських монастирях, які у той час відігравали роль культурних і соціальних центрів. 688 р в імперський столиці Хейан-кьо (нині місто Кіото) була відкрита перша незалежна від буддійського монастиря школа. До IX ст. у столиці функціонувало 5 закладів вищої освіти, а до кінця періоду Хейан були засновані й інші школи для членів імператорського двору та знаті. У період середньовіччя (1185 – 1600) дзен-буддійські монастирі були важливими освітніми центрами, а найбільш процвітаючими серед них у XV ст. стали школи *Ашікага* та *Ашікага Гакко* [11, с.21].

Першим документом, що сформулював чіткі моральні настанови, які, починаючи з дитячих років, повинні були визначати поведінку всіх японців, стали „Закони сімнадцяти статей“ (604 р.). У той час, під впливом морально-етичних ідей конфуціанства, найбільшого значення надавалося саме моральному вдосконаленню особистості, хоча можна говорити і про певні естетичні моменти.

Організована система виховання була започаткована „Збіркою законів Тайхоре“ (702 – 718). У цьому документі, який з'явився в епоху Нара (710 – 794), спектр моральних якостей особистості, сформульований „Законами сімнадцяти статей“, був екстрапольований безпосередньо у зміст освіти.

На початку VIII ст. було створено державні школи у сто-

лиці та провінції, в яких юнаки з вищих верств вивчали твори китайських класиків, історію, математику, закони, музику та каліграфію.

794 р. увійшов в історію Японії як початок епохи *Хейан*, час розквіту японської культури, зумовлений творчою активністю вузького кола столичної аристократії, котрий став утвердженням тих національних традицій, які корінням сягають у сиву давнину. У цю епоху завершується процес переосмислення зв'язків із Китаєм і відбувається становлення власних національних форм у всіх галузях духовного життя, передовсім мистецтві, музиці, живописі та каліграфії. Очевидно, що нові віяння того часу не могли не вплинути на підхід японців до виховання й освіти підростаючого покоління.

В епоху *Хейан* (794 – 1192), яку вважають „періодом золотого віку японської культури”, основним навчальним закладом для дітей знаті була Палата Наук (*Дайгакуре*), що знаходилася у безпосередньому підпорядкуванні у церемоніального відомства (*Сікібусе*) та мала чотири відділення: китайську класику, історію і словесність, юриспруденцію та математику.

Окремі впливові сімейства організовували власні школи, бо в сім'ях вищих чиновників було прийнято навчати дітей вдома, запрошуючи для них вчителів з Палати Наук. Теоретичним підґрунтям системи освіти були принципи конфуціанства, згідно яких юнак з аристократичного сімейства мав вивчити напам'ять основні твори китайських філософів й істориків. Участь у палацових церемоніях і святах вимагала не лише прекрасного знання китайської поезії, а й навичок самостійно складати вірші китайською мовою. Серед інших аспектів освіти юнака-аристократа були каліграфія, музика та малювання, вміння грати на декількох музичних інструментах (духових і струнних), розписувати ширму або віяло в китайському чи японському стилі – всі ці знання були необхідними умовами для просування службовими сходінками.

Жінки знатного роду також отримували ґрунтовну та різнобічну освіту: вони засвоювали етикет для участі у церемоніях і традиційних святах, вчилися шити й оздоблювати вишивкою одяг, підбирати свиту, прикрашати приміщення і транспортні засоби. Дівчину навчали правильно підбирати одяг за кольором і порами року, а також мистецтва складати аромати (*кодо*) – вміння, яке в епоху *Хейан* займало почесне місце у побуті вищої знаті. Вона також мала чудово грати на *кото* (японській цитрі), малювати, писати каліграфію та складати вірші.

Даючи загальну характеристику епохи *Хейан*, слід зазначити її особливу роль в історії естетичного виховання: по-перше, це був період оформлення розрізнених раніше уявлень про Красу в певну цілісну систему, по-друге, оволодіння витонченими видами мистецтв стало розглядатися як необхідна умова для виховання освіченої людини і нарешті, такі мистецтва як каліграфія, музика, живопис, віршування були визначені як важливі напрями естетичного виховання підростаючого покоління.

В історичному контексті для аналізу проблеми становлення естетичного виховання в Японії важливим є питання виникнення особливого соціального класу японського суспільства, що отримав назву „самурайство”. Його поява була пов'язана з певним історичними процесами: зведення на престол 36 імператора Японії *Котоку* (645 – 650) та прийняття ним титулу *тенно* (яп. 天皇, *tenno* – син неба, небесний монарх). Ця подія отримала назву „Переворот Тайка” і була зумовлена прагненням до створення сильної держави з централізованою владою [6].

У VII – VIII ст. розпочалося становлення епохи феодалізму в Японії, яке супроводжувалося ліквідацією звань родоплемінної знаті, виникненням централізованої держави з регулярною армією. Після тривалого періоду міжусобиць феодальних війн, які стали результатом боротьби великих феодалів за владу в Японії, встановилася нова система правління *шогунат*, режим військової диктатури, що характеризувався пануванням *самурайства* у соціальній і політичній сферах. З цього часу *самураями* стало вважатися все військове дворянство Японії

(верхівкою *самурайського* стану були феодальні вельможі, власники великих земельних ділянок), включаючи й самого *шогуна* (яп. 将軍, *shōgun* – дослівно „той, хто керує силами”). При такій формі правління імператор, залишаючись божественним нащадком Аматерасу, був лише формальним правителем Японії, головою ж військового уряду був *шогун*, який вважався намісником імператора.

Утвердження *самураїв* як пануючого стану супроводжувалося становленням особливої культури *самурайства* (духовної і матеріальної) – своєрідного комплексу елементів культури, характерних тільки для стану воїнів, відмінних від культури аристократичного суспільства, яка існувала в Японії в епоху *Хейан*.

Особливий світогляд військово-службового дворянства був зафіксований у кодексі поведінки *самурая* – *бусідо* (яп. 武士道, *busido* – шлях воїна). *Бусідо* можна охарактеризувати як систему морального виховання, сукупність правил життєвої практики *самураїв* зі спрямованістю „на вольове начало і пов'язаний з ним постійний акцент на поведінку” [2, с. 339].

Концепція мінливості усього існуючого, ефемерності та примарності життя, вироблена в Японії під впливом *буддизму*, пов'язувала усе короточасне з поняттям прекрасного і перетворювала цю недовговічну мить (як цвітіння сливи, чи опадання пелюсток сакури) в особливу естетичну форму. Відповідно з цією тезою, життя людини вважалася прекраснішим, коли воно коротшим, особливо якщо це яскраво прожите життя, тому воїнів навчали усвідомлювати швидкоплинність життя як миттєвість прекрасного.

Завдяки інтенсивним контактам з провідними європейськими державами наприкінці XVI – початку XVII ст. Японія відчувала посилений вплив культури і релігії західної цивілізації. Єзуїтські місіонери, які супроводжували португальських торговців, повсюдно проповідуючи християнство відкрили велику кількість релігійних шкіл. Завдяки цьому, японські учні мали змогу вивчати латину, класичну західну музику та власне рідну мову.

Епоха *Токугава* (1602 – 1867) характеризується як епоха *Ренесансу* в Японії й водночас як епоха *сакоку* (яп. 鎖国, *sakoku* – „країна у ланцюгах”) – стан і політичний курс міжнародної ізоляції Японії від країн Заходу, впроваджений у 1640 р. з метою забезпечення міцності влади *шогунату*, час ліквідації іноземних впливів, насамперед християнства, котре було заборонено та повної монополізації міжнародної кореспонденції, зв'язків і торгівлі [4, с. 80].

Епоха *сакоку* позначилася й на системі освіти: якщо раніше японці масово запозичали надбання найближчих сусідів, часто відсуваючи власні досягнення на задній план (прикладом є той факт, що довгий час для японської педагогіки ідеалом залишалася китайська школа, а основним предметом вивчення – китайська класика), то новий час вимагав прийняти орієнтацію на „національну освіту”.

У цей період була також усвідомлена необхідність ґрунтовної освіти не лише для обраних, привілейованих, а й для всіх людей, зокрема це стосувалося освіти жінок. Результати не забарилися: якщо на початку епохи *Токугава* прості люди здебільшого безграмотними, то наприкінці цього періоду кількість освічених людей різко зростає – рівень писемності наприкінці XIX ст. складав понад 80 % у чоловіків і 60 – 70 % – для жінок. Позитивним моментом також стало поширення *мерітократичної* ідеології (впевненість у тому, що у процесі еволюції в суспільстві утвердиться принцип просування на керівні посади найздібніших людей, що відбираються з усіх соціальних верств), а основні акценти зміщено на дисципліну та бездоганне виконання завдань [8].

Довготривала відсутність воєн (понад двох століть) стала поштовхом до трансформації ролі *самураїв* з військової на адміністративну, що спричинило зростання їхньої освіченості та рівня культури. В японській освіті відбулося зміщення акцентів з вивчення військових мистецтв на оволодіння різними худож-

ними дисциплінами. Не зважаючи на те, що в епоху *Токугава* „дух бусідо” у вихованні, як і раніше, превалував, коло досліджуваних предметів був значно розширене, охопивши такі дисципліни, як поезія, граматики, стилістика, музика, каліграфія, арифметика, стрільба з лука, етикет, вміння керувати кінями, шиття, складання ікебани, вивчення чайної церемонії та ін. Поряд з вивченням китайської класики („*Книга синівської шанобливості*” та „*Велике вчення*”), японці вивчали національну класичну літературу – „*Кодзікі*” (VII ст.), „*Нові зібрання сучасної поезії*” (XIII ст.), „*Повість про Гендзі*” (XI ст.) та ін.

Освіта пересічних людей мала доволі загальний характер й обмежувалася формуванням базових навичок з читання, письма і арифметики, наголошували на каліграфії й умінні рахувати на абакусі. Навчання проходило у т.зв. „храмових школах” (*теракоя*), які виникли на базі давніх буддистських шкіл. Такі навчальні заклади вже не мали релігійного характеру і до кінця періоду *Токугава* їх налічувалося понад 11 тисяч, де навчалося понад 750 тисяч осіб [8, с. 59].

У цей час було запропоновано збагатити навчальні плани не лише японською класикою, історією, літературою, вивченням національної музики, а й такими предметами, як основи медицини, креслення, малювання і арифметика, при цьому всі вони повинні бути підпорядковані „суспільній користі”. *Бусідо*, яке раніше розглядалося як вершина досконалості, як ідеал епохи феодалізму, в епоху *Ренесансу* було замінено новим ідеалом – „*дзіндзай*”, що означав „корисну на суспільній службі, всебічно розвинену людину” [9, 61]. Наприкінці епохи *Токугава*, перелік досліджуваних у японській школі дисциплін розширився ще більше, включивши географію, технічні мистецтва, торгівлю, голландську мову та ін.

Характеризуючи епоху *Ренесансу* в Японії, необхідно наголосити, що хоча мета освіти та виховання залишалася незмінною – формування національного характеру, однак у ній з’явилися нові акценти: по-перше, свідоме оволодіння моральними максимами, вміння застосувати їх у житті; по-друге,

активніша і глибша взаємодія морального виховання з фізичним й естетичним. Слід підкреслити, що саме епоха *Токугава* породила плеяду видатних японських педагогів: Я. Анса (1612 – 1682), І. Дзінсай (1627 – 1705), К. Екікен (1630 – 1714), О. Сора (1666 – 1728), К. Бандзан (1619 – 1691), які прагнули створити унікальну японську педагогіку.

У другій половині XIX ст. в японському суспільстві починають відбуватися доволі кардинальні зміни, які безумовно вплинули і на розвиток освіти у країні. У 1868 р. після офіційного оголошення про скасування військової диктатури, Японія повертає монархію, а всі суспільні класи стають рівними перед законом. Японія встановлює регулярні відносини з міжнародними ринками, вступає у період прискореного розвитку капіталізму, починається сучасна історія цієї острівної країни.

Висновок. У ході свого історичного розвитку від епохи родового суспільства до періоду сучасності, початком якого вважається епоха реставрації Мейдзі, японська культура, в силу сукупності різноманітних соціально-політичних, історичних та географічних факторів, зародилася та еволюціонувала у абсолютно своєрідному середовищі, яке у свою чергу сформувало унікальний естетичний світогляд властивий японській нації. Естетика завжди була тісно вплетена у щоденне життя острівної країни, довгий час в Японії навіть був відсутній традиційний для західних культур поділ на декоративне та ужиткове мистецтво: все, що оточувало людину, повинно було наближатися до рівня мистецького витвору. Розвинувши це бачення до рівня універсальної парадигми, японці віками передають його із покоління у покоління засобами естетичного виховання, а японська педагогіка набула схожих якостей як і вся культура Японії – балансуючи між власними здобутками та іноземним впливом, вона навчилася зберігати власні традиції, нашаровувати їх, відбираючи лише найкраще, розвинула здатність абсорбувати та асимілювати власні та іноземні теорії та досягнення, завдяки чому згодом зуміла з неймовірною швидкістю здобути та утримати лідируючі позиції серед освітніх систем інших країн.

Література і джерела

1. Кисо К. Традиции Японии / К. Кисо. – М. : Академия, 1928. – 276 с.
2. Конрад Н.И. Японский феодальный эпос XII-XIV вв. – Японская литература. От „Кодзика” до Токутоми / Н.И. Конрад. – М. : „Наука”, 1974. – 566 с.
3. Кузнецов Г. Б. История Японии / Г.Б. Кузнецов, Ю.Д. Навлицкая, И.М. Сиріцин. – М. : Высшая школа, 1988, с.41 – 42.
4. Рубель В. Японська цивілізація: традиційне суспільство і державність / В. Рубель. – К. : „Аквілон-Прес”, 1997. – 344 с.
5. Становление самурайства. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://stud.ibi.spb.ru/132/sobsvet/html/history2.html>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
6. Buswell R., Encyclopedia of Buddhism / R. Buswell. – New York : MacMillan, 2003. – 981 p.
7. Cummings W. K. The institutions of education. A comparative study of educational development in the six core nations / W. K. Cummings. Oxford: Symposium books. – Oxford, 2003. – 306 p.
8. Education in Japan. Development of Educational Thoughts. – Vol. I. – Hirosima, 1966. – 204 p.
9. Hood C. Is Japanese education system meritocratic? [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://hood-online.co.uk/publications/Meritocratic.doc>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
10. Passin H. Society & Education in Japan / H. Passin. – New York: Teachers College Press, 1965. – 347 p.

Статья освещает процессы зарождения, становления и развития образования и эстетического воспитания в японском обществе, начиная от периода родового общества, через эпохи Ямато, Хэйан, Эдо до 1868 года, к так называемой реставрации Мэйдзи - эпохи, которая обусловила значительные трансформации в политической и социальной структурах Японии. С научной точки зрения именно этот временной отрезок в истории японской педагогической мысли вызывает особый интерес, ведь в его пределах национальная педагогика была фактически закрыта для внешнего мира и практически избежала иностранного влияния, благодаря чему эволюция образовательных процессов и их содержательного наполнения проходила в абсолютно своеобразной среде.

Ключевые слова: традиции эстетического воспитания, инициация, теракоя, сакоку, меритократическая идеология, революция Мэйдзи.

Article highlights the process of formation and development of education and specifically aesthetic education in Japanese society, from the period of tribal society, through the era of Yamato, Heian, Edo and until 1868, the so-called Meiji Restoration - an era that has led to significant transformations in the political and social structure of Japan. From a scientific point of view this time period in the history of Japanese pedagogy is of particular interest, because within its limits national education was virtually closed to the outside world and almost avoided foreign influence, so that the evolution of educational processes and their semantic content occurred in completely unique environment.

Key words: traditions of aesthetic education, initiation, terakoya, sakoku, meritocratic ideology, Meiji Revolution.

УДК 37.016:811.111

ДІАЛОГ КУЛЬТУР ТА ЕТИКЕТ МОВЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Богдан Людмила Іванівна
м.Ужгород

У статті вказано на важливість методу діалогу культур у процесі викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах, розглянуто питання навчання студентів-філологів англійського мовленнєвого етикету як засобу міжкультурної комунікації. Підкреслюється необхідність вивчення мовленнєвого етикету, оскільки він є одним із показників міжособистісних відносин у мові, важливим компонентом культури та невід'ємною частиною загальної системи етичної поведінки у суспільстві.

Ключові слова: мовленнєвий етикет, діалог культур, міжкультурна комунікація.

На даному етапі стрімкого переходу людства на якісно новий рівень глобального розвитку з'явився культурний гіперпростір, ознакою якого є взаємозалежність культур народів світу.

Навчання іноземної мови у період налагодження міжкультурних і міжособистісних зв'язків все частіше розуміється як підготовка до "діалогу культур" (Ю.Дешерієва), процес пристосування до іншої культури (Є. Верещагін, В. Костомаров). Зростає роль засвоєння не тільки мовних і мовленнєвих умінь та навичок, а й соціокультурної інформації про країну, мова якої вивчається, норм і способу життя, системи понять, кодексу поведінки, загальноприйнятих форм діяльності, правил, законів, принципів та цінностей суспільства, у якому функціонує мова. Таке розуміння ролі культури в навчанні іноземних мов обумовлює необхідність занурення в національно-мовний менталітет народу, духовно-культурний світ людини.

Феномен діалогу був і залишається предметом вивчення науковців, які досліджували різні його аспекти: як загальнолюдську реальність, форму людської свідомості та самосвідомості (М.Бахтін, М.Бубер та ін.); природу діалогу та діалогічність мислення (В.Біблер, Л. Іготський, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн, О.Соколов та ін.); рольову діалогічну взаємодію у комунікації (А.Добрович, В.М'ясищев, Я.Яноушек та ін.). Так само і необхідність вивчення мовленнєвого етикету неодноразово наголошувалась багатьма вченими, оскільки в ін є одним із показників міжособистісних відносин у мові, важливим компонентом культури та невід'ємною частиною загальної системи етичної поведінки у суспільстві. Вивченню проблематики, пов'язаної з розумінням мовленнєвого етикету, присвячено роботи В.Гольдіна, М.Єгорової, С.Неверова, Н.Соколової, І.Стерніна, Н.Формановської, Л.Цурікової та ін. Однак широке коло питань, що стосуються діалогу культур та етикету мовлення у процесі викладання іноземних мов, ще не достатньо досліджене.

Мета статті – розглянути важливість та необхідність вивчення мовленнєвого етикету як складової діалогу культур у процесі викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах.

Під мовленнєвим етикетом зазвичай розуміють систему стійких формул спілкування, що приписується суспільством для встановлення мовленнєвого контакту співрозмовників, підтримки спілкування в обраній тональності згідно з соціальними ролями і рольовими позиціями відносно один одного, взаємними стосунками в офіційних та неофіційних обставинах [2, с.413].

В основі мовленнєвого етикету як функціональної системи мовних одиниць знаходиться функція спілкування (комунікативна) та висловлення думки. Згідно з комунікативною функцією мови виділяють і функції мовленнєвого етикету (контактостановлююча, регулююча, емоційно-модальна, функція орієнтації на адресата) [5].

Мовленнєва ситуація, в якій існує мовленнєвий етикет – це ситуація безпосереднього спілкування комунікантів. У зв'язку з

чим у поле зору багатьох досліджень потрапляють так звані стійкі формули мовленнєвого спілкування (одиниці мовленнєвого етикету) у різноманітних ситуаціях (привітання, вибачення, прощання, прохання тощо). У мовленнєвій взаємодії вони призначені для впливу на співрозмовника, що пов'язано з прагненням того, хто говорить, продемонструвати своє доброзичливе ставлення до слухача, повагу до його особистості, підтримати міжособистісне спілкування. Саме тому мовленнєвий етикет, як складова діалогу культур, має велике практичне значення і заслуговує на спеціальне вивчення та постійне вдосконалення.

У вищих навчальних закладах діалог культур реалізується через міжкультурний компонент іноземної мови. Нашим завданням є розширення знань студентів-філологів з етики міжособистісного спілкування в різних життєвих ситуаціях, удосконалення цієї складової комунікативної компетенції. Мовленнєвий етикет як важливий компонент національної культури відображає народний досвід, своєрідність умов побуту, звичаїв кожного народу. У практичному плані вміло використаний міжкультурний підхід сприяє формуванню позитивного ставлення студентів до представників інших культурних груп та налаштованості на ненасильницьке вирішення спірних проблем, співпрацю і взаєморозуміння. Тому знайомство з англійським мовленнєвим етикетом, встановлення його відповідності і розбіжності з національним етикетом сприяє удосконаленню культури рідного та іноземного мовлення студентів.

У процесі вивчення курсу студенти вдосконалюють наступні вміння і навички: використовувати згідно з умовами спілкування етикетні форми вираження радості, здивування, вдячності, привертання уваги, звернення, знайомства, привітання, завершення бесіди, прощання, вибачення, поздоровлення, побажання, пропозиції, поради; розуміти та використовувати найбільш характерні жести, що супроводжують висловлювання носіїв мови в типових ситуаціях спілкування; брати участь у різноманітних видах діалогічного спілкування з урахуванням соціокультурних особливостей ввічливої поведінки в англомовному середовищі тощо. Процес навчання англійського мовленнєвого етикету передбачає використання різноманітних прийомів і форм організації мовленнєвої діяльності: аудіювання й обговорення прослуханого; коментар понять; драматизація діалогів; інсценування аудіо та відео-сюжетів; переклад; заповнення анкет; написання листів, есе тощо. Комунікативні вправи та рольові ігри допомагають студентам тренувати формули етикету в навчальних ситуаціях. Наведемо приклади деяких із них.

1. Look at the words and phrases in *italics* in the following dialogues. If there is a mistake, correct it.

1. In a restaurant. It's 8pm:

A: *Goodnight* sir. Have you reserved a table?

B: Yes, a table for four. The name's Robson.

2. Meeting someone for the first time:

A: How do you do?

B: *Fine, thank you.*

3. To someone on their birthday:

A: *Many happy returns.*

B: Thank you.

4. In the office on Friday afternoon:

A: Have a nice weekend.

B: Yes, *the same for you.*

5. Saying goodbye to a friend:

A: *Bye. See you soon.*

B: Bye.

6. Speaking to a friend:

A: Oh, no! I have failed my exam again!

B: Oh! *Hard luck*.

Очікувані відповіді: 1. Good evening. 2. How do you do / Pleased to meet you / Hello. 3. Correct. 4. Yes, same to you / Yes, you too. 5. Correct. 6. Correct.

2. True or false? If an answer is false, change it to make true.

1. When we meet people for the first time in a formal situation we can say *How do you do?* or *How are you?*
2. When people say *How are you?* a common response is *Not bad. How about you?*
3. *Cheerio* is another way of saying “Hello”.
4. When you go to bed you often say *Goodnight* to other people.
5. British people say *Good morning* up to lunchtime, but in the afternoon they say *Good day*.

Очікувані відповіді: 1. F. 2. T. 3. F. 4. T. 5. F.

3. British English speakers often complain or protest in a rather indirect way. The expression “It’s a bit chilly in here” really means “I wish you’d close the window”. What would a polite teacher really mean by these sentences?

1. Your son would be well advised to work a bit harder.
2. Your work would benefit from some proofreading.
3. The children tend to be a bit noisy.
4. It’s a bit noisy here.
5. Your handwriting would benefit from a little more care.
6. You would be well advised to do plenty of revision before your next test.
7. You don’t seem to check your work carefully enough.
8. This subject doesn’t seem to be your highest priority.
9. Your essays tend to be a bit short.

Очікувані відповіді: 1. Your son is very lazy. 2. Your work is extremely careless. 3. I can’t hear myself speak. 4. You must be quieter. 5. Your handwriting is bad or untidy. 6. You don’t know the work well enough, so you need to revise to pass the test. 7. Your work is full of mistakes. 8. You are not doing enough work in this subject. 9. Your essays are not long enough.

4. Answer the following questions:

- 1) When would you use “Sir,” and “Miss” as forms of address in English?
- 2) When would you say “Mr. Peter” or “Miss Helen”?
- 3) How would you address an older woman?
- 4) What is the most common answer to the question “How are you?” Give three possible answers to that question, assuming that you are feeling fine. How would you answer the question if you’ve been sick with the flu for the last two weeks?
- 5) What kinds of illnesses do Americans tend to talk about with their friends? What kinds of illnesses are not generally discussed?
- 6) What do you say to someone when he’s just recovered from an illness?
- 7) What do you say if someone compliments you on a pretty dress or an elegant jacket?
- 8) What kinds of questions are commonly asked at cocktail

parties? What subjects should be avoided?

- 9) How do you answer the question, “How do you like America?”
- 10) How do you say in English when you meet someone, “Дуже приємно”, “Ми вже знайомі”?
- 11) What do you say if someone other than the person you wish to speak to answers the phone?
- 12) If someone’s secretary says, “He’s away from his desk,” do you have any chance of reaching him that day?
- 13) What do you say if you haven’t understood what someone has said to you in English?
- 14) What should you say when you’ve arrived late for an appointment?
- 15) Give four ways of saying “Good-bye” in English.
- 16) Why are these sentences impolite in English? “Take off your coat.” “Can you type this letter?” “Give me that book.”

5. Write a short discussion in English between an American and a Ukrainian on the comparative difficulties of learning English and Ukrainian. Each person thinks that his language is harder to learn. Include several statements in which the two parties disagree, and in which each says that he thinks that his arguments are right and his opponent’s are wrong. Do this in a way that would not offend either individual.

6. Imagine that you are at a party with the rest of the group. At a cocktail party everybody chats for a few minutes to one guest and than is expected to circulate and move to another guest. The hostess normally speeds up the circulation by introducing guests to each other. Now stand up and have a party. Talk to as many people as possible.

Нами запропоновані наступні висновки. Мовленнєві ситуації, що створюються на занятті викладачем, моделюють умови реального використання мови у спілкуванні з представниками інших культур. У якості прикладів мовленнєвого спілкування доцільно також використовувати на заняттях уривки з літературних творів та художніх фільмів. Таким чином, можемо зробити висновки про те, що оволодіння англійською мовою як засобом спілкування передбачає удосконалення у студентів умінь використовувати її у різноманітних ситуаціях спілкування. Для цього вони мають знати норми мовленнєвого етикету та використовувати етикетні формули у мовленні. Крім цього, використання методу діалогу культур у процесі професійної підготовки фахівців сприятиме вирішенню таких складних завдань, як підготовка майбутніх фахівців до зростаючих потреб міжнародної мобільності й тіснішої співпраці не лише в галузі освіти, культури, науки, але також у торгівлі та промисловості. Комунікативні вправи, мовленнєві ситуації і використання зразків літературних творів і художніх фільмів допомагають студентам оволодіти іноземним мовленнєвим етикетом, навчають виокремлювати загальне і специфічне у мовленнєвій поведінці рідною та англійською мовою, сприяють орієнтації студентів у сучасному полікультурному світі та включенню їх у процес міжкультурного спілкування.

Література і джерела

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Лингвистический энциклопедический словарь [ред. В.Н.Ярцева]. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 684 с.
3. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п’ятирічний курс навчання): Проект / [С.Ю.Ніколаєва, М.І.Соловей, І.О.Іноземцеві та ін.]. – Вінниця: Нова Книга, 2001. – 246 с.
4. Мильруд Р.П. Порог ментальности российских и английских студентов при соприкосновении культур / Р.П.Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 4. – С. 17-22.
5. Формановская Н.И. Речевой этикет: Русско-английские соответствия: справочник / Н.И.Формановская, С.В.Шевцова. – М.: Высш. шк., 1990. – 95 с.

В статтє указано на важность метода диалога культур в процессе преподавания иностранных языков в высших учебных заведениях, рассмотрено вопросы обучения студентов-филологов английскому речевому этикету как средству межкультурной коммуникации. Подчеркивается необходимость изучения речевого этикета, который является одним из показателей межличностных отношений в языке, важным компонентом культуры и неотъемлемой частью общей системы этического поведения в обществе.

Ключевые слова: речевой этикет, диалог культур, межкультурная коммуникация.

The author focuses on the importance of the dialogue of cultures method in foreign language teaching at higher educational establishments, on teaching philological students English speech etiquette as a mean of intercultural communication. The author underlines the necessity of teaching speech etiquette as one of the characteristics of interpersonal language relationships and an integral part of the general system of ethic behaviour in the society.

Key words: speech etiquette, dialogue of the cultures, intercultural communication.

УДК 316.312

ДІЯЛЬНІСТЬ ЧЕРВОНОГО ХРЕСТА В ЗАКАРПАТСЬКІЙ ОБЛАСТІ ЯК ОСЕРЕДКУ СОЦІАЛЬНОЇ ДОПОМОГИ ТА ВОЛОНТЕРСТВА

Борщ Костянтин Костянтинович
м.Ужгород

Актуальність проблеми існування та функціонування недержавних та добровільних інститутів надання соціальної допомоги зумовлена, надзвичайно несприятливою економічною та соціальною ситуацією в Україні, велика кількість людей знаходяться за межею бідності, і ця кількість постійно зростає. В таких умовах необхідне існування альтернативних організацій надання соціальної допомоги таких як Червоний Хрест. У статті аналізуються благодійна та волонтерська діяльність Червоного Хреста в Закарпатській області, стан волонтерського руху в Закарпатті, аналіз допомоги найбільш незахищеним верствам населення, основні види соціальної допомоги незахищеним верствам населення. Що в свою чергу допоможе нам зрозуміти стан соціального захисту та соціального забезпечення в регіоні.

Ключові слова: соціальна допомога, волонтерство, соціальний захист, неблагополучні верстви населення.

Слово «волонтер» походить від французького «volontaire», англійського «volunteer», які є похідними від латинського «voluntarius», що в дослівному перекладі означає «добровольець», «бажаючий».

Згідно Загальної декларації волонтерів, яку взяли на XI Конгресі Міжнародної асоціації волонтерів 14 вересня 1990р. в Парижі, волонтерство - добровільна, активна, спільна або особиста участь громадянина в житті людських спільнот для реалізації його основних людських потреб та покращення якості життя, економічного і соціального розвитку.

Роком виникнення волонтерського руху вважається 1859. Саме тоді французький письменник-журналіст, вражений кривавими картинами битви при Сольферіно, запропонував ідею створення Червоного Хреста - організації, яка б працювала на волонтерських засадах і надавала першу медичну допомогу пораненим бійцям. Принципами, сформульованими Дюнан, керуються сьогодні волонтерські організації у всьому світі.

У 1920 році у Франції, біля Страсбурга, здійснено перший волонтерський проект за участю німецької і французької молоді, у рамках якого відновлювалися зруйновані Першою світовою війною ферми в районі місць боїв німецьких і французьких військ під гаслом, яке з часом стало девізом волонтерського руху: «Краще працювати разом, ніж воювати один проти одного». Саме в цей час було засновано Координаційний комітет міжнародної волонтерської служби (CCIVS) під егідою ЮНЕСКО зі штаб-квартирою в Парижі.

В сучасній Україні волонтерський рух, детермінований гуманізацією суспільного життя, є відповіддю на суспільні потреби. Будучи вкорінений в традиції безкорисливої допомоги нужденним, історично притаманній українській національній культурі, і взявши на озброєння досвід ряду передових у цій сфері західних країн, з кожним роком він набуває все більше потужності,

об'єднує усе більше громадян та залучає значні ресурси. Сьогодні в Україні налічується близько 25490 громадських фондів, 8000 ініціативних груп, основне завдання яких - допомога знедоленим: людям похилого віку, з обмеженими можливостями, дітям-сиротам.

Однією з організацій які надають соціальну допомогу незахищеним верствам населення і займаються волонтерством є Закарпатське обласне товариство Червоного Хреста.

Товариство Червоного Хрест здійснює допомогу, за найрізноманітнішими програмами та напрямками, намагаючись охопити якнайбільший контингент знедолених.

Однією із таких програм є програма «Чобіток» Товариства Червоного Хреста України, яка створена для ресурсного поповнення банків одягу та пунктів прийому допомоги від населення, яка дасть змогу надавати допомогу підопічним патронажної служби Товариства та потребуючим, які звертаються по допомогу через мережу медико-соціальних підрозділів Червоного Хреста, адресної допомоги та реалізації гуманітарних програм Товариства.

Досвід окремих міських, районних організацій Червоного Хреста показує, що при належній організації процесу збору допомоги у натуральному вигляді можна досягти позитивного результату і задовільнити потреби підопічних Червоного Хреста та потребуючих в отриманні допомоги одягом, взуттям та інших товарів без надходження допомоги із-за кордону від партнерських організацій та національних Товариств.

Щороку патронажна служба милосердя обласної організації Товариства надає адресну допомогу на дому близько 9,5 тис. підопічним. Через медико-соціальні підрозділи Товариства, адресну допомогу підопічним та в рамках проведення заходів Червоного Хреста щорічно допомогу отримують більше 68 тис. громадян краю, серед яких одиноки та «соціально одиноки» громадяни, інваліди різних категорій, багатодітні сім'ї, донори та ветерани донорського руху, хворі на туберкульоз, нерегулярні мігранти, біженці, інші мало захищені верстви населення краю.

В системі патронажної служби Товариства Червоного Хреста на Закарпатті працюють лікарня, 8 медико-соціальних центрів, 23 кімнати медико-соціальної допомоги, 6 громадських пунктів першої допомоги, при яких відкрито 28 банків одягу, 14 пунктів прокату предметів догляду за хворими, ідальною, денний стаціонар, ресурсна база яких має постійно поповнюватися.

Сьогодні в області 113 медичних та патронажних сестер надають допомогу одиноким та важкохворим людям. Всього на обліку патронажної служби знаходиться 10 440 самотніх громадян похилого віку та інвалідів. 1 124 з яких – лежачі або обмежені в пересуванні. Протягом минулого року медичними сестрами патронажної служби надано допомогу вдома – 6 342 одиноким та важкохворим. Кількість послуг, що отримали підопічні на дому становить 354 717, з них медичних – 245 876 та

соціально-побутових – 108 841.

Фактично щодня працівниками Червоного Хреста надається допомога 7-8 нужденним. Також в с. Ракошино Мукачівського району діє лікарня Червоного Хреста на 20 ліжок. Минулого року там проліковано 120 чоловік.

Як вагомий позитив відзначено роботу Червоного Хреста по створенню медико-соціальних підрозділів при яких діють маніпуляційні та масажні кабінети, банки одягу, кабінети де приймають фахівців в області геріатрії, терапії, а також пункти з фітотерапії, прокату предметів догляду за хворими, класи з навчання першої невідкладної допомоги. Тільки протягом цього року медико-соціальні центри відвідали 76 649 чоловік, а через медико-соціальні кімнати медичну допомогу отримали 57 346 чоловік, а соціальних послуг – 13 846 чоловік.

Важливою складовою медико-соціальної роботи є надання натуральної та матеріальної допомоги підопічним. Допомога надається продуктами харчування, засобами гігієни, одягом, взуттям та іншими товарами, грошовими коштами. За звітний період 83 348 підопічних Червоного Хреста отримали допомогу на загальну суму 3,2 млн. гривень. Також минулоріч обласною організацією Товариства реалізовано шістнадцять програм, на які використано допомоги різного виду на суму 5 558,5 тис. грн., впроваджено три міжнародних – на суму 93,5 тис. грн.

Також ведеться робота із ветеранами праці. В жовтні 2012 р. було надано допомоги на 3045 грн. ветеранам праці; зокрема до Дня Медика 20 ветеранів праці – медиків отримали допомогу на суму 844 грн.

Ще однією категорією осіб, які потребують постійної допомоги – є неблагополучні сім'ї, які проживають в гірських районах - в період за 2012 р багатодітним сім'ям з між гірського району було надано допомоги на 64500 грн.

Окремо йшлося про здійснення заходів з розшуку та з'ясування долі осіб, які пропали безвісті внаслідок збройних конфліктів і стихійного лиха; розшуку документів на підтвердження факту перебування громадян на примусових роботах, у концтаборах і в полоні під час Другої світової війни; розшуку могил громадян України, які загинули за її межами під час війни; військових поховань громадян інших держав в Україні. Ця робота проводиться у співпраці з Міжнародним Комітетом Червоного Хреста, Міжнародною службою розшуку, національними товариствами Червоного Хреста і Червоного Півмісяця більше ніж 40 країн світу.

За 2011 рік було розглянуто 129 звернень громадян, яким було дано усні роз'яснення по розшуку рідних, зв'язок яких втрачено внаслідок П світової війни. 112 громадянам були надані рекомендації по зверненню та адреси установ, куди вони мають звернутися. 23 громадян зверталися по питанню розшуку рідних за кордоном (Австрія, Чехія, Америка, Великобританія, Канада) в зв'язку зі спадщиною та працевлаштуванням. ЗОО ТЧХ від служби розшуку НК було отримано 6 запитів по перевірці проживання в МТТ нерегулярних мігрантів.

Все вище наведене наочно показує яку величезну роботу виконують благодійні організації та волонтерські рухи по роботі соціально незабезпеченими верствами населення України

Література і джерела

1. Mirolidz.ru [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mirolidz.ru/kriminal/4995-v-uzhgorode-govorili-o-volonterstve-i.html>. – Загл. з екрану. – Мова укр.
2. Час Закарпаття [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://chas-z.com.ua/tag/chervoniy-hrest>. – Загл. з екрану. – Мова укр.
3. Про схвалення Концепції демографічного розвитку на 2005-2015 роки/ Розпорядження... 8 жовт. 2004 р. № 724 // Офіційний вісник України.—2004.—№ 41.—С.32-42.—(Концепція демографічного розвитку на 2005-2015 роки).
4. Мандибура В. Соціальна політика держави та її структурні складові // Україна: аспекти праці. - 2000. - № 7.
5. Мандибура В. О. Рівень життя населення України та проблеми реформування механізмів його регулювання. - К., 1998.
6. Менеджмент в охороні здоров'я: Структура та поведінка організацій охорони здоров'я / За ред. С. Шортела, Калужного. - К., 1998.

Актуальность проблемы существования и функционирования негосударственных и добровольных институтов предоставления социальной помощи обусловлена чрезвычайно неблагоприятной экономической и социальной ситуацией в Украине, большое количество людей находятся за чертой бедности, и это количество постоянно растет. В таких условиях необходимо существование альтернативных организаций предоставления социальной помощи таких как Красный Крест. В статье анализируются благотворительная и волонтерская деятельность Красного Креста в Закарпатской области, состояние волонтерского движения в Закарпатье, анализ помощи наиболее незащищенным слоям населения, основные виды социальной помощи незащищенным слоям населения. Что в свою очередь поможет нам понять состояние социальной защиты и социального обеспечения в регионе.

Ключевые слова: социальная помощь, волонтерство, социальная защита, неблагополучные слои населения.

The issue of existence and operation of non-governmental and voluntary institutions of social assistance is topical due to extremely unfavorable social and economic situation in Ukraine, many people are below the poverty line, and this number is constantly growing. In such circumstances, there should be an alternative social assistance organizations such as the Red Cross. The article analyzes the charity and volunteering Red Cross in the Transcarpathian region, the state of volunteering in Transcarpathia analysis assistance to the most vulnerable people, basic social assistance to vulnerable populations. That in turn will help us to understand the state of social protection and social security in the region.

Key words: social services, volunteering, social protection, disadvantaged groups.

УДК 378.147:373.3

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ЧИТАННІ НІМЕЦЬКОМОВНИХ ТЕКСТІВ ЯК ТЕКСТІВ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ ВИВЧЕННЯ

Варга Леся Іванівна
м.Мукачеве

Стаття присвячена розгляду питань оволодіння читанням як видом іншомовної мовленнєвої діяльності. Аналізуються, зокрема, шляхи формування умінь та навичок читання. Дається коротка характеристика читання, розкривається його зміст та цілі, етапи формування умінь та навичок читання.

Ключові слова: рецептивний мовленнєвий процес, лексичний запас, словотворчі елементи, ознайомлювальне читання, переглядове читання, граматична форма.

Актуальність проблеми формування іншомовної комунікативної компетенції (ІКК) в читанні німецькомовних текстів як текстів другої іноземної мови зумовлюється проблемою дослідження ІКК в контексті компетентісного підходу: необхідно визначити структуру ІКК, уточнити цілі її формування для студентів-філологів, що вивчають німецьку мову як другу іноземну, окреслити етапи формування ІКК в читанні. Відтак, метою статті є охарактеризувати формування іншомовної комунікативної компетенції в читанні німецькомовних текстів як текстів другої іноземної мови з урахуванням сучасних умов та тенденцій.

Соціальна потреба суспільства у спеціалістах, що в однаковій мірі володіють усною і писемною формами іншомовної комунікації, зумовила появу наукових праць, які доводять доцільність взаємопов'язаного навчання різних видів мовленнєвої діяльності з початку вивчення іноземної мови, що, з одного боку, зумовило самостійність у розвитку кожного з них, а з іншого – необхідність використання в них однієї лексико-граматичної основи [3, с.127].

У зв'язку з цим багато лінгводидактичних досліджень останніх років присвячено проблемам навчання читання і письма як самостійних і рівнозначних видів мовленнєвої діяльності (О.Б.Бігич, В.М.Жуковський, Н.В.Лисанова, Р.Ю.Мартінова, С.Ю.Ніколаєва, К.І.Онищенко, В.М.Плахотник, Г.В.Рогова, С.В.Роман, С.К.Фоломкіна).

Об'єктом дослідження є процес навчання іншомовного читання молодших студентів, а предметом – його дидактичні принципи, зміст і організація.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування педагогічних засад моделі навчання іншомовного читання молодших студентів, що гарантує їм становлення всіх видів запрограмованих умінь, а також реалізація розробленої моделі у практиці навчання іноземних мов на початковому етапі.

Ефективна організація навчання іншомовного читання молодших студентів буде можливою, якщо: навчання читання буде здійснюватись у взаємозв'язку з іншими видами мовленнєвої діяльності й базуватися на єдиному для всіх лексико-граматичному матеріалі; компоненти змісту навчання іншомовного читання визначатимуться із загальнодидактичних компонентів змісту освіти, а послідовність їх формування буде відповідати психофізіологічним особливостям дітей даного віку та навчальним можливостям кожного студента.

Методологічними засадами дослідження стали філософські положення про діалектичну єдність думки та мовної форми як двох аспектів процесу відображення об'єктивної дійсності; розуміння процесу навчання як взаємопов'язаної та взаємозумовленої діяльності вчителя та студентів, філософські положення теорії пізнання, основні засади системного підходу як методологічного способу пізнання педагогічних фактів; державні документи в галузі освіти; концептуальні положення щодо підготовки педагогів до навчання дітей і студентів іноземних мов;

концепції змісту освіти та методичні концепції змісту навчання іноземних мов.

Метою статті є визначення дидактичних принципів навчання іншомовного читання студентів на початковому етапі вивчення іноземної мови як другої іноземної та обґрунтувати компоненти змісту навчання іншомовного читання на початковому етапі навчання іноземних мов.

Основна частина. Відомо, що успішність формування компетенції читання (КЧ) залежить від різних факторів: індивідуальних особливостей читача, наявності чи відсутності мотивів, від умінь застосовувати стратегії читання, вміння спиратися на попередній мовленнєвий досвід, вміння використовувати досвід читання на основній іноземній мові, проводити аналогії з основною ІМ.

Цілі формування КЧ окреслені у робочій програмі другої іноземної мови (німецької). Головним завданням початкового етапу навчання читання є сформувати базові вміння і навички, необхідні для правильного швидкочитання. На цьому етапі для студентів використовують тематичні тексти, насичені різним лексичним матеріалом, що поступово ускладнюється.

У процесі навчання ІМ як другої іноземної необхідно сформувати навички читання на комунікативно достатньому рівні для того щоб студенти могли зрозуміти основний зміст автентичних текстів, а згодом досягти повного розуміння складніших за змістом і структурою текстів різних жанрів. Досягнення цих цілей здійснюється поетапно. Найчастіше виділяють три етапи формування КЧ. На кожному з етапів використовуються різні види читання. Читання вголос ми виділяємо як окремий вид роботи, що його використовує вчитель у різних дозах на всіх етапах навчання [6, с.85]. Читання вголос створює ґрунт для читання про себе. Останній вид читання характеризується відсутністю зовнішнього озвучення, швидкістю сприймання змісту тексту. Розвиток умінь читати про себе і є основною метою навчання читання.

Продовжуючи перелік різних видів навчального читання, ми повинні спинитися на синтетичному читанні і читанні з елементами аналізу. Синтетичне читання характеризується тим, що читач безпосередньо сприймає зміст без опосередкуючих міркувань, зв'язаних з аналізом лексичних, граматичних явищ тексту.

При читанні з елементами аналізу читач час від часу спинається, щоб шляхом аналітичного розгляду певних лексичних, граматичних явищ досягти розуміння речень, уривків, які він не може зрозуміти одразу.

Аналітична робота над текстом розвиває навички синтетичного читання, вона також готує учнів до розуміння важких текстів, читання яких здійснюється за допомогою словника. Зрозуміло, що синтетичне і аналітичне читання можуть здійснюватися як при читанні вголос, так і про себе. Тепер розглянемо докладніше названі вище види читання.

На першому етапі основним завданням є розвиток навичок читання вголос і про себе (мовчки) та досягнення швидкості читання.

Читання вголос. Читання вголос – важливий вид роботи, який закладає основи механізму читання та розуміння тексту. Щоб студенти навчилися добре читати, вони повинні точно асоціювати графічні образи слів, словосполучень з відповідними звуковими. Цього можна навчити тільки читанням уголос, бо воно дає можливість контролювати та скеровувати. організоване читання вголос сприяє тому, що кожне слово тексту фік-

сується у свідомості як чіткий, віддиференційований від інших слів графічний та слухо-моторний образ, зв'язаний з певним значенням.

Говорячи про значення читання вголос у навчанні іноземної мови, слід застерегти від перебільшення важливості цього виду роботи. Деякі вчителі приділяють йому надто багато часу, роблячи цей вид читання обов'язковим елементом кожного заняття в усіх класах [4, с.360].

Треба пам'ятати, що цей вид читання не є самоціллю. Розглянемо деякі конкретні вправи, які включають читання вголос.

1. Студенти читають текст після попереднього усного опрацювання всього лексико-фразеологічного та граматичного матеріалу. Спочатку учитель сам читає весь текст. Такий вид роботи над текстом корисний у на початковому етапі. Попередня підготовка допомагає сконцентрувати увагу і всі зусилля студентів на буквено-звукових зв'язках, засвоєння яких тільки почалося.

2. Студенти читають текст після попереднього усного опрацювання частини матеріалу, але вчитель не читає текст студентам. Таке читання практикується в наступному етапі, коли механізм читання вже в значній мірі сформований.

3. Студенти читають текст уголос без попереднього його опрацювання. Таке читання доцільно практикувати в наступний рік вивчення мови.

4. Студенти читають уголос новий текст, побудований в основному на знайомому матеріалі, але в цьому тексті трапляються і нові слова, які можна прочитати по аналогії з уже вивченими лексичними одиницями або користуючись відомими правилами читання [5, с.259].

Таку вправу, яка має на меті навчити студентів самостійно читати нові слова, доцільно проводити, починаючи з другого року вивчення мови. Якщо при читанні вголос студенти роблять тривалі паузи, намагаючись прочитати те або інше слово, потрібно дати їм додаткові вправи з читання нових слів на основі вивчених правил. Як бачимо, тренувальні вправи на читання вголос повинні супроводитися такими прийомами роботи, які примушують студентів уважно ставитися до змісту читаного тексту. Для цього треба використовувати тексти, зміст яких ще не відомий студентам, і ставити завдання, які допомагають перевірити засвоєння цього змісту і спрямовують на нього увагу студентів.

Аналітичне читання. Аналітичне читання як таке не завжди правильно тлумачиться в практиці навчання іноземної мови. Доводиться зустрічатися з хибними поглядами, згідно з якими для аналітичного читання характерне таке: аналіз усього тексту, що читається; використання тексту для обов'язкового різностороннього аналізу: лексичного, граматичного, фонетичного тощо; використання аналізу тексту для повторення теоретичного матеріалу з граматики, фонетики, правил читання тощо.

В зв'язку з цим слід зазначити, що аналітична робота над текстом не є самоціллю; вона є одним з засобів навчання студентів вільно читати, розуміти і в разі потреби перекладати іношомовні тексти. Отже, застосовуючи різні види аналітичної роботи над текстом, ми повинні ясно уявляти собі мету цієї роботи та можливі практичні наслідки. Таким чином, увагу студентів треба привертати насамперед до таких явищ, які становлять реальну трудність для них в процесі читання та розуміння інформації, що міститься в тексті.

Об'єктом аналітичного розгляду в тексті повинні бути:

1. Речення, що містять нові слова, про значення яких можна догадатися на основі контексту, аналізу слово творчих елементів, асоціювання з подібними щодо форми і тотожними щодо змісту словами рідної мови, а також на основі знання фактів, про які йде мова в тексті. Аналіз таких речень допомагає студентам навчитися швидко розуміти значну кількість незнайомих слів при читанні, а це розширяє можливості використання іношомовної літератури на основі знань, набутих у школі.

2. Незнайомі слова, для розуміння яких треба вдаватися до словника. Тут йдеться про слова, які мають численні значення, і тому вибір у словниковій статті потрібного еквівалента потребує попередньої орієнтації щодо граматичної форми та функції нового слова.

3. Речення, в яких слова внаслідок конверсії вживаються в функції інших частин мови, а не в тій, яка звична для студентів.

4. Речення, в яких є важкі для розуміння звороти (інфінітивні, герундіальні, дієприкметникові).

5. Речення, що включають фразеологічні звороти [8, с.459].

Синтетичне читання. Цей вид читання характеризується тим, що читач сприймає зміст тексту, не скеровуючи свої свідомі зусилля на аналіз мовної форми, в якій цей зміст виражено. Завдяки добре розвинутим навичкам читання в хорі великих пікуль з максимальною швидкістю відбувається синтез зорових, слухо-моторних подразнень, їх асоціювання з відповідними значеннями, що приводить до розуміння тексту.

Між аналітичним і синтетичним читанням існує певний зв'язок. Аналітичне читання є підготовчим етапом до синтетичного. Щоб ті чи інші мовні форми не становили труднощів для розуміння, необхідно провести з студентами ряд вправ, щоб сконцентрувати їхню увагу на цих формах, навчити впізнавати їх, віддиференціювати від інших форм, розкривати виражене ними значення. При читанні оригінальних або мало адаптованих текстів на основі знань та навичок, набутих у школі, синтетичне читання і аналітичне тісно переплітаються. Для розуміння певних уривків тексту не потрібно свідомих аналітичних зусиль, інші ж потребують певних міркувань, за допомогою яких відбувається перехід від мовної форми до змісту. Тому дуже важливо навчити студентів легко переходити від одного типу читання до другого [9, с.530].

Синтетичне читання здійснюється на матеріалі текстів, в яких лексико фразеологічний та граматичний матеріал в основному знайомий студентам. Проте в них можуть бути і деякі лексичні одиниці, які стають зрозумілими на основі контексту та завдяки наявності в них засвоєних словотворчих елементів. При правильному розвитку навичок синтетичного читання такі труднощі майже не сповільнюють його.

Синтетичне читання може відбуватися як читання про себе і вголос. Основною метою навчання є розвиток навичок читання про себе, яке є найефективнішим засобом сприймання інформації, що міститься в тексті. Розглянемо тепер конкретні шляхи навчання синтетичного читання. Для цього потрібно щоб зміст тексту був цікавий для студентів і щоб сама організація роботи вимагала від студентів певного робочого напруження, яке повинно забезпечити швидкість сприймання змісту тексту. Останнє досягається визначенням певного часу на читання заданого уривка тексту та визначенням конкретних завдань, виконання яких можливе при умові повного розуміння прочитаного [9, с.275].

Дуже важливо, щоб характер тексту сприяв потрібній тренувальній роботі. Це значить, що в ньому не повинно бути лексичних або граматичних труднощів, які б студенти не змогли легко подолати. Тому перед організацією вправи треба уважно переглянути текст для читання, і, якщо в ньому є окремі явища, які можуть перешкодити ефективному вправленню, усунути їх у попередній роботі. Якщо це, скажімо, недостатньо засвоєне граматичне явище, то його треба нагадати, але для цього слід використати не те речення, що зустрінеться в тексті, а якесь аналогічне за своєю граматичною структурою. Щодо нових слів, то тут можуть бути різні варіанти. Якщо студенти можуть розуміти слово на основі контексту або якщо воно складається із знайомих словотворчих елементів чи належить до так званих інтернаціональних слів, вчитель його не пояснює. А коли слово незрозуміле, то його треба пояснити до читання.

Самостійне читання. Читати іноземною мовою студенти повинні не тільки на уроках і в ході виконання домашніх завдань.

При правильно організованому навчанні з набуттям студентами певних навичок та вмінь розвивається інтерес до читання цікавих текстів, які не входять у мінімум матеріалу, передбачений підручником. Таке читання прийнято називати самостійним.

Після того як частину тексту прочитано, учитель пропонує розповісти зміст рідною мовою. Мета цієї роботи – показати студентам наочно, що знання вивченого лексичного та граматичного матеріалу дає змогу зрозуміти зміст прочитаного [7, с.784].

Тут же треба нагадати студентам, що головне при читанні – це розуміння змісту, і тому не обов'язково дошукуватись значення окремих незнайомих слів, якщо незнання їх не перешкоджає загальному розумінню тексту. Слід також роз'яснити, що про значення незнайомих слів можна дізнатися не тільки за допомогою вчителя або використовуючи словник, але і самостійно, спираючись на зміст контексту, будову слова тощо. На матеріалі щойно прочитаних рядків доцільно навести приклади.

Виходячи з сказаного, треба застерегти від дуже суворого, дріб'язкового контролю самостійного читання, який може викликати негативне ставлення до цієї важливої ланки навчальної роботи. Нехай студент прочитає лише частину того, що задано, але щоб це було справжнє читання. Тоді розвиватиметься вміння читати німецькою мовою. Контроль самостійного читання можна організувати по-різному, залежно від конкретних обставин і умов роботи в даному класі. Завдання, що ставиться перед студентами, – це зрозуміти прочитане, запам'ятати зміст.

На другому етапі важливо навчити студентів читати складніші тексти, де про значення незнайомих слів слід здогадуватися з контексту. При читанні необхідно зрозуміти основний текст та важливі деталі.

На третьому етапі студентів слід навчати читанню без словника для отримання основної інформації тексту, що містить 8-10% незнайомих слів. На цьому етапі слід навчати студентів навичкам анотування, реферування та рецензування тексту.

Згідно з виділеними етапами формування навичок і вмінь читання до системи вправ навчання читання входять три підсистеми вправ: I підсистема - вправи для формування навичок техніки читання; II підсистема – вправи для формування мовленнєвих навичок читання; III підсистема – вправи для розвитку вмінь читання. Кожна з підсистем включає по кілька групи вправ: до першої підсистеми входять: вправи у впізнаванні та розпізнаванні графем; вправи у встановленні та реалізації графемно-морфемних відповідностей, вправи на розвиток навичок синтагматичного членування речень та їх інтонаційного оформлення, вправи на розширення поля читання та швидкості сприймання навчального тексту.

Зупинимось детальніше спочатку на вправах першої підсистеми.

Вправи з техніки читання групуються з залежності від їх цільового спрямування, а саме:

- Вправи на розвиток графемно-фонемних відповідностей: озвучити пред'явлені учителем букви; вибрати названу букву з ряду даних; підібрати до маленьких букв великі (і навпаки), озвучити їх. з ряду слів вибрати ті, що починаються з даної букви. назвати слова з літерою ... на початку слова.

- Вправи з техніки читання ізольованих слів та словосполучень: визначити тип складу в даних словах (I, II, III, IV); згрупувати слова відповідно до типу складів. прочитати пари слів, що відрізняються одним елементом; підібрати пари слів, що римуються; прочитати незнайомі слова за правилами читання; дописати пропущену літеру, прочитати слова; підібрати до слів відповідні малюнки (і навпаки); знайти вимовлене учителем слово серед ряду слів на картках; прочитати слова-іменники і підібрати до них відповідні прикметники (слова на картках або дві колонки слів на дошці; прочитати про себе словосполучення і підібрати до них відповідні малюнки; написати слова, продиктовані учителем. Перекласти їх на українську мову; прочитати вголос ряд слів за ... секунд (орієнтовна швидкість — одне слово за секунду).

- Вправи на прогнозування форми слова: розшифрувати орфограми і прочитати одержані слова; скласти слова з окремих букв; заповнити пропуски у словах відповідними буквами; дописати слово; написати незнайоме слово в опорі на правило/таблицю; відновити "розмиті" слова; скласти слово з окремих частин (на картках).

Далі вправи ускладнюються. Студенти переходять до читання речень, невеликих навчальних текстів. На цьому етапі виконуються вправи на розвиток навичок інтонаційного оформлення речень, їх синтагматичного членування. Використовуються знаки словесного наголосу, інтонації, меж синтагми, зв'язності читання словосполучень і т. і. Доцільно перед виконанням імітативних вправ з читання речень, груп речень, текстів (за диктором або учителем) продемонструвати на дошці розмітку тексту/речення.

- Вправи на розвиток навичок синтагматичного членування речень та їх інтонаційного оформлення: слухаючи диктора (вчителя), стежите по книжці і промовляйте речення вголос; слухаючи диктора (вчителя), стежите по книжці і показуйте жестом (рухом руки знизу вгору або зверху вниз) межі синтагми; визначте тип речення (інтонації), поставте в ньому знаки словесного наголосу, поділіть на синтагми; прочитайте речення (текст) уголос після попередньої фонетичної розмітки; підготуйте вдома зразкове читання уголос (після попереднього опрацювання на занятті); підготуйтеся до конкурсу на кращого читця (матеріал для читання подається до конкурсу, студенти готуються самостійно); прочитайте речення, змінюючи логічний наголос у ньому;

- Вправи на розширення поля читання та швидкості сприймання навчального тексту: прочитати текст/уринок тексту за певний час; прочитати речення з поступово нарощуваними елементами; прочитати і запам'ятати речення з карток, які демонструє вчитель у швидкому темпі; прочитати текст і швидко знайти відповідь (інші факти) на запитання вчителя.

На етапі розвитку навичок техніки читання велику роль відіграють наочні посібники, які інтенсифікують навчальний процес, створюють ефективні опори для удосконалення організації навчання: фонограми, картки миттєвого пред'явлення (flash-cards), картки розрізного алфавіту, різноманітні картки зі словами різних типів складів, картки-блоки для складання речень та ін.

Запропонована підсистема вправ для навчання КЧ є орієнтовною і може бути доповнена залежно від рівня сформованості навичок та вмінь читання.

Висновки. Навчання читання повинно задовольняти потреби у практичному застосуванні іншомовних знань, що здобуваються на заняттях; збільшувати час спілкування студентів з іншомовним матеріалом і тим самим розвивати їхні навички самостійної роботи у процесі вивчення іноземної мови; урізноманітнювати й удосконалювати навчання інших видів мовленнєвої діяльності, зокрема усного мовлення, адже чим більше людина читає, тим досконалішим стає її усне мовлення; полегшувати засвоєння і запам'ятовування матеріалу, що вивчається, внаслідок можливості його багаторазового прочитання після заняття.

Необхідність передачі прочитаної інформації іншим, а також уміння переосмислювати інформацію, одержану внаслідок читання, уміння аналізувати та обговорювати її студентами націлює на розгляд навчання читання не лише як рецептивного, але й репродуктивного і продуктивного видів діяльності. Перше виражається в розумінні прочитаного, тобто здатності його переказу рідною мовою, друге – у запам'ятовуванні прочитаного, тобто здатності його переказу іноземною мовою, третє – в переосмисленні й аналізі прочитаного, тобто здатності продукування власного усного і писемного мовлення на підставі прочитаного.

Перспективи подальших досліджень. Вище сказане обумовлює необхідність навчання читання у взаємозв'язку з ін-

шими видами мовленнєвої діяльності, а також зумовлює можливість розробки особисто орієнтованої методики навчання іншомовного читання студентів, тобто такої методики, яка, на відміну від усіх попередніх, гарантувала б розвиток необхідних умінь читання переважної більшості студентів у встановлені терміни. Теоретичною основою такої методики повинні бути

не лише певні методичні принципи навчання іншомовного читання, а й загальнодидактичні закономірності та принципи побудови будь-якого процесу навчання. Саме вони є гарантом оптимізації й успішності навчання. Тому розробка теми з цієї проблематики повинна бути ще глибше досліджена в наших наступних публікаціях.

Література і джерела

1. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. Вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2003. – 239 с.
2. Кузовлев В.П. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / В.П. Кузовлев. – М.: Просвещение, 1996. – 143 с.
3. Маслыко Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справочное пособие / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.С. Будько, С.И. Петрова. – М.: Высшая шк., 1999. – 522 с.
4. Галльская Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н.Д. Галльская – М.: АРКТИ, 2003. – 129 с.
5. Миролюбов А.А. Майкл Уэст и его методика обучения чтению, Иностранные языки в школе. / А.А. Миролюбов // Иностранные языки в школе. – 2003. – №2. – с.46-47.
6. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: пособие для студентов педагогических вузов / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина – М.: Просвещение, 2000. – 232 с.
7. Ушаков Н.Н. Кружковая работа по изучению иностранного языка / Н.Н. Ушаков – М.: Просвещение, 1979. – 371 с.
8. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова – М.: Аркти-Глосса, 2000.
9. Ковальчук В.А. Технологія роз'язання соціально-педагогічних задач: методичні рекомендації / В.А. Ковальчук. – Житомир: ЖДУ, 2002. – 20 с.

Статья посвящена рассмотрению вопросов овладения чтением как видом иноязычной речевой деятельности. Анализируются, в частности, пути формирования умений и навыков чтения. Дается краткая характеристика чтения, раскрывается его содержание и цели, этапы формирования умений и навыков чтения.

Ключевые слова: рецептивный речевой процесс, лексический запас, словообразовательные элементы, ознакомительное чтение, просмотровое чтение, грамматическая форма

The article considers the issues of reading skills acquisition as a kind of foreign language activity. Ways of creating skills and reading skills are analyzed. A brief description of reading is given, its meaning and purpose, stages of skills and reading skills are revealed.

Key words: receptive speech process, vocabulary, word-formation elements, scan reading, the review reading, grammatical form.

УДК 377.5 : 655

СИСТЕМНО-СТРУКТУРНИЙ МЕТОД ФОРМУВАННЯ ВИРОБНИЧО-ТЕХНІЧНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО РОБІТНИКА

Гаверишук І.В.
м.Тернопіль

Розглянуто можливості практичного застосування системно-структурного методу у вивченні професійно-технічних дисциплін учнями професійно-технічних училищ. Застосування у навчальному процесі профтехучилищ системно-структурного підходу до формування у майбутніх робітників виробничо-технічної орієнтації має безсумнівні переваги, тому що дає змогу учням не тільки здобувати знання, а й набувати професійних якостей сучасного робітника.

Ключові слова: структура технічної системи, виробничо-технічна орієнтація, системно-структурний метод, професійно-технічні дисципліни.

Техніка – єдина система складних взаємозв'язків технічної науки і виробництва, тому оптимальне вирішення будь-якого питання можливе лише під час розгляду її зв'язків в загальній системі. Системний підхід до технічного об'єкту різної складності дає можливість виявити взаємозв'язок і взаємозалежність його компонентів, розглянути його різні зв'язки і на цій основі розробити практичні рекомендації щодо технічної підготовки майбутніх фахівців.

Проблема технічної підготовки учнівської молоді знайшла своє відображення у працях багатьох учених. Ними вивчалися такі аспекти технічної підготовки: науково-педагогічні критерії відбору змісту технічної підготовки (П. Атутов, С. Батишев, П.

Ставський); зміст загальнотехнічної підготовки учнів старших класів з поглибленим вивченням предметів за вибором (В. Ледньов, О. Сова, Ю. Обрезков); загальнотехнічна підготовка учнів в середніх ПТУ окремих профілів (Й. Гушулей, В. Козир, А. Пінський); дидактичні основи вивчення техніки на уроках трудового навчання (В. Мадзігон, Г. Терещук, Д. Тхоржевський). Питанням застосування системно-структурного методу у загальнотехнічній підготовці майбутнього робітника приділено недостатню увагу.

Мета статті полягає у висвітленні особливостей використання системно-структурного методу формування виробничо-технічної орієнтації робітника у процесі вивчення професійно-технічних дисциплін учнями профтехучилищ.

У своїй професійній діяльності сучасний кваліфікований робітник все частіше стикається із необхідністю відшукувати науково-технічну інформацію, аналізувати і вибирати найбільш раціональні вирішення технічних проблем.

Орієнтація у сфері техніки пов'язана з багатоаспектним аналізом різних технічних об'єктів як на стадії їх вивчення, так і під час самостійної роботи. Тому її формування у процесі вивчення професійно-технічних дисциплін майбутніми робітниками потребує адекватних методів і технологій навчання, серед яких системно-структурне навчання привертає велику увагу. Як наголошує В. Паламарчук, «сутність системно-структурного

методу навчання полягає в зведенні розрізнених елементів в єдину систему і розгляду будь-якого об'єкту як складної системи». Науковець підкреслює, що формування системи знань на основі системно-структурного підходу потребує ознайомлення учнів з такими категоріями: система, елемент, зв'язки, цілісність, функція [4, с.115].

Пропонуємо розглянути можливість використання системно-структурного підходу у процесі формування цілісного уявлення майбутніх робітників про структуру і функціонування різних технічних об'єктів. Такий підхід до аналізу техніки дозволяє виділити такі основні функціональні органи технічних об'єктів: «1) конструктивні органи (стантини верстатів, корпуси машин, огороження і ін.) – забезпечують кріплення всіх вузлів та агрегатів і об'єднують їх у єдину систему; 2) робочі органи – безпосередньо здійснюють виконання технологічних операцій; 3) енергетичні органи (привід) – забезпечують постачання технічному об'єкту енергії. Вони включають в себе двигун і проміжні ланки двигуна з елементами пристрою (наприклад, пасова передача або муфта, яка пов'язує вал двигуна з робочим органом); 4) органи керування – призначені для автоматичного і напівавтоматичного керування технологічними операціями, функціонування інших частин технологічного об'єкта; 5) допоміжні органи – забезпечують функціонування технічних пристроїв (наприклад, система охолодження, система мащення)» [1, с.100]. Визначення основних функціональних органів технічних об'єктів можна використати як один із важливих шляхів організації навчання майбутніх робітників структурному аналізу технічних об'єктів.

У процесі пізнавальної взаємодії з технічним об'єктом робітник у більшості випадків виділяє ті його сторони, які мають для нього те чи інше значення, в першу чергу, практичне. Спочатку в орієнтації доступний для сприймання компонентний склад технічного об'єкта. Потім виявляється внутрішня його структура, пізніше інтеграція даного об'єкта з іншими об'єктами. Орієнтація у цьому зв'язку набуває форми *компонентного, структурного і інтегративного* аналізів технічного об'єкта, і відповідно, визначає особливості навчання учнів таких видів аналізу. Ефективним засобом навчання учнів структурному аналізу технічних об'єктів може бути включення у навчальний процес профтехучилищ виробничо-технічних ситуацій.

Які характерні особливості властиві виробничо-технічній ситуації? Наведемо таку ситуацію: «Фірма «Будівельник» проводить ремонт житлового будинку. Бригадир будівельників отримав завдання: зробити над парадним входом будинку збільшене залізобетонне піддашся (козирок) і закріпити його консольно, тобто без додаткових підпорок.

У будівельників виникли сумніви щодо надійності такої будівельної конструкції. Майстер запропонував креслення конструкції з боковими колонами. Але його запевняли в тому, що конструкція буде надійною, якщо арматуру в бетоні покласти зі сторони розтягувальних напружень. Робота була виконана, але, як тільки прибрали опалубку і опори, козирок обломився... Після огляду, користуючись кресленням конструкції, комісія роз'яснила бригадіру, що залізобетонний навіс – це площинна конструкційна форма, яка працює головним чином у режимі згину. Руйнування відбулось тільки за однієї причини – арматура була сконцентрована не у верхній частині, де виникають напруження розтягу, а в нижній, де таких напружень немає. Роботу зробили заново і на цей раз у повній відповідності до технічних умов. Майстер засумнівався у цьому і вирішив все ж-таки «під-

Структура навчальної виробничо-графічної ситуації:

Вихідні дані

Введення чинника новизни

Викладач: На рисунку 1 наведено складальне креслення знімача. Деталі механізму (коромисло і захват) представлені у трьох варіантах, які відрізняються деякими спряженими розмірами.

Спряжені розміри деталей знімача вибрано так, що два варіанти креслень можна використовувати для складання пристрою, а третій – ні. Який із варіантів креслень ви вибрали б?

страхувати» конструкцію і передбачив на кресленні два звичайних підпорних пілона. Здається це не заперечувало прийнятому попередньому рішення. Але, як тільки зняли опалубку, забрали будівельні підпорки, козирок знову обломився – на цей раз в середній частині, між кріпленням у стіні і підстраховуючими пілонами.

Отже, перед нами приклад виробничої ситуації, де її зміст визначається в основному як техніко-технологічною, так і графічною (розробка конструкції козирка і опори) стороною професійної праці.

Виробничі ситуації виникають під час наявності трьох основних умов. По-перше, коли у виробничій діяльності з'являється чинник новизни (нестандартне встановлення навісної плити). По-друге, якщо у робітника під час виявлення чинника новизни виникають утруднення із-за обмеженості його знань і умінь (як застерегти будівельну конструкцію від руйнування). По-третє, у тому випадку, якщо у робітника з'явилась потреба у знаннях і уміннях (потреба проявляється в ситуації з бригадиром будівельників).

Можна вказати на такі основні особливості виробничо-технічної ситуації:

1. Виробничо-технічній ситуації властиві риси цілісного явища (наприклад, розробка конструкції піддашся парадного входу будинку).

2. Характерною рисою навчальної виробничо-технічної ситуації є також невідповідність між конкретним об'єктом і його схематичним зображенням. Так, у технічних рисунках, принципових, кінематичних і радіоелектротехнічних схемах в більшій мірі зображаються суттєві елементи деталей, механізмів, а все несуттєве – невідоме. Спостереження показують, що чим менший досвід роботи із схематичними зображеннями, тим більшу роль в їх розумінні відіграють несуттєві елементи деталей і механізмів.

3. Виробничо-технічна ситуація може виникнути і тоді, коли в «статичі» графічного зображення необхідно побачити «динаміку» процесів. Так, будь-яка кінематична схема, крім об'ємного уявлення об'єкта, вимагає ще уявлення руху окремих її частин і умовиводів про принцип дії всього механізму. У роботі з радіоелектротехнічними схемами виникають ще складніші завдання – за статичним зображенням схеми проаналізувати роботу пристрою, встановити співвідношення електричних величин тощо.

4. Важливою специфічною рисою виробничо-технічної ситуації є те, що вона пов'язується з проблемами, які необхідно розглядати в різних аспектах комплексно, з урахуванням різних чинників (техніко-технологічних, економічних, екологічних і ін.) і відповідно із залученням різних видів знань (технічних, приrodничих, графічних і ін.).

Для того, щоб створити навчальну виробничо-технічну ситуацію, треба поставити перед учнями таке практичне або теоретичне завдання, під час виконання якого вони відкривають для себе нові знання або способи дії. Сприятливі умови для створення виробничо-графічних ситуацій виникають також у процесі обговорення (читання складальних креслень).

Прикладом виробничо-графічної ситуації для майбутніх слюсарів з ремонту автомобілів, може бути ситуація, коли учні ознайомлюються з конструкцією та регулюванням різних приладів і механізмів за допомогою креслень. Так, учням пропонується розглянути складальне креслення знімача і три варіанти зображень його окремих частин (коромисла і захвата).

Пошук новизни

Учні аналізують форму деталей, з'ясовують спосіб з'єднання їх.

Корегуюча інформація

Викладач: Для того, щоб до коромисла правильно підібрати захват, треба врахувати те, що в з'єднанні цих двох деталей повинен бути невеликий зазор.

Узагальнення результату

Зіставляючи відповідні розміри профілю коромисла (рис. 2), з розміром прямокутного отвору в захватах (рис. 3), учні вибирають один із запропонованих варіантів захвата 1в.

На закінчення викладач, актуалізуючи знання учнів із вивченого матеріалу, формулює правила користування пристроєм.

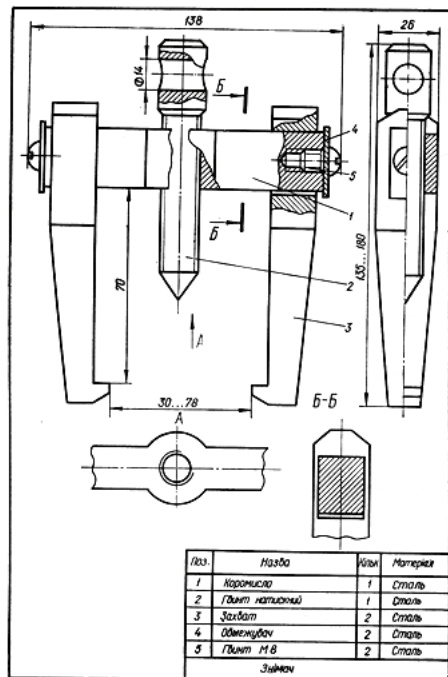


Рис. 1. Знімач

Тепер не створено ще єдиної загальноновизнаної системи навчальних виробничо-технічних ситуацій, яка була б обґрунтована з точки зору психологічних та дидактичних закономірностей. Тому доводиться розглядати не систему навчальних ситуацій, а лише деякі їх види. Назвемо деякі прийоми структурного аналізу технічних об'єктів, які доцільно враховувати під час створення виробничо-технічних ситуацій у навчальному процесі.

1. Під час визначення функціонального принципу технічного об'єкта. Функціональний принцип являє собою узагальнений спосіб взаємодії основних функціональних органів технічного об'єкта. Але при цьому треба мати на увазі, що вивчення (аналіз), виділення вище функціональних органів має свої особливості. Так, різноманітність технологічних (робочих) органів технічних об'єктів настільки велика, що їх розгляд у всій різноманітності не може бути предметом загальнотехнічної орієнтації. Теж саме можна сказати і про конструктивно-організуючі органи та органи власного функціонування. Зовсім по-іншому стоїть питання про розгляд енергетичних і керуючих органів технічних об'єктів.

2. У процесі об'єднання елементів енергетичних і керуючих органів в однорідні функціональні блоки. Так, наприклад, енергетичний орган формується на основі енергетичного підходу. Такий підхід обумовлюється тим, що техніка сьогодишнього виробництва – це в основному машинна техніка, яка працює за рахунок енергії (електричної, механічної, теплової і ін.). При цьому, передача енергії від джерела до споживача здійснюється за допомогою *носія енергії* (наприклад, електрична енергія пере-

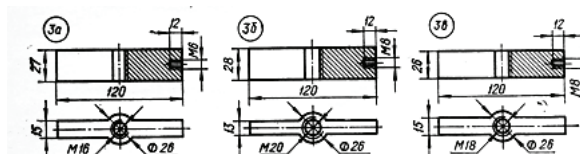


Рис. 2. Коромисло

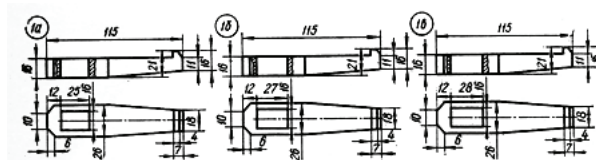


Рис. 3. Захват

дається за допомогою електронів або іонів; передача теплової енергії здійснюється за рахунок зміни кінетичної і потенціальної енергії взаємодії молекул тощо).

Під час передачі передачі енергії від джерела до споживача, як правило, один її вид перетворюється в інший за допомогою *перетворювача* енергії (наприклад, електродвигун перетворює електричну енергію в механічну) застосовують *лінію передачі енергії*. З'єднані між собою названі елементи утворюють енергетичний функціональний орган.

Елементи систем автоматичного керування (первинні, кінцеві і проміжні) об'єднуються у системи автоматичного керування технічними об'єктами і створюють керуючий функціональний орган.

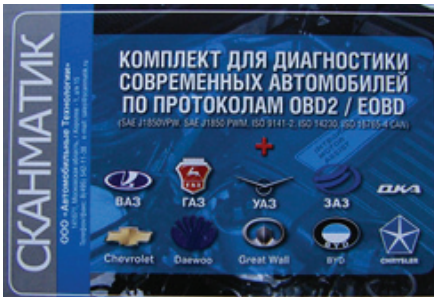
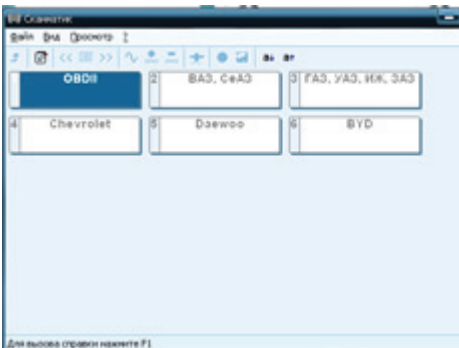
3. Під час моделювання функціональних принципів: знаходження (конструювання) адекватних функціональних блоків; встановлення необхідного взаємозв'язку визначених блоків тощо.

Вирішення виробничо-технічних ситуацій повинно здійснюватися таким чином, щоб учні не тільки засвоїли деякі загальнотехнічні поняття, але й поряд з цим набували уміння аналізувати будову і принцип дії різноманітних технічних об'єктів.

Враховуючи те, що застосування комп'ютерної техніки на виробництві потребує від сучасних робітників уміння самостійного пошуку необхідної інформації та її застосування, учням доцільно пропонувати мультимедійні алгоритми за описом. Приклад застосування такого алгоритму у підготовці майбутніх спеціалістів з ремонту автомобілів наведено у таблиці 1.

Таблиця 1.

Мультимедійний алгоритм проведення комп'ютерної діагностики автомобіля (на прикладі сканера «СКАНМАТИК»)

№ п/п	Етапи словесних приписів викладача (майстра в/н)	Поетапне зображення*	Завдання для учнів	Примітка
1.	З'ясування призначення приладу. Сканер "СКАНМАТИК" (SCANMATIC) призначений для діагностики електронних систем і блоків управління (ЕБУ) автомобілів.		Встановити марки автомобілів для діагностики сканером.	Посилання на інтерактивний ресурс**
2.	Визначення комплектації приладу СКАНМАТИК. Основні частини сканера: 1. Адаптер. 2. Кабель для підключення до COM порту. 3. CD з програмою 4. Кабель BA3-12, GA3-12, OBD2.		Оглянути зразки основних частин сканера і встановити їх призначення.	
3.	Послідовність підключення приладу: 1. Адаптер підключається до вільного COM-порта ПК за допомогою кабелю. 2. Інший роз'єм адаптера з'єднується відповідним кабелем з діагностичним роз'ємом автомобіля..		Охарактеризувати особливості підключення приладу до ПК та автомобіля	
4.	Порядок роботи із програмою СКАНМАТИК: 1. Запустити програму (натиснути на піктограму  Scanmatik.exe або виконати команду ПУСК/ СКАНМАТИК). 2. В робочій зоні вікна програми вибрати потрібний діагностичний модуль із меню діагностичних модулів. 3. Дотримуватись інструкції відповідного модуля діагностики.		Здійснити комп'ютерну діагностику автомобіля	Для проведення діагностики використовується програмний продукт «СКАНМАТИК»

* Поетапне зображення наочності до словесних приписів викладача

** Посилання на інтерактивний ресурс: відео-файл, інтернет-джерело, комп'ютерна навчальна програма, презентація.

Контрольні запитання:

1.3 яких елементів складається прилад СКАНМАТИК? Їх основне призначення?

2. Назвіть діагностичні модулі програми СКАНМАТИК?

3. Охарактеризуйте послідовність проведення комп'ютерної діагностики автомобіля із використанням програмного продукту СКАНМАТИК?

Для визначення ефективності формування виробничо-технічної орієнтації системно-структурним методом взято процентне співвідношення кількості учнів, які розкривають науково-технічні основи процесів і явищ, що відбуваються у технічному об'єкті – У2 до кількості учнів, які виділяють лише характерні ознаки основних функціональних органів

технологічного об'єкта – У1 : $k = \frac{O_2}{O_1} \cdot 100\%$.

Рівні засвоєння навчального матеріалу розподілились таким чином. Приблизно 12,0 % учнів знаходились на рівні розуміння, а 78,6 % – на рівні оволодіння і оперують одержаними знаннями, що відповідає рівню творчого застосування навчального матеріалу і лише 9,4 % – на рівні знання.

Висновки. Застосування у навчальному процесі профтехучилищ системно-структурного підходу до формування у майбутніх робітників виробничо-технічної орієнтації має безсумнівні переваги, тому що дає змогу учням не тільки здобувати знання, а й набувати професійних якостей сучасного робітника. З'являється можливість залучати учнів до самостійної пошукової діяльності. Перспективи подальшої роботи вбачаємо у розробці системних навчальних виробничо-технічних ситуацій для формування в учнів загальнотехнічної орієнтації у сфері професійної праці.

Література і джерела

1. Гушулей Й.М. Загальнотехнічна підготовка, учнів у процесі трудового навчання: дидактичний аспект / За ред. Г.В.Терещука : [монографія] / Й.М.Гушулей. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2000. – 312 с.
2. Леднев В.С. Содержание общего среднего образования: Проблемы структуры: [монография] / В. С. Леднев. – М.: Педагогика, 1980. – 264 с.
3. Моделирование педагогических ситуаций : Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Под ред. Ю.Н.Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 210 с.
4. Паламарчук В.Ф. Як виростити інтелектуала / В.Ф.Паламарчук. – Тернопіль: «Навчальна книга – Богдан», 2000. – 152 с.

Рассмотрены возможности практического применения системно-структурного метода в изучении профессионально-технических дисциплин учащимися профессионально-технических училищ. Ключевые слова: структура технической системы, производственно-техническая ориентация, системно-структурный метод, профессионально-технические дисциплины.

The possibilities of practical application of the system-structural method in the study of vocational subjects by students of vocational schools have been considered. Application in educational vocational schools of systemic-structural approach to the formation of technical guidance of industrial workers has clear advantages because it allows students to not only acquire knowledge but also professional qualities of a modern worker.

Key words: structure of a technical system, production-technology orientation, systematic and structural approach, professional and technical disciplines.

УДК 37.012

НАПРЯМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ І ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

Гончаренко Тетяна Леонідівна
м.Херсон

У статті розглядаються особливості організації та вдосконалення професійної підготовки вчителів фізики у системі післядипломної педагогічної освіти в Україні. Післядипломна педагогічна освіта розглядається як етап неперервної освіти. Наводиться аналіз проблем в роботі системи післядипломної педагогічної освіти та напрямів модернізації змісту та технологій навчання вчителів фізики у післядипломній освіті.

Ключові слова: післядипломна педагогічна освіта, неперервна освіта, підвищення кваліфікації, вчитель фізики.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [11] найважливішим для держави визначається виховання людини інноваційного типу мислення та культури, проектування акмеологічного освітнього простору з урахуванням інноваційного розвитку освіти, запитів особистості, потреб суспільства і держави. Це дає можливість стверджувати, що формування готовності вчителя до такого виду інноваційної професійної діяльності як проектування у післядипломній освіті є вкрай важливим. Необхідність пошуку шляхів формування на

вдосконалення готовності вчителя фізики до проектування навчального процесу в системі післядипломної освіти обумовлює необхідність аналізу особливостей цієї системи, визначення напрямів модернізації змісту та технологій навчання вчителів фізики у післядипломній освіті.

Мета нашої статті полягає у з'ясуванні особливостей, проблем та напрямів модернізації сучасної післядипломної педагогічної освіти вчителів фізики в Україні. Для досягнення поставленої мети необхідно:

- зробити аналіз законодавчої бази та наукової літератури з теми дослідження;
- з'ясувати сутність поняття післядипломна освіта та її роль у системі неперервної освіти України та інших країн світу;
- проаналізувати стан сучасної системи післядипломної освіти;
- визначити напрями модернізації та розвитку післядипломної освіти в Україні.

Сутність післядипломної освіти визначено Законом України «Про вищу освіту» (ст.10), як «спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення,

розширення й оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду”.

Аналіз досліджень та публікацій з означеної проблеми засвідчив, що: вчені досліджують різні аспекти післядипломної освіти вчителів: С.Крисюк розглядає процес становлення і розвитку післядипломної освіти педагогічних кадрів, Н.Протасова визначає принципи функціонування системи післядипломної освіти, розвиток інноваційної освітньої діяльності у післядипломній освіті досліджує В.Хименець, О.Мариновська досліджує післядипломну освіту з точки зору формування готовності до проектно-впроваджувального виду діяльності, А.Кузьминський аналізує теоретико-методологічні основи післядипломної педагогічної освіти, І.Місик аналізує особливості післядипломної педагогічної системи України як структурного компонента неперервної освіти, В.Шарко аналізує методичну підготовку вчителів фізики в умовах неперервної освіти, L.Lafortune, C.Deaudelin, P.-A.Doudin аналізують особливості світової післядипломної освіти вчителів як складової неперервної освіти.

Проте, незважаючи на доробок науковців з означених проблем, багато питань ще залишається не з'ясованими.

Аналіз наукової літератури з теми дослідження [6, 7, 14, 15] дав підстави стверджувати, що післядипломна педагогічна освіта є етапом неперервної освіти. Неперервна педагогічна освіта забезпечує удосконалення педагога на протязі всього його життя, реалізацію власної, особистої програми розвитку та саморозвитку, та може здійснюватися у формі формального та неформального навчання.

Концепція неперервної освіти, яка прийнята як стратегія освіти у всіх цивілізованих країнах світу є основою системи післядипломної педагогічної освіти. Її головними принципами є системність, неперервність, індивідуалізація навчання, фундаменталізація, гуманізація і гуманітаризація освіти [2]. Основні цілі, завдання, принципи, зміст, організаційні форми і структуру управління, організаційні заходи щодо забезпечення розвитку післядипломної освіти визначає Концепція післядипломної освіти України [5], яка ґрунтується на положеннях Конституції України, Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті, Законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, “Про професійно-технічну освіту”, “Про наукову і науково-технічну діяльність”, положеннях про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту), державних стандартах освіти, нормативно-правових актах чинного законодавства України з питань освіти і науки, а також враховує міжнародний досвід управлінського та інформаційно-технологічного забезпечення окремих напрямів професійної діяльності.

Учені розглядають неперервну педагогічну освіту в єдності трьох складових: допрофесійної, базової і післядипломної. Кожна з яких відрізняється змістом і відповідними їй методами і формами організації [12], зокрема:

- допрофесійна педагогічна освіта створює умови для професійного самовизначення, формує готовність до вибору педагогічної професії. Зміст педагогічної профорієнтації передбачає формування педагогічної спрямованості особистості. Формуються елементарні педагогічні уміння і навички. Мотиваційно-ціннісне відношення до педагогічної діяльності є головним критерієм відбору на педагогічні професії;
- базова педагогічна освіта забезпечує фундаментальну, професійну і практичну підготовку до педагогічної діяльності, отримання відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня. Зміст цієї освіти визначається відповідно вимогам кваліфікаційних характеристик конкретних педагогічних спеціальностей;
- післядипломна педагогічна освіта забезпечує неперервне професійне самовдосконалення, розвиток творчого потенціалу, професійно-особистісний зріст і самоствердження

педагога, формування вчителя, який вже має досвід роботи [6].

Основними принципами організації післядипломної освіти є: науковість, гуманізація, демократизація, єдність, комплексність, диференціація, інтеграція, безперервність, модульність, індивідуалізація, наскрізність; зв'язок з процесом ринкових перетворень, різних форм власності і господарювання; орієнтація на актуальні та перспективні сфери трудової діяльності згідно з попитом на ринку праці; відповідність державним вимогам та освітнім стандартам [2].

Післядипломна освіта здійснюється вищими навчальними закладами післядипломної освіти або структурними підрозділами вищих навчальних закладів відповідного рівня акредитації, в тому числі на підставі укладених договорів [4]. Терміни, періодичність навчання, об'єм навчального часу у системі післядипломної освіти встановлюються закладами післядипломної освіти відповідно нормативним документам і державним стандартам освіти за погодженням замовника, у відповідності до обраних форм та видів навчання, а також до порядку і періодичності атестації спеціалістів з даної області [3].

До закладів післядипломної освіти належать: академії, інститути (центри) підвищення кваліфікації, перепідготовки, вдосконалення, навчально-курсів комбінати; підрозділи вищих навчальних закладів (філіали, факультети, відділення та інші); професійно-технічні навчальні заклади; науково-методичні центри професійно-технічної освіти; відповідні підрозділи в організаціях та на підприємствах. Заклади післядипломної освіти можуть працювати заочною, вечірньою, заочною формами навчання, мати філіали і вести науково-дослідну роботу [3].

За даними Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 2010 року діюча в Україні система післядипломної педагогічної освіти як комплекс закладів охоплювала такі структури, як Державний вищий навчальний заклад “Університет менеджменту освіти”, 27 обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти, Кримський республіканський інститут післядипломної педагогічної освіти, 19 факультетів підвищення кваліфікації в педагогічних університетах і інститутах, госпрозрахункові центри підвищення кваліфікації педагогічних і керівних кадрів [2]. У 2010 році створені Комунальний вищий навчальний заклад “Харківська академія неперервної освіти”, Комунальний заклад “Запорізька обласна академія післядипломної педагогічної освіти”, а у 2011 році - Комунальний вищий навчальний заклад “Херсонська академія неперервної освіти”.

На думку В.Пашкова [10], загальним для освітніх закладів, що оновлюються, є збереження традиційних функціонально-компенсаторних і адаптивних форм по відношенню до базової професійної підготовки, реалізація функції розвитку особистості вчителя по відношенню до сформованості його здібностей до інноваційної діяльності, до перетворення власної діяльності і навколишнього загальнокультурного середовища, і такої суспільно значущої функції як соціально-педагогічний і психологічний захист учителя. Логічним етапом розвитку системи надання вчителям методичної допомоги стала організація регулярних курсів підвищення кваліфікації вчителів.

Система підвищення кваліфікації має ряд переваг у порівнянні з базовою професійною освітою: вона менш інерційна і здатна реагувати на швидкі соціально-економічні і техніко-технологічні умови, має, як правило, безпосередній двосторонній зв'язок із практикою, що дозволяє швидше отримати освітній результат; контингент, що навчається здатний критично оцінювати пропонувані інновації, він може безпосередньо брати участь в їх апробації, розвитку і реалізації [2], тобто усвідомлено підходити до підвищення професійної компетентності [6].

За результатами соціологічних досліджень, які проводив у 2007 році Інститут соціальних технологій “Система освіти в оцінках громадян України”, найбільшим попитом серед педагогічних працівників користуються такі форми підвищення кваліфікації, як дистанційна, заочна і курси, які наближені до слухачів [11].

А.Кузьмінський у своєму дисертаційному дослідженні звертає увагу на те, що “незважаючи на те, що така система роботи з педагогічними і керівними кадрами оперативно готувала і готує учителів і керівних працівників до роботи по нових програмах, підручниках, динамізм громадського розвитку, корінні зміни в роботі учбових закладів, освітніх установ вимагають її модернізації і поліпшення якості роботи” [7, с. 146].

Модернізація є загально визнаним курсом державної політики по відношенню до освіти в цілому і післядипломній освіті зокрема та можлива за умови поєднання введення продиктованих часом інновацій та збереження професійного досвіду і творчого потенціалу, що накопичені впродовж багатьох десятиліть існування закладів педагогічної освіти. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [11] наголошується, що з метою модернізації освіти в цілому, **у післядипломній освіті** необхідно забезпечити:

- удосконалення нормативно-правового забезпечення системи післядипломної педагогічної освіти (відсутній Закон про післядипломну освіту, Положення про заклад післядипломної освіти, Положення про ліцензування та акредитацію закладів післядипломної освіти); розроблення стандартів післядипломної педагогічної освіти, зорієнтованих на модернізацію системи перепідготовки, підвищення кваліфікації та стажування педагогічних, науково-педагогічних працівників та керівників навчальних закладів;
- реалізацію сучасних технологій професійного вдосконалення та підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних і керівних кадрів системи освіти відповідно до вимог інноваційного розвитку освіти;
- забезпечення випереджувального характеру підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних і керівних кадрів відповідно до потреб реформування системи освіти, викликів сучасного суспільного розвитку [11].

Узагальнюючі результати вивчення стану організації методичної підготовки вчителів фізики у школах та на курсах підвищення кваліфікації, В.Шарко [14] зауважує, що:

- з основних напрямів роботи вчителя методичний можна вважати як “задовільний”;
- у підвищенні власного рівня методичної підготовки вчителів відчують значні труднощі, які пов’язані як з відсутністю необхідної кваліфікованої методичної допомоги на місцях, так і з відсутністю консультацій у закладах післядипломної освіти;
- найбільшими проблемами для вчителів є підготовка до проведення фізичного експерименту і питання з психології, а також низький рівень готовності до проектування, конструювання й управління навчальним процесом з фізики;
- система післядипломної освіти педагогічних кадрів сьогодні ще працює за старими підходами: не враховує специфіку дорослої аудиторії не будує роботу на основі андрагогічного й акмеологічного підходів; не реагує відповідним чином на сучасні рекомендації щодо удосконалення процесу методичної підготовки вчителів у закладах післядипломної освіти;
- школа у своєму розвитку випереджає готовність закладів післядипломної освіти до підготовки вчителів фізики до впровадження інновацій;
- потребує оновлення зміст методичної освіти, який вимагає пошуку оптимального співвідношення між лекційними, практичними заняттями та педагогічною практикою; підсилення ролі технологічного аспекту педагогічної діяльності вчителя фізики; приділення належної уваги фізичному експерименту та створенню умов для його проведення в реальних умовах; забезпечення випереджувального спрямування методичної підготовки вчителів, яка на сучасному етапі розвитку шкільної освіти пов’язана з переходом на нові показники якості освіти (компетентності), з упровадженням профільного навчання і підготовкою до реалізації нового

стандарту базової і повної загальної середньої освіти;

- не відповідає сучасним запитам учителя система післядипломної освіти через недостатні індивідуалізацію та варіативність змісту й форм професійного удосконалення педагогічних працівників. Повільно впроваджуються такі форми підвищення кваліфікації і перепідготовки вчителів як дистанційна освіта й відкриті форми навчання.

Аналіз наукової літератури [1, 7, 13] та узагальнення виснаведеного дає підстави зробити такі висновки:

1) післядипломна освіта є компонентом неперервної освіти;

2) у системі післядипломної педагогічної освіти сьогодні йде активний пошук нових підходів, форм та методів роботи, пов’язаних з необхідністю побудови сучасних моделей освітньої діяльності в системі підвищення кваліфікації, що спрямовані на підготовку учителя до роботи в нових умовах;

3) система підвищення кваліфікації має ряд переваг у порівнянні з базовою професійною освітою:

- вона менш інерційна і здатна реагувати на швидкі соціально-економічні і техніко-технологічні умови, має, як правило, безпосередній двосторонній зв’язок із практикою, що дозволяє швидше отримати освітній результат;
- контингент, що навчається, здатний критично оцінювати пропонувані інновації, він може безпосередньо брати участь в їх апробації, розвитку і реалізації, тобто усвідомлено підходити до підвищення власної професійної компетентності;

4) найбільшим попитом серед педагогічних працівників користуються такі форми підвищення кваліфікації, як дистанційна, заочна і курси, які наближені до слухачів;

5) незважаючи на те, що система післядипломної освіти оперативно готувала і готує учителів і керівних працівників до роботи по нових програмах, підручниках, у ній існує ряд проблем та недоліків, серед яких:

- недосконалість нормативно-правового забезпечення системи післядипломної педагогічної освіти;
- висока міра формальності післядипломної освіти, відсутність необхідних горизонтальних зв’язків між післядипломною педагогічною освітою і тими видами педагогічної діяльності, для розвитку яких вона організована;
- відсутність вибору альтернативних варіантів спеціалізованих центрів, які забезпечували б різноманітні консультаційні потреби і підвищували кваліфікацію працівників до рівня, необхідного для введення інновацій в конкретному учбовому закладі;
- недостатні індивідуалізація та варіативність змісту та форм професійного удосконалення педагогічних працівників; повільно впроваджуються дистанційна освіта та відкриті форми навчання;
- домінування інформативної моделі навчання, відокремлення знань від особистого досвіду вчителя;
- незначний об’єм підготовки до впровадження педагогічних технологій, зокрема технологій організації проектувальної, дослідницької діяльності вчителів та учнів, технологій оцінки якості навчання школярів, спрямованих на розвиток їх предметних, між предметних і ключових компетентностей та ін.;
- недостатнє врахування специфіки роботи з дорослою аудиторією, планування роботи без урахування андрагогічного та акмеологічного підходів до організації навчальної діяльності слухачів;

6) система післядипломної освіти потребує модернізації і поліпшення якості роботи, яке можливе за умови поєднання управлінських інновацій та збереження накопиченого впродовж багатьох десятиліть існування закладів педагогічної освіти професійного досвіду і творчого потенціалу.

Ці висновки дають можливість виявити напрями роботи з учителями з формування в них готовності до проектування в

системі післядипломної освіти.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі ми пов'язуємо з розробкою моделі підготовки учителів фізики до

проектування навчального процесу та засобів її реалізації у системі післядипломної освіти.

Література і джерела

1. Андрощук І. Безперервна освіта педагога /Ірина Андрощук //Нова педагогічна думка : науково-методичний журнал. – 2010. – №1. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2010_1/Androsch.pdf> – Загол.3 екр. – Мова укр.
2. Загальні відомості про післядипломну освіту /Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України // Офіційний веб-сайт МОН України: Вища освіта: Інформаційні матеріали: Післядипломна освіта. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <<http://www.mon.gov.ua/>>. – Загол.3 екр. – Мова укр.
3. Закон України „Про освіту” №1060-XII, із змінами від 19 грудня 2006р.: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.osvita.org.ua/>>. Загол.3 екр. – Мова укр.
4. Закон України „Про вищу освіту” №2984-III, із змінами від 20 грудня 2006 р.: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.mon.gov.ua/>>. – Загол.3 екр. – Мова укр.
5. Концепція розвитку післядипломної освіти в Україні. Сайт Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.mon.gov.ua/index.php/ru/diyalnist/osvita/vishcha/4397-kontsepsiya-rozvitku-pislyadiplomnoi-osviti-v-ukraini->>. – Загол.3 екр. – Мова укр.
6. Мисик І.Г. Последипломное педагогическое образование в Украине в системе непрерывного образования./ І.Г.Мисик //Науковий журнал “Наукове пізнання: методологія та технологія”. Випуск 2(27) 2011 Серія: філософія, соціологія, політологія. – Одеса: Видавництво Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського. – 2011. – С. 98-105.
7. Кузьмінський А.І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні : дис.... доктора. пед. наук: 13.00.04 «теорія та методика професійної освіти» / Анатолій Іванович Кузьмінський. – К., 2003. – 481 с.
8. Протасова Н.Г. Андрагогічна ідея і післядипломна освіта: постановка проблеми / Наталія Георгіївна Протасова // Шлях освіти. – 2000. – № 7. – С. 13–15.
9. Протасова Н.Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку / Наталія Георгіївна Протасова; Державна академія керівних кадрів освіти. – К. : [б.в.], 1998. – 171 с.
10. Пашков В.В. Особенности формирования типологии образовательных учреждений в процессе реализации инновационной концепции последипломного педагогического образования. /В.В.Пашков /Таврійський вісник освіти. – 2011. – №3 (35) Херсон: Південноукраїнський регіональний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів, 2011. – С.99-104.
11. Проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. Офіційне видання. – Київ: Видавничий дім «Букрек», 2011. – 32 с.
12. Пономаренко Т. О. До питання про єдність довузівської, вузівської та післявузівської підготовки спеціалістів /Т.О.Пonomаренко, В.М.Вакуленко // Система неперервної освіти: здобутки, пошуки, проблеми : матеріали Міжнар. наук.- практ. конф., 28-31 жовтня 1996 р. : У 6. кн. : Кн. 5 / упоряд. В. С. Филипчук ; АПН України, Чернівецький держ. ун-т ім. Ю.Федьковича. – Чернівці, 1996 – С. 143–146.
13. Чернобай Е.В. Методические основы подготовки учителей к проектированию учебного процесса в современной информационной образовательной среде (в системе дополнительного профессионального образования): автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 «теория и методика обучения и воспитания (информатизация образования)» 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Елена Владимировна Чернобай – М., 2012. – 49 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://ismo.ioso.ru/dis/chernobai-avtoref.doc>>. – Загол.3 екр. – Мова рос.
14. Шарко В. Д. Методична підготовка вчителя фізики в умовах неперервної освіти. /Валентина Дмитрівна Шарко //Монографія. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2006. – 400 с.
15. La formation continue : de la réflexion à l'action. Sous la direction de Louise Lafortune, Colette Deaudelin, Pierre-Andre Doudin, Daniel Martit, 2001 MHV Presses de l'Université du Québec, Canada, 2001, ISBN 2-7605-1147-2 – 240 pages.

В статті розглядаються особливості організації та удосконалення професійної підготовки учителів фізики в системі післядипломного педагогічного образования. Последипломное педагогическое образование рассматривается как этап непрерывного образования. Приводится анализ проблем в работе системы последипломного образования и направлений модернизации содержания и технологий обучения учителей физики в последипломном образовании.

Ключевые слова: последипломное педагогическое образование, непрерывное образование, повышение квалификации, учитель физики.

In the article the specificity of organization and improvement of training of physics teachers in the system of postgraduate training have been analysed. Postgraduate teacher education is seen as a stage of continuous education. The analysis of the problem of the system of postdiploma pedagogic education functioning has been conducted; the direction of modernization of the content and technologies of physics teachers training in postdiploma education have been considered.

Key words: graduate teacher education, continuing education, professional development of a teacher of physics.

УДК 373.66(73)

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Горішна Надія Мирославівна
м.Тернопіль

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена суспільною потребою у створенні ефективної системи підготовки фахівців соціальної роботи, що є важливою передумовою вирішення багатьох соціальних проблем сучасного суспільства. У статті розглянуто концептуальні підходи до підготовки соціальних працівників. Виявлено, що, незважаючи на зумовлені національною специфікою відмінності, базові засади навчання фахівців соціальної роботи є спільними для багатьох країн світу. Вони визначаються специфікою соціальної освіти і загальними вимогами до професійної компетентності соціальних працівників.

Ключові слова: соціальний працівник, соціальна освіта, моделі підготовки соціальних працівників, базові принципи навчання соціальних працівників.

Найбільш загальною тенденцією суспільного розвитку у ХХ ст., за свідченням абсолютної більшості соціологів, стала професіоналізація соціальної роботи. У багатьох країнах світу, в т. ч. Україні, цей процес зумовлений необхідністю вирішення численних економічних, правових, політичних проблем населення, розробки та реалізації ефективних механізмів соціального захисту громадян.

Утвердження соціальної роботи як окремої галузі суспільної практики та самостійного виду професійної діяльності відбулося в Україні на початку 90-х років ХХ ст. Специфіка процесу становлення соціальної роботи в нашій державі полягає у тому, що не вирішеність проблем у соціальній сфері змушує фахівців соціальної роботи паралельно вирішувати два питання: налагоджувати ефективну систему соціального захисту та розробляти адекватну сучасним умовам наукову концепцію соціальної роботи.

Визначаючи важливість розробки методологічних засад, визначення власного об'єкта, предметних сторін, змісту і методики соціальної роботи, особливо на етапі її самоствердження, вчені наголошують на необхідності розвитку системи професійної підготовки відповідних фахівців. Створення ефективної системи соціальної освіти є важливою передумовою вирішення багатьох соціальних проблем засобами професійної соціальної роботи.

Аналіз літературних джерел свідчить, що у розвинутих країнах світу соціальну освіту розглядають як потужний антикризовий, стабілізуючий і творчий чинник розвитку суспільства. В Україні вона лише розпочала свій розвиток як інноваційна галузь професійної освіти. Очевидно, що підготовка фахівців соціальної роботи є нелегким завданням у будь-якій країні, враховуючи глобальність цілей соціальної роботи, складність її об'єкта, різноманітність функцій та сфер діяльності. В Україні ситуація ускладнюється тим, що підготовка фахівців для соціальної сфери здійснюється в умовах суперечливого процесу розробки й осмислення сутності соціальної освіти, принципів, змісту і технологій її реалізації. Сьогодні перед вищими закладами освіти України, які готують соціальних працівників і соціальних педагогів, стоїть нелегке завдання – підготувати професійно компетентних спеціалістів. З одного боку, підготовка професіоналів забезпечить можливості для подальшого успішного становлення цієї сфери діяльності, необхідної для соціального розвитку як окремої людини, так і суспільства загалом. А з іншого – результативність розвитку соціальної роботи, і особливо на етапі її професійного становлення, значною мірою визначається рівнем компетентності та зрілості кожного конкретного представника цієї професії.

Вивчення літературних джерел свідчить, що останнім часом значно зросло зацікавлення вітчизняних учених питаннями професійної підготовки фахівців соціальної сфери. Дослідженню теоретико-методологічних основ соціальної роботи й окремих аспектів підготовки соціальних працівників і соціальних педагогів в Україні та за кордоном присвячені роботи вітчизняних науковців І. Звереві, А. Капської, І. Козубовської, Г. Лактіонової, І. Миговича, Н. Микитенко, Л. Міщик, О. Пічкарь, О. Пришляк, Г. Слозанської, та ін.

Розвиток системи освіти України, в т. ч. соціальної, не є відособленим процесом. Вона функціонує і розвивається паралельно з освітніми системами інших країн та регіонів, взаємодіє з ними, зазнає їх впливу. Тому у розбудові вітчизняної системи соціальної освіти повинні використовуватися як науковий дорожчик вітчизняних учених, так і прогресивні ідеї світової педагогічної теорії і практики.

Метою статті є аналіз сучасних теоретичних підходів до професійної підготовки соціальних працівників та виявлення базових засад навчання фахівців соціальної роботи, що є спільними для багатьох країн світу.

Виклад основного матеріалу. За рубежом перші спроби цілеспрямованого вивчення досвіду інших країн у вказаній галузі були здійснені у 1928 р., коли була заснована Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи. За її даними, в час у світі існували майже 200 шкіл соціальної роботи, проте значні відмінності у навчальних планах та програмах, а інколи і їх відсутність, не забезпечували можливостей для здійснення ґрунтовного наукового аналізу. У 1948 р. К. Кендал на замовлення ООН здійснила порівняльне дослідження в галузі соціальної освіти; за її даними тоді у світі налічувалось 373 навчальних заклади з підготовки соціальних працівників [5, с.3].

У той період провідна роль у налагодженні діяльності шкіл соціальної роботи та удосконаленні їх діяльності у країнах, які прагнули розвивати вказану сферу, належала США, Канаді та Великій Британії. Уряди цих країн, приватні особи та міжнародні агентства надавали стипендії і стажування, проводили навчальні семінари для фахівців різних країн. Така діяльність сприяла інтернаціоналізації професії, посиленню впливу провідних західних держав на підготовку соціальних працівників у країнах, де становлення соціальної роботи та освіти у цій сфері розпочалося значно пізніше. Проте у багатьох країнах адаптація зарубіжного досвіду підготовки соціальних працівників позбавила від необхідності розробки власних моделей, структури і форм соціальної освіти, які б якнайкраще відповідали місцевим умовам.

Неефективність такого підходу змусила Міжнародну асоціацію шкіл соціальної роботи на початку 70-х років ХХ ст. розпочати нову програму так званих “експериментальних шкіл”. Головною метою цього експерименту була розробка навчальних планів і програм підготовки фахівців соціальної роботи, які б відповідали потребам конкретного регіону. Важливим компонентом цього експерименту стали міжнародні та регіональні семінари, на яких збиралися учасники з різних країн світу для вивчення нових моделей навчання соціальній роботі. У результаті такої діяльності були засновані Латиноамериканська та Африканська асоціації навчання соціальній роботі, у середині 70-х років ХХ ст. створена Асоціація навчання соціальній роботі в країнах Азії і Тихоокеанського регіону, а в 1980 р. – Європейська регіональна група з навчання соціальній роботі [5, с.5]. Проте регіональний підхід також виявився малоефективним. Орієнтація практичної діяльності та системи підготовки кадрів на ви-

рішення регіональних проблем не відображала глобальний характер соціальної роботи, не відповідала її меті та завданням. Найбільш перспективним шляхом розвитку системи соціальної освіти було визнано оптимальне поєднання регіонального компонента і міжнародного досвіду у цій сфері.

У 80–90-х роках ХХ ст. у світі було проведено кілька порівняльних досліджень з метою виявлення спільних та відмінних рис у підготовці соціальних працівників. Так, Х. Браунс і Д. Крамер [4] проаналізували діяльність шкіл соціальної роботи у 21 європейській країні; Дж. Корнеліссен [6] здійснив аналогічне дослідження на матеріалах 12 країн цього ж регіону; окремі аспекти підготовки соціальних працівників, що містять можливості для європейської інтеграції, досліджували Ф. Сейбл та У. Лоренц [11]; системи підготовки фахівців для соціальної роботи у країнах Азії та Тихоокеанського регіону вивчала Дж. Джордж [6].

Обмін перспективним досвідом організації соціальної освіти та пошук конструктивних шляхів її вдосконалення стали лейтмотивом конгресів Міжнародної асоціації шкіл соціальної роботи, які проходили у Вашингтоні (США, 1992 р.), Амстердамі (Нідерланди, 1994 р.), Гонконзі (1996 р.), Єрусалимі (Ізраїль, 1998 р.), Монреалі (Канада, 2000 р.), Монтпел'є (Франція, 2002 р.), Аделаїді (Австралія, 2004 р.), Сантьяго (Чілі, 2006 р.), Дурбані (Південна Африка, 2008 р.), Гонконзі (Китай, 2010 р.). На останніх конгресах відзначалась необхідність створення нової концепції соціальної роботи і підготовки фахівців, орієнтованої на більш активну роль цієї професії. Навчання соціальній роботі не може лише пасивно відображати соціальний розвиток, а повинно вести активний пошук шляхів вирішення соціальних проблем, що виникають. Серед суттєвих змін, яких вимагає сучасна система навчання соціальній роботі, називались, зокрема, необхідність створення ефективної системи професійного відбору та допрофесійної підготовки соціальних працівників, впровадження багаторівневої системи підготовки відповідних фахівців і відбір прийнятливих для тієї чи іншої країни форм навчання. Такі зміни, на думку Д. Кокса, є універсальними у світовому масштабі, їх потребує система соціальної освіти будь-якої країни, звичайно, в адаптованому варіанті [1, с.13–16].

Важливу роль у справі поширення передового досвіду соціальної освіти відіграє Міжнародна асоціація соціальних працівників та Комісія з соціальної роботи Ради Європи. Вони організовують різні міжнародні конференції, сприяють укладенню довготермінових угод про співпрацю між школами соціальної роботи багатьох країн, які передбачають обмін студентами та викладачами, розробку спільних навчальних планів та програм з окремих навчальних курсів, обмін літературою, реалізацію спільних дослідницьких проектів. Дослідження з цієї проблеми у міжнародному масштабі здійснюють К. Кендал, В. Рао, (США), Х. Браунс, Д. Крамер, У. Лоренц, Ф. Сейбл (Німеччина), М. Сатка (Франція), М. Доуел, С. Шардлоу (Велика Британія). Перспективи вдосконалення соціальної роботи загалом та соціальної освіти зокрема ці вчені вбачають у поєднанні національного досвіду та світової практики, подальшому розвитку і втіленні інноваційних ідей, сформованих на основі досягнень різних країн.

М. Сатка, відзначаючи значну різноманітність моделей підготовки соціальних працівників і соціальних педагогів, визначає три великі групи країн за типом підготовки [5, с.17].

До першої групи належать країни (Австрія, Бельгія, Німеччина, Нідерланди, Франція), де підготовка соціальних працівників здійснюється поза системою університетської освіти. В другу групу входять країни, в яких розвинутий як університетський, так і позауніверситетський типи підготовки. Це, зокрема, Чехія, Болгарія, Греція, Норвегія, Польща, Словаччина. У країнах, які ввійшли до третьої групи (Естонія, Фінляндія, Велика Британія, Ісландія, Швеція, США) підготовка фахівців для соціальної сфери здійснюється переважно в університетах.

У різних країнах існують суттєві відмінності в характері управління соціальною освітою. Повна відсутність централізованого нагляду за навчанням фахівців характерна для та-

ких країн як Німеччини, Ісландії, Ізраїлю, Італії, Швейцарії. У Данії, Фінляндії, Франції та Іспанії навчання соціальній роботі регулюється за допомогою законодавства. В Австрії, Бельгії, Греції, Люксембурзі, Нідерландах, Португалії, Швеції контроль за діяльністю навчальних закладів здійснюють відповідні уповноважені органи – міністерство освіти, міністерство охорони здоров'я та ін. У США та Великій Британії ці функції виконують спеціально створені координаційні органи (у США – Рада з освіти у соціальній роботі, у Великій Британії – Центральна рада з питань навчання і підготовки у соціальній роботі).

У деяких країнах навчальні заклади з підготовки фахівців соціальної сфери фінансує держава (Данія, Фінляндія, Греція, Ісландія, Ірландія, Туреччина, Велика Британія). У Нідерландах, наприклад, школи соціальної роботи є винятково приватними. В інших країнах навчальні заклади соціальної освіти фінансуються за рахунок як державних, так і приватних коштів (США, Португалія, Іспанія та ін.).

Незважаючи на тісний зв'язок системи навчання соціальної роботи з різними національними соціальними, економічними, політичними та юридичними умовами, незмінною у більшості країн залишається мета професійної освіти – підготовка професійно-компетентних спеціалістів. Спільними для усіх країн є також базові засади навчання соціальної роботи, які визначаються цілями, змістом та функціями професійної діяльності, а також специфічними рисами соціальної освіти: гуманістичною спрямованістю, універсальністю та консервативністю.

Гуманістична спрямованість зумовлена характером, завданнями і цілями соціальної роботи, яка у всіх своїх проявах звернена до людини. Гуманістична сутність соціальної освіти полягає у повноті охоплення людських проблем, найбільш ефективному використанні гуманістичних традицій і духовного досвіду, нагородженого у системі навчання і виховання.

Універсальність. Соціальна освіта, на відміну від деяких інших форм навчання та виховання, не може орієнтуватись на вузьку спеціалізацію. Її багатогранність і багатовекторність зумовлені природою людини, її матеріальними та духовними потребами. Гуманітарна соціальна освіта є універсальною, оскільки черпає свій зміст із соціальної філософії, антропології, біології, економіки, психології, педагогіки, соціології, медицини.

Консервативність. Освіті взагалі, а соціальній зокрема, властиве, принаймні, одне внутрішнє протиріччя, яке рухає нею. Вона, з одного боку, щоб реалізувати своє призначення, змушена «дивитись вперед», бути у суспільстві головним носієм інновацій, а з іншого – має бути «повернута назад», оскільки освіта може базуватися лише на міцних і стійких знаннях, набутих зусиллями декількох поколінь протягом тривалого періоду. «Консервативність освіти, помірна загальмованість, стриманість щодо будь-яких новацій, розбірливість в істині – усе це не стільки недоліки, скільки показники її зрілості та надійності», – вказує М. Солнцев [2, с. 44].

Зміст, методи та форми навчання будь-якої спеціальної освіти завжди відображають характеристики конкретної галузі професійної діяльності. Оскільки діяльність «замовляє» спеціаліста, рівень його теоретичної і практичної підготовки, професійні та особисті якості, тому логічно спочатку звернутись до визначення базових та систематизуючих елементів професійної діяльності соціальних працівників. Як свідчить аналіз наукової літератури [8; 12], у структуру професійної діяльності соціального працівника сучасні зарубіжні автори включають професійні цілі, цінності, знання та вміння.

Як і будь-яка інша професійна діяльність, соціальна робота має власну систему цілей. Основною метою соціальної роботи є гармонізація взаємовідносин між індивідами та (або) між індивідами та соціальними інститутами. Для її досягнення професійна соціальна робота повинна реалізовувати більш конкретні цілі: сприяти максимальному розвитку здібностей і потенціалу людей; об'єднувати людей із соціальними структурами, організаціями та закладами, що можуть надати необхідні

для повноцінної життєдіяльності ресурси, послуги або можливості; сприяти ефективній та гуманізованій діяльності тих соціальних організацій та закладів, які забезпечують людей необхідними ресурсами та послугами; брати участь у визначенні та вдосконаленні соціальної політики [10, с.12–29]. Названі цілі визначають основні напрямки діяльності соціальних працівників і відображені у програмах соціальної допомоги, діяльності соціальних агентств.

На думку зарубіжних фахівців [9; 12], основою соціальної роботи є система професійно-етичних цінностей, які практично реалізуються у процесі надання допомоги людям.

Етичний кодекс Міжнародної асоціації соціальних працівників визначає систему ціннісних регулятивів та орієнтацій, основними з яких є: цінність і гідність особистості; право на повагу, автономність та конфіденційність; право індивіда і сім'ї на власний вибір; потенційні можливості локальних громад; право на захист у випадку образи, експлуатації та насилля [7].

У структурі професійної діяльності визначають також систему професійних знань, необхідних для компетентної та відповідальної організації процесу соціальної роботи.

А. Кадушін називає 5 рівнів знань, які повинен використовувати соціальний працівник у процесі надання допомоги:

1. Загальні знання у сфері соціальної роботи: політика у сфері соціальної допомоги, соціальні служби, соціальні проблеми та інститути; людська поведінка та соціальне оточення: розвиток особистості, соціокультурні норми і цінності, процеси життєдіяльності у суспільстві; методи практичної діяльності у сфері соціальної роботи: індивідуальна, групова соціальна робота, організація громади.

2. Знання з окремих галузей соціальної роботи (наприклад, соціальна робота у виправних закладах або медична соціальна робота): мета, функції, методи професійної діяльності.

3. Знання про конкретне агентство: його функції, структуру, нормативно правову регуляцію.

4. Знання про типи клієнтів, з якими працює агентство.

5. Знання про типові особливості встановлення контакту [8, с.39–79].

Як зазначає К. Майер, на відміну від базових наукових дисциплін, соціальна робота як професія прагне до використання знань, а не до знань заради знань. Основні знання у сфері соціальної роботи запозичені з різних галузей фундаментальної і прикладної науки. Проте особливістю соціальної роботи є особливий характер дій або практичної діяльності, пов'язаний з тим, що соціальний працівник не прагне розвивати знання без конкретних цілей. Знання і цілі в ній взаємозалежні: змінюється ціль — виникає потреба у нових знаннях, які б відповідали новій меті. Але розширення знань у межах певної мети може призвести до зміни цієї мети та до появи нової [9, с.19].

Такий підхід дозволяє розглядати професійні знання не як певну статичну конструкцію, а як динамічний процес постійного та активного пізнання. Сфера професійних знань соціальної роботи у цьому разі становить своєрідну піраміду, в основі якої лежать фундаментальні і професійно-теоретичні знання. Над цією основою надбудовуються спеціалізовані, конкретизовані та індивідуалізовані знання, що набуваються соціальним пра-

цівником у процесі професійної практики.

Проте запас теоретичних знань ще не забезпечує успіху у соціальній роботі. Для ефективного здійснення соціальної роботи потрібні відповідні навички. Соціальний працівник, зокрема, повинен вміти: цілеспрямовано і з розумінням слухати інших; збирати інформацію, щоб підготувати соціальну історію, оцінку, звіт; формувати і підтримувати професійні відносини, спрямовані на надання соціальної допомоги; спостерігати та інтерпретувати вербальну і невербальну поведінку, використовуючи знання з теорії особистості та діагностичні методи; спрямовувати зусилля клієнтів на вирішення їх проблем та завоювати їх довіру; обговорювати делікатні проблеми з необхідною увагою та підтримкою, викликаючи у клієнта довіру; творчо вирішувати проблеми клієнта; визначати момент призупинення терапевтичної допомоги клієнту; проводити дослідження та інтерпретувати їх результати; бути посередником і вести переговори між конфліктуючими сторонами; забезпечувати зв'язок між різними організаціями; повідомляти про соціальні потреби державним організаціям, приватним, громадським або законодавчим органам, що забезпечують фінансування відповідної діяльності [3, с.78–88].

Соціальна робота, як і будь-яка інша професійна діяльність, вимагає оволодіння певною спеціальною базою знань і вмінь, володіння якою і визначає рівень професійної компетентності. Компетентний соціальний працівник повинен володіти методами, прийомами, технологіями соціальної роботи, а також вміннями, необхідними для їх застосування. Компетентна професійна діяльність передбачає: усвідомлений вибір знань, необхідних для вирішення професійних завдань; єдність професійних знань і цінностей; відображення цього синтезу у відповідній професійній діяльності [9, с.139].

Висновки. Здійснений аналіз основних теоретичних підходів до підготовки фахівців соціальної роботи за рубежом свідчить, що в умовах ускладнення цілей, змісту та функцій соціальної роботи проблема вдосконалення підготовки соціальних працівників є актуальною не лише у країнах, де соціальна освіта є інноваційним напрямком професійної підготовки, а й у промислово розвинутих країнах світу, де вже сформувалися національні моделі підготовки фахівців для соціальної сфери. Вивчення та адаптація прогресивних зарубіжних моделей навчання фахівців соціальної сфери, враховуючи при цьому історичні, соціально-економічні та культурні чинники їх формування та функціонування, розглядається як ефективний засіб вирішення цієї проблеми.

Вивчення міжнародного досвіду дає змогу встановити загальні вимоги до навчання соціальних працівників та визначити найбільш ефективні моделі їх підготовки, що містять перспективи та можливості для їх подальшої адаптації у власній країні.

Базові засади навчання соціальній роботі є спільними для багатьох країн. Вони визначаються специфікою соціальної освіти (гуманістична спрямованість, універсальність і консервативність) та загальними вимогами до професійної компетентності соціальних працівників (розуміння теоретичних основ професії, володіння базовими професійними вміннями і навичками, здатність інтегрувати теорію і практику, дотримання етичних норм та цінностей соціальної роботи).

Література і джерела

1. Обучение социальной работе: состояние и перспективы // Материалы международных конгрессов школ социальной работы / под ред. В. Г. Бочаровой. – М.: АСОПИР, 1997. – 284 с.
2. Солнцев Н. К. К вопросу о специфике социального образования // Диалог. – 1996. – № 9. – С. 43–46.
3. Социальная защита детей и семьи (зарубежный опыт) / ред. колл. Л. Е. Кунельский, М. С. Мацковский, А. М. Панов. – М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1992. – 94 с.
4. Brouns H. J. Social Work Education in Europe. A Comprehensive Description of Social Work Education in 21 European Countries / H. J. Brouns, D. Kramer. – Frankfurt/Main, 1986. – 585 p.
5. Coordinated research in the social field. Study Group 1 on the initial and further training of social workers taking into account their changing role. Final report (DRAFT) – Strasbourg, 1995. – 71 p.
6. International Association of Schools of Social Work. IASSW Census of Social Work Education 1998–1999 [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

- 19.02.2010: <<http://www.iassw.soton.ac.uk/en/publications/worldcensuscommissionreport1.pdf>> Зарол. з екрану. – Мова англ.
7. International Federation of Social Workers. The Ethics of Social Work: Principles and Standard [Електронний ресурс]. Режим доступу: 23.01.2010: <<http://www.cc.utah.edu/~jy1415/techconf/Docs/names.htm>> Зарол. з екрану. — Мова англ.
8. Kadushin A. The Knowledge Base of Social Work / A. Kadushin // Issues in American Social Work. – N.Y.: Columbia University Press, 1959. – С. 39–79.
9. Morales A. Social Work: A Profession of Many Faces / A. Morales, B. Sheafor. – Boston, 1990. – 325 p.
10. NASW Standards for the Classification of Social Work Practice: policy statement 4. – N.Y.: Washington, NASW, 1991. – 31 p.
11. Seibel F. W. Soziale Professionen für ein Soziales Europa / F. W. Seibel, W. Lorenz. – Frankfurt/Main, 1998. – 560 p.
12. Sideon R. Comments on the Structure and Forms of Social Work Knowledge / R. Sideon // Social Work and Social Sciences Review. – 1990. – № 1. – P. 29–44.

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена общественной потребностью в создании эффективной системы подготовки специалистов социальной работы, что является важной предпосылкой решения многих социальных проблем современного общества. В статье рассмотрены концептуальные подходы к подготовке социальных работников. Выявлено, что, несмотря на обусловленные национальной спецификой различия, базовые принципы обучения специалистов социальной работы являются общими для многих стран мира. Они определяются спецификой социального образования и общими требованиями к профессиональной компетентности социальных работников.

Ключевые слова: социальный работник, социальное образование, модели подготовки социальных работников, базовые принципы обучения социальных работников.

The relevance of the material stated in the article, is caused by social need to create an effective system of social workers' training, which is an important prerequisite for solving many social problems of modern society. The article reviews conceptual approaches to the social workers' training. It is found out, that despite the differences, caused by national specificity, the basic principles of social workers' training are common to many countries. They are determined by the specific social and general education requirements for professional competence of social workers.

Key words: social worker, social education, model of social workers' training, the basic principles of social workers' training.

УДК 378.147.001

РЕАЛІЗАЦІЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

Грабовська Тетяна Іванівна
Грабовський Олександр Володимирович
Палько Тетяна Василівна
Соломка Едуард Тіберійович
м.Ужгород

В статті дається визначення поняття «інноваційні педагогічні технології». Розкриваються сутність та особливості педагогічної технології, основні методологічні вимоги, яким повинна відповідати педагогічна технологія, загальні засади педагогічної інноватики та інноваційної діяльності педагога, а також найпоширеніші в освіті інноваційні практики. Аналізуються основні групи інноваційних педагогічних технологій, які використовуються в освітніх закладах, і різноманітні аспекти готовності педагога до інноваційної діяльності з урахуванням сучасних пріоритетів освіти.

Ключові слова: освітні інновації, інноваційна освітня діяльність, інноваційні педагогічні технології, сучасна школа.

Сучасний етап розвитку суспільства ставить перед українською системою освіти цілий ряд принципово нових проблем, обумовлених політичними, соціально-економічними, світоглядними та іншими факторами, серед яких слід виділити необхідність підвищення якості та доступності освіти, збільшення інтеграції у світовий науково-освітній простір, створення оптимальних в економічному плані освітніх систем, посилення зв'язків між різними рівнями освіти.

Сьогодні традиційні педагогічні засоби змісту й організації навчально-виховного процесу все частіше не спрацьовують. Через невідповідність темпів і характеру соціальних та педагогічних процесів виникають кризові явища в педагогіці. Найваж-

ливіші з них виявляються у нездатності навчально-виховних закладів, по-перше, впливати на дитину для формування цілісної особистості, по-друге, у невмінні враховувати індивідуальні, вікові та соціо-біопсихологічні особливості вихованця, неповторність особистості кожного. Тому у сучасному вимогливому та швидкозмінному соціально-економічному середовищі рівень освіти, її вплив на особистісний розвиток дитини, значною мірою залежатиме від результативності запровадження технологій навчання, що ґрунтуються на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях, які розвивають діяльнісний підхід до навчання.

Одним із основних завдань сучасної освіти є створення сприятливих умов для формування творчої особистості, реалізації та самореалізації здібностей дитини. Випускник сучасної школи, який живе і буде працювати у ХХІ ст., має:

- самостійно набувати необхідних знань й уміло застосовувати їх на практиці;
- критично мислити, уміти бачити труднощі й шукати шляхи їх розв'язання;
- працювати з різноманітною інформацією;
- бути комунікабельним, контактним у різних соціальних групах;
- самостійно працювати над розвитком власного інтелекту, культурного і морального рівня.

Досягти визначених критеріїв можна завдяки інновацій-

ним технологіям, які передбачають використання певних наукових прийомів, методів і дають змогу вчителю застосовувати свої знання та вміння для організації цілеспрямованої, творчої роботи учнів.

Завданням технології як науки є виявлення закономірностей з метою визначення та використання на практиці найбільш ефективних, послідовних освітніх дій, які потребують менших затрат часу, матеріальних та інтелектуальних ресурсів для досягнення результату.

Цілий ряд авторів, зокрема й В.Кукушкіна, вважають, що будь-яка педагогічна технологія повинна відповідати основним критеріям технологічності [1, с.31]:

- Концептуальність. Кожній педагогічній технології повинна бути притаманна опора на певну наукову концепцію, що містить філософське, психологічне, дидактичне та соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітньої мети.
- Системність. Педагогічній технології мають бути притаманні всі ознаки системи: логіка процесу, взаємозв'язок всіх його частин, цілісність.
- Можливість управління. Передбачає можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапну діагностику, варіювання засобами та методами з метою корекції результатів.
- Ефективність. Сучасні педагогічні технології існують в конкурентних умовах і повинні бути ефективними за результатами й оптимальними за витратами, гарантувати досягнення певного стандарту освіти.
- Відтворюваність. Можливість використання (повторення, відтворення) педагогічної технології в інших ідентичних освітніх закладах, іншими суб'єктами.
- Візуалізація (характерна для окремих технологій). Передбачає використання аудіовізуальної та електронно-обчислювальної техніки, а також конструювання та застосування різноманітних дидактичних матеріалів і оригінальних наочних посібників.

Інновації, як всім відомо, істотно змінюють результати освітнього процесу, створюючи при цьому удосконалені чи нові освітні, дидактичні, виховні системи; освітні педагогічні технології; методи, форми, засоби розвитку особистості, організації навчання і виховання; технології управління навчальним закладом, системою освіти. В принципі, будь-яке соціально-економічне нововведення, яке ще не отримало масового поширення, можна вважати інновацією.

Специфіка освіти на початку третього тисячоліття висуває особливі вимоги до використання різноманітних технологій. При технологізації освітньої діяльності невід'ємним є і процес її гуманізації, який сьогодні набуває все більшого поширення в рамках особистісно-діялісного підходу. Глибинні процеси, що відбуваються в системі освіти і в нашій країні, і за кордоном, ведуть до формування ідеології та методології інноваційної освіти, в якій інноваційні технології навчання слід розглядати як інструмент, за допомогою якого нова освітня парадигма може бути втілена в життя [2, с.67-69].

Реалізація інноваційних педагогічних технологій в освітніх закладах передбачає наявність діалогової співпраці учасників процесу, тому важливим є:

- форма структурування, впорядкування педагогічної взаємодії всіх суб'єктів навчально-виховного процесу;
- механізм продуктивної взаємодії суб'єкта педагогічної діяльності з педагогічною реальністю;
- поєднання інструментального та етичного компонентів професійно-педагогічної діяльності.
- Але для того, щоб отримати бажані результати, вчитель має поєднати духовний зміст педагогічної діяльності з досконалою формою її реалізації, а це можливо завдяки:
- наявності професійного уявлення про існуючий діапазон сучасних форм і прийомів, їх природу і структуру, потенціал для використання педагогічних цілей;

- усвідомлення рівня власного професіоналізму стосовно існуючої масової та інноваційної практики;
- вільного володіння власними технологічними можливостями носія професійно-педагогічної діяльності;
- наявності стійкого результативного досвіду застосування набору (систем методик);
- розуміння природи дієвості кожної зі складових інноваційних технологій.

Як відомо, головною метою інноваційних освітніх технологій є орієнтація навчального процесу на потенційні можливості людини та їх реалізацію. Освіта повинна розвивати механізми інноваційної діяльності, знаходити творчі шляхи вирішення життєво важливих проблем, сприяти перетворенню творчості в норму і форму існування людини. «Технології завтрашнього дня, — пише О. Тоффлер, — потребують не мільйонів... людей, готових працювати в унісон на безконечно монотонних роботах, не людей, котрі виконують накази, не зморгнувши оком..., а людей, котрі можуть приймати критичні рішення, котрі можуть знаходити свій шлях у новому оточенні, котрі достатньо швидко встановлюють нові стосунки в реальності, що швидко змінюється. Світ заговорив про компетентності як спроможність особистості застосовувати засвоєні знання й набуті уміння у нестандартних ситуаціях, «готовність і уміння діяти», здатність до саморозвитку» [3, с.6].

Однак компетентності, як зазначає О.Савченко, складно формувати, і ще складніше вимірювати, але без цього якісна шкільна освіта у XXI столітті неможлива. Значить, потрібно крок за кроком переборюючи власну інертність і неготовність освітнього середовища до сприйняття інновацій, долати шлях від орієнтації на предметні знання до оволодіння надпредметними вміннями, формуючи, так чином, в учня внутрішню готовність прийняття рішень, застосування набутих знань у будь-яких ситуаціях. І головною дійовою особою у цьому процесі стає учень. «Освіта XXI століття, — це освіта для людини. Її стрижень — розвиваюча, культуротворча домінанта, виховання відповідальної особистості яка здатна до самоосвіти і саморозвитку вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни» [4, с.6].

Тобто, в порівнянні з традиційною системою, метою інноваційної діяльності є якісна зміна особистості учня. Це стає можливим завдяки впровадженню в професійну діяльність невідомих практиці дидактичних та виховних програм. Отже, надзвичайно важливими завданнями інноваційної діяльності є розвиток в учнів:

- уміння мотивувати свої дії;
- самостійно орієнтуватися в інформаційному просторі;
- творчого нестандартного мислення;
- природних здібностей.

Забезпечити реалізацію цих вимог повинні сучасні технології навчання, які відповідають методам наукового пізнання, а саме: особистісно зорієнтовані технології, інтерактивні технології, проблемні технології, інформаційно-комунікаційні технології, проектні й модульні технології, дослідницькі технології тощо. Особлива увага має приділятися здобуттю учнями знань у результаті самостійної пошукової діяльності.

Всі інноваційні технології навчання мають спільні ознаки методик і технологій:

- своєю метою вони проголошують розвиток та саморозвиток учня з урахуванням його здібностей, нахилів, інтересів, ціннісних орієнтацій і суб'єктного досвіду;
- створюються умови для реалізації та самореалізації особистості;
- забезпечується суб'єктність учня за рахунок можливості впливу на хід діяльності (вибір змісту, засобів, методів, форм навчання);
- навчання будується на принципах варіативності;

— кінцевим продуктом є не лише здобуття знань, вироблення умінь і навичок, а й формування компетентностей.

Приведемо характеристику окремих технологій з вище перерахованих.

Особистісно зорієнтоване навчання – це навчання, центром якого є особистість дитини, її самобутність, самоцінність, суб'єктивний досвід кожного спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти (І.Якиманська). Особистісно зорієнтований підхід поєднує навчання й виховання в єдиний процес допомоги, підтримки, соціально-педагогічного захисту розвитку дитини, підготовку її до життєтворчості.

Особистісно зорієнтовані технології базуються на таких засадах:

- учень у школі – повноцінна особистість;
- педагогічні відносини базуються на принципах гуманізації і демократизації;
- учень є суб'єктом навчальної діяльності;
- талановитою є кожна дитина;
- в основі навчання лежить позитивна Я-концепція особистості;
- навчання на основі успіху, відмова від примушування.

В Україні розроблена і широко пропагується технологія інтерактивного навчання О. Пометун. Інтерактив (від англ. – взаємний та діяти). Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної активності, що має за мету створення комфортних умов навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність.

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів; учитель і учень є рівноправними суб'єктами навчання. Інтерактивне навчання сприяє формуванню навичок і вмінь як предметних, так і загальнонавчальних; виробленню життєвих цінностей; створенню атмосфери співробітництва, взаємодії; розвитку комунікативних якостей. Технологія передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем.

Інтерактивне навчання – це навчання діалогу, під час якого відбувається взаємодія учасників педагогічного процесу з метою взаєморозуміння, спільного розв'язання навчальних завдань, розвитку особистісних якостей учнів.

Ігрові технології навчання – це така організація навчального процесу, під час якої навчання здійснюється у процесі включення учня в навчальну гру (ігрове моделювання явищ, «проживання» ситуації).

Сьогодні віддають перевагу терміну «імітація» замість «гра» (акцент переноситься на внутрішню сутність дії). Навчальні ігри мають за мету, окрім засвоєння навчального матеріалу, вмінь і навичок, ще й надання учневі можливості самовизначитися, розвивати творчі здібності, сприяти емоційному сприйманню змісту навчання.

Види ігор:

- навчальні, тренувальні, узагальнюючі;
- пізнавальні, виховні, розвиваючі;
- репродуктивні, продуктивні, творчі.

Групова (колективна) технологія навчання передбачає організацію навчального процесу, за якої навчання здійснюється у процесі спілкування між учнями (взаємонавчання) у групах. Група може складатися з двох і більше учнів, може бути однорідною або різномірною за певними ознаками, може бути постійною і мобільною.

Групові форми навчання дають змогу диференціювати та індивідуалізувати процес навчання. Формують внутрішню мотивацію до активного сприйняття, засвоєння та передачі інформації. Сприяють формуванню комунікативних якостей учнів, активізують розумову діяльність. Робота в групах (колективна) дає найбільший ефект у засвоєнні знань.

Технології індивідуалізації процесу навчання. Передбачають таку організацію навчально-виховного процесу, при якій

вибір педагогічних засобів та темпів навчання враховує індивідуальні особливості учнів, рівень розвитку їх здібностей та сформованого досвіду. Основне призначення цих технологій полягає в тому, щоб забезпечити максимальну продуктивну роботу всіх учнів в існуючій системі організації навчання.

Індивідуальне навчання – форма, модель організації навчального процесу при якому:

- учитель взаємодіє лише з одним учнем;
- один учень взаємодіє лише із засобами навчання (книги, комп'ютер тощо).

Головною перевагою індивідуального навчання є те, що воно дозволяє повністю адаптувати зміст, методи та темпи навчальної діяльності дитини до його особливостей, слідувати за кожною дією та операцією при вирішенні конкретних завдань, за його рухом від незнання до знання, вносити вчасно необхідні корективи в діяльність як учня, так і вчителя.

В сучасній педагогічній практиці та теорії найбільш суттєвими прикладами технологій індивідуалізації навчання є:

- проектний метод;
- технологія продуктивного навчання;
- технологія індивідуального навчання;
- адаптивна система навчання;
- навчання на основі індивідуально зорієнтованого навчального плану.

Так, використання проектної технології передбачає створення вчителем під час навчального процесу таких умов, за яких його результатом є вдосконалення індивідуальності учня, його потенційних здібностей, виховання мотивації, особистісних та вольових якостей: самостійності, цілеспрямованості, організованості в роботі.

Дослідницька технологія передбачає набуття учнями досвіду дослідницької роботи в пізнавальній діяльності. Це дає змогу вчителю об'єднати розвиток інтелектуальних здібностей учнів з дослідницькими вміннями і на цій основі формувати активну творчу особистість.

Технологія проблемного навчання – це створення вчителем самостійної пошукової діяльності учнів із розв'язання навчальних проблем, під час якої формуються нові знання, уміння, навички та розвиваються здібності дитини, активність, зацікавленість, ерудиція, творче мислення та інші значущі якості особистості.

Проблемна ситуація – це ситуація, яка виникає внаслідок такої організації вчителем взаємодії учня з об'єктом пізнання, яка допомагає виявити пізнавальне протиріччя. Проблемна ситуація характеризується інтелектуальними труднощами і потребою розв'язувати їх.

Створювати проблемні ситуації на уроках можна різними способами:

- знайомити учнів з явищами, фактами, які вимагають теоретичного пояснення;
- спонукати учнів до аналізу суперечливих фактів, явищ, висловлювань;
- спонукати учнів до вибору із суперечливих фактів і висловлювань правильні і вміти обґрунтувати свій вибір;
- спонукати учнів до самостійного порівняння, зіставлення фактів, явищ, дій;
- спонукати учнів до висування гіпотез, формулювання висновків та їх перевірки.

Проблемні ситуації зручно створювати при розв'язуванні задач; під час мотивації, використовуючи різні цікаві факти, прислів'я, приказки, загадки, поетичні рядки, літературні твори.

Технологія розвивального навчання – це активно-діяльнісний спосіб навчання, під час якого враховуються та використовуються природні закономірності індивідуального розвитку дитини, що зумовлюють розвиток знань, умінь, навичок і способів розумових дій, емоційно-ціннісної та діялісно-практичної сфер. Метою даної технології є загальний розвиток учня, його інтелектуальних можливостей, почуттів, умінь вчитися та спіл-

куватися, формування творчої особистості.

Сучасна система навчання вимагає від учителя нових підходів до охоплення великого обсягу інформації. Неможливо одній людині знати все, навіть у вузькій сфері знання. Учні ж повинні мати зовсім інші навички: думати, розуміти суть речей, осмислювати ідеї та концепції і вже на основі цього вміти шукати потрібну інформацію, аналізувати її та застосовувати в конкретних умовах, формулювати й відстоювати свою думку. Ми вчимо учнів не тільки для того, щоб вони пізнали світ, а й навчилися думати, аналізувати, систематизувати, знаходити компроміси, виділяти головне, критично ставитися до будь-яких аргументів, вміти відстоювати свою позицію.

Елементи розвивального навчання доцільно використовувати під час проведення лабораторних та дослідницьких робіт, спостереження, при розв'язуванні експериментальних та якісних задач.

Технологія розвитку критичного мислення формує творче мислення, сприяє розвитку креативності. Критичне мислення необхідне під час розв'язування проблемних задач, формулювання висновків, оцінювання та прийняття рішень.

Сприймання, розуміння, усвідомлення та засвоєння навчальної інформації вимагає активної розумової діяльності, у тому числі критичного мислення. Критичне мислення – складний процес, який починається з ознайомлення з інформацією, а закінчується прийняттям рішення. Критичне мислення проявляється:

- у здатності людини самостійно аналізувати інформацію;
- умінні бачити помилки або логічні порушення у твердженні різних авторів;
- аргументувати свої думки (змінювати їх, якщо вони неправильні, і відстоювати, якщо вони вірні);
- прагненні до пошуку оптимальних і аргументованих рішень.

Для розвитку критичного мислення на уроках доцільно використовувати такі методи як складання сенканів, мозковий штурм, «кубування», «асоціативний куш», читання з позначками.

Враховуючи перехід до глобального інформаційного суспільства і становлення знань, про відповідність освіти соціально-економічним потребам сьогодення і майбутнього можна говорити лише в тому випадку, якщо її модернізація буде ґрунтуватися не стільки на організаційних нововведеннях, скільки на змінах по суті – в змісті і технологіях підготовки кадрів і підготовці наукових досліджень. Без застосування інформаційно-комунікаційних технологій освітня установа не може претендувати на інноваційний статус в освіті.

Інформаційно-комунікаційні технології підвищують ефективність навчального процесу, розвивають уміння експериментально-дослідницької діяльності учнів і моделювання різних процесів.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій дає змогу:

- підвищити мотивацію до навчання;
- індивідуалізувати і диференціювати процес навчання;
- базуватися на особистісно зорієнтованому навчанні.

При всьому різноманітті інноваційних технологій навчання – реалізація провідних педагогічних функцій залишається за вчителем. Вчитель може виступати в якості автора, розробника, дослідника, користувача і пропагандиста нових педагогічних технологій, теорій, концепцій. Управління цим процесом передбачає цілеспрямований відбір, оцінку й застосування у своїй діяльності досвіду колег або запропонованих наукою нових ідей, методик. В сучасних умовах розвитку суспільства, культури і освіти, педагогічна діяльність повинна обов'язково мати інноваційну спрямованість. Це визначається низкою обставин.

По-перше, соціально-економічні перетворення зумовлюють необхідність докорінного оновлення системи освіти, методології і технології організації навчально-виховного процесу в навчальних закладах різного типу. Інноваційна спрямованість діяльності вчителів виступає засобом оновлення освітньої політики [5, с.229-232].

По-друге, посилення гуманітаризації змісту освіти, введення нових навчальних предметів вимагають постійного пошуку нових організаційних форм, технологій навчання. У даній ситуації суттєво зростає роль і авторитет педагогічних знань учителів.

По-третє, зміна характеру ставлення вчителів до педагогічних нововведень. В умовах жорсткої регламентації змісту навчально-виховного процесу вчитель був обмежений не тільки в самостійному виборі нових програм, підручників, але й у використанні нових прийомів і способів педагогічної діяльності. Якщо раніше інноваційна діяльність зводилася в основному до використання рекомендованих зверху нововведень, то зараз вона набуває все більш широкого, дослідницького характеру. Саме тому важливим напрямом у роботі керівників шкіл, органів управління освітою стає аналіз і оцінка педагогічних інновацій, створення умов для їх успішної розробки і застосування.

Таким чином, застосування інноваційних технологій в освіті робить навчально-виховний процес більш повним, цікавим, насиченим, забезпечує умови розвитку особистості, її право на індивідуальний творчий внесок, на особистісну ініціативу, на свободу саморозвитку.

Література і джерела

1. Ігнатенко М. Сучасні освітні технології / М. Ігнатенко // Математика в школі. – 2003. – № 4. – С. 2-6.
2. Дебердеева Т.Х. Новые ценности образования в условиях информационного общества / Т.Х. Дебердеева // Инновации в образовании. – 2005. – № 3. – С. 79.
3. Савченко О.Я. Шкільна освіта, як замовлення підготовки майбутнього вчителя / О.Я. Савченко // Рідна школа. – 2007. – № 5. – С. 6.
4. Сучасні шкільні технології / Упоряд. І. Рожнятовська, В. Зоц. – 2-ге вид., стереотипне. – К.: Ред. Загальнопед. газ. – 112 с.
5. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576с.

В статье дается определение понятия «инновационные педагогические технологии». Раскрываются сущность и особенности педагогической технологии, основные методологические требования, которым должна соответствовать педагогическая технология, общие основы педагогической инноватики и инновационной деятельности педагога, а также распространенные в образовании инновационные практики. Анализируются основные группы инновационных педагогических технологий, используемых в образовательных учреждениях, и различные аспекты готовности педагога к инновационной деятельности с учетом приоритетов образования.

Ключевые слова: образовательные инновации, инновационная образовательная деятельность, инновационные педагогические технологии, современная школа.

The paper defines the concept of "innovative educational technology." The article deals with the essence and characteristics of educational technology and the basic methodological requirements that educational technology should follow. It observes the general principles of educational innovations, teacher's innovative activities and the most popular innovations in educational practice. The basic groups

of innovative pedagogical techniques used in educational institutions, and various aspects of teacher's readiness to innovate these techniques according to the current priorities in education are analyzed in this article.

Key words: educational innovations, innovative educational activity, innovation pedagogic technologies, modern school.

УДК 37.015.3:005.32

ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ КОМПЕТЕНТНОГО ВИПУСКНИКА ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Грунтей Тетяна Іванівна
м.Кам'янець-Подільський

У статті теоретично обґрунтована модель випускника основної школи, визначено ряд вимог, що забезпечують її ефективність. Встановлено доцільність застосування компетентного підходу для побудови такої моделі та формування в учнів основної школи наступних ключові компетентностей: навчально-пізнавальна, психолого-фізіологічна компетенція, культурно-дозвілєва компетенція, професійно-трудова компетенція, особистісна компетенція.

Ключові слова: компетентність школяра, модель випускника основної школи, ключові компетентності.

Організація та управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів, в контексті освітніх реалій сьогодення, потребує здійснення в завчасно передбачуваному, прогностично обґрунтованому напрямі. Таким чином, особливого значення набувають питання побудови моделей об'єктів, які вивчаються, і серед них – модель випускника школи. Науковці зазначають, щоб досягти кінцевого результату навчально-виховного процесу, необхідно вже на його початку, тобто в початкових класах, чітко уявляти, якими якостями буде володіти майбутній випускник школи, адже, чітко задані цілі дають можливість наукового прогнозування всіх інших параметрів педагогічних об'єктів, осмисленню підходів до управління навчальним процесом [5, с.11]. Тому, доречним буде моделювання образу випускника не лише на останньому етапі навчання й розвитку, а в кожній ланці, на кожному окремому етапі шкільного життя. Вітчизняні освітянські документи визначають пріоритет компетентного підходу, для якого показником досягнення цілей виступають принципово нові освітні конструктори: компетентність та компетенції. Дослідники компетентного підходу велику увагу приділяють визначенню переліку компетенцій учня загальноосвітньої школи як проекту результату певного етапу навчально-виховного процесу. Проте, визначення змісту цих компетенцій, зокрема для учнів основної школи, не знайшли свого відображення в дослідженнях науковців.

Тому, метою статті є обґрунтування доцільності врахування ідей компетентного підходу при розробці моделі випускника основної школи, з'ясуванні дидактичних особливостей її реалізації.

Питаннями компетентного підходу до навчання, зокрема формування компетентності учнів основної школи, займалися багато вчених. У сучасній науково-педагогічній літературі цій проблемі присвячена значна кількість праць вітчизняних і

зарубіжних педагогів (Н. М. Бібік, О. Я. Савченко, І. Г. Єрмаков, В. Р. Ільченко, Н. Ф. Голованова, Г. К. Селевко, А. В. Хуторський, В. В. Серіков, Б. В. Болотов, І. А. Зимня, О. А. Андрєєв, В. І. Байденко, В. Д. Колесов, Д. І. Іванов, В. Д. Шадріков, Ю. Г. Татур та ін.) Перелік ключових компетентностей у нашій країні визначено наказом МОН №371 від 05.05. 2008 р. зокрема таких, як уміння вчитися, здоров'язберігаюча, загальнокультурна, соціально-трудова, інформаційна. Встановлено також, що вони є наскрізними інтегрованими утвореннями, які формуються при вивченні всіх предметів та в позаурочній діяльності й у взаємодії із соціумом. Розглядаючи питання ієрархії компетенцій, використаємо досвід країн, які реалізують компетентний підхід до змісту освіти і виділяються наступні компетентності:

- «ключові» компетентності, або як їх часто називають «над-предметні», «базові»;
- предметні компетентності – їх набуває учень упродовж вивчення того чи іншого предмета або освітньої галузі у всіх класах школи;
- загальногалузеві – ті, які набуває учень при вивченні конкретного предмета та протягом навчального року або ступеня навчання [3, с.21].

Таке групування свідчить, що орієнтація змісту освіти на розвиток компетентностей учнів насамперед передбачає ґрунтовне розроблення системи компетентностей різного рівня. Вона містить як елементи комплексу компетентностей, що пов'язані за змістом і структурою та можуть розвиватись в учнів поступово залежно від предмета, освітньої галузі, року навчання.

Тому компетенції учнів можна представити наступною схемою (Рис 1):

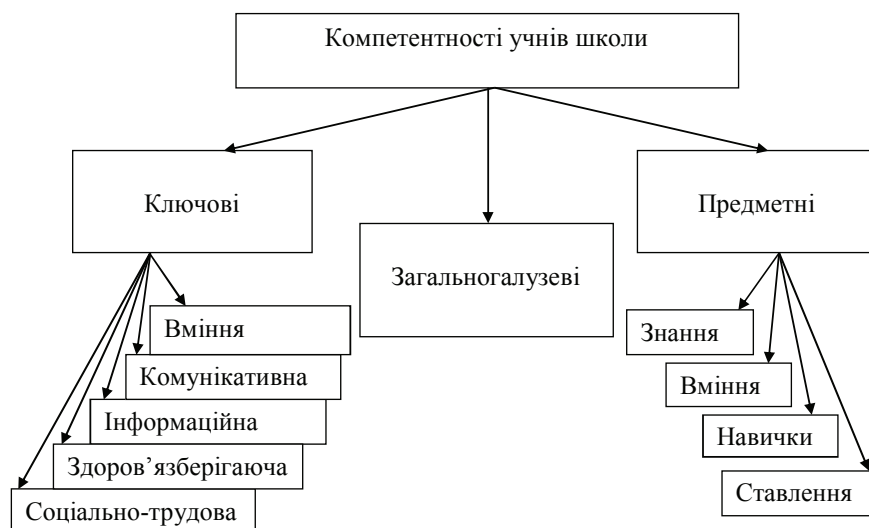


Рис 1. Компетентності учнів школи

Ми переконані, що теоретико-методологічною основою для обґрунтування моделі випускника основної школи має стати компетентнісний підхід. Це зумовлено тим, що компетентнісний підхід до навчання учнів зорієнтований на розкриття, розвиток та реалізацію життєвих навичок, необхідних особистості в ХХІ столітті, а його методичними перевагами є зрозумілість, технологічність його понять та категорій, наявність перспективних освітніх методик та значні теоретичні, методичні та практичні здобутки щодо впровадження та реалізації ідей компетентнісного підходу, напрацьовані вітчизняними науковцями та європейського досвіду. Розкриємо сутність поняття компетентності учнів основної школи та їх перелік. Аналізуючи доробки відомих вчених, з цього питання [1; 2; 3; 6; 7; 8; 10] та не повторюючи численні енциклопедичні та словникові визначення, а також їх різні авторські інтерпретації, зупинимось на варіанті, найбільш близькому для нас. Так, під компетентністю школяра будемо розуміти сукупність освітніх елементів, яка виявляється у володінні системою знань, умінь і навичок, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості та готовності їх використовувати з метою пізнання навколишньої дійсності, задоволення власних потреб (пізнавальних, естетичних, самоосвітніх та ін.).

Створення моделі компетентного учня, випускника основної школи, та забезпечення відповідних умов для досягнення цих результатів – це, на нашу думку, конкретні завдання, виконання яких дозволить забезпечити новий результат освіти, затребуваний сьогодишнім станом суспільства та культури, – формування компетентної особистості. Модель компетентного випускника основної школи розглядається як, характеристика життєвої компетентності молодшої людини та її складових – груп ключових компетенцій, окремих компетенцій та життєвих навичок. З іншого боку, це характеристика системи очікуваних (прогнозованих) результатів навчання в основній школі (оскільки модель повинна враховувати саме ті ключові компетенції та якості, на які впливає основна школа, які розвиватимуться в ході навчально-виховного процесу) [5, с.16].

На нашу думку, модель компетентного випускника повинна відповідати ряду вимог, щоб забезпечити цілісну систему взаємопов'язаних результатів освіти, які отримує особистість в процесі навчання в основній школі. Ми будемо виділяти наступні:

- модель випускника основної школи повинна враховувати

психологічні особливості розвитку дітей основної школи, характеристики навчально-виховного процесу основної школи, які можуть бути досягнуті на сучасному етапі його розвитку, суспільне замовлення;

- побудована за діяльнісним принципом, тобто відображати, в першу чергу, ті особистісні якості, які важливі для діяльності випускника, і робити це так, щоб максимально ефективно організувати спільну діяльність вчителів та учнів з їх розвитку в основній школі;
- модель випускника основної школи повинна бути «технологічною», написаною мовою педагогічних приписів, які будуть близькі та зрозумілі широкому загалу вчителів та працівників шкіл, бути зручними у процесі її реалізації, контролю за її дотриманням;
- інформативність моделі випускника (давати конкретну інформацію про очікувані результати, вказувати на шляхи їх досягнення);
- мати високий рівень узагальнення, щоб допускати варіювання великою кількістю змінних, які пов'язані як з людиною індивідуальністю кожного учня (потреб, інтересів, здібностей тощо), так і з особливостями суспільних умов його життєдіяльності, вимог до нього.

Зважаючи на особливості віку учнів основної школи, де основною стає суспільно корисна діяльність; з'являється прагнення до дорослості й самостійності; критичне ставлення до оточуючих; самовизначення; уміння підпорядковувати свої інтереси нормам колективного життя; діяльність (навчальна, організаційна, трудова, пізнавальна) спрямована на систему ставлень інших до неї; з'являються нові, досить сильні мотиви навчання, де принципово важливо підтримувати усвідомлення школярами своїх інтересів, здібностей, ціннісних орієнтацій [4, с.54], вважаємо, що в учнів основної школи необхідно формувати наступні ключові компетентності: навчально-пізнавальна, психолого-фізіологічна компетенція, культурно-дозвіллева компетенція, професійно-трудова компетенція, особистісна компетенція. Усвідомлюючи важливість та обов'язковість узгодження теоретичних позицій учених та офіційно існуючих підходів щодо визначення кінцевого результату навчально-виховного процесу, нами розроблено модель випускника основної школи з визначенням змісту ключових компетенцій як її складових (Таблиця 1.).

Таблиця 1.

Компетентісна модель випускника основної школи

	Знання (когнітивний компонент)	Вміння та навички (діяльнісний компонент)	Мотивовані установки(мотиваційно-ціннісний компонент)
Навчально-пізнавальна	Глибокі знання в галузях науки і практики. Усвідомлення власних навчальних здібностей та інтересів	Вміння: використовувати теоретичні знання на практиці, здатність до творчого перетворення знань; володіти культурою мовлення; здатність до самоосвіти, вміння вести науково-дослідницьку роботу	Мотивація на високий рівень інтелектуального розвитку; саморозвиток і навчання протягом усього життя; цілепокладання, планування, аналіз, рефлексії, самооцінки навчально-пізнавальної діяльності
Психолого-фізіологічна	Знання: власних життєвих ресурсів і стану здоров'я; особливостей свого темпераменту і характеру стану свого здоров'я; порядку дій у надзвичайних ситуаціях, основ безпеки життєдіяльності; екологічних засад охорони здоров'я	Вміння: надавати першу медичну допомогу; укласти індивідуальну програму здорового способу життя, дотримання режиму; запобігати перетомі; організовувати власне спортивно-оздоровче дозвілля	Мотивація на: здоровий спосіб життя; регулярність занять фізкультурою, правильне харчування; відмови від шкідливих звичок; прагнення до фізичної досконалості
Культурно-дозвіллева	Знання: рідної та іноземної мов; національної культури, традицій та культур різних народів	Вміння: вести діалог, дискусію, комунікабельність; наявність улюблених занять; уявлення про свій вільний час та вміння використовувати його	Мотивація на: сприйняття світових культурних надбань; позитивне ставлення до спілкування рідною мовою

Професійно-трудова компетенція	Знання: власних інтересів і можливостей щодо майбутнього вибору профілю навчання	Вміння: проектувати власну діяльність (планувати, організовувати, управляти, керувати та делегувати, аналізувати, інформувати, оцінювати, звітувати), співпрацювати в команді, приймати рішення	Мотивація на: професійне самовизначення; здобуття подальшої освіти; дбайливе ставлення до продуктів людської діяльності; бажання брати участь у шкільному самоврядуванні
Особистісна компетентність	Знання: власних сильних та слабких сторін	Вміння: здійснювати самоаналіз та самооцінку; сформованість моральних якостей: толерантність, чесність, гідність, повага до людей.	Мотивація на: управління своїм життєвими процесом; розвиток здібностей і таланту.

За основу побудови моделі компетентного випускника основної школи ми взяли якості, що повинні бути сформовані в учнів відповідно до задач основної школи. Узагальнюючи підходи до структурування компетентності [10; 9; 3], для побудови моделі використаємо таку внутрішню структуру компетентності: знаннєвий компонент, діяльнісний компонент, мотиваційно-ціннісний компонент. Ми виходили з того, що компетентність учня

основної школи забезпечується комплексним поєднанням усіх структурних компонентів [9].

Розроблена модель компетентного випускника основної школи із визначенням переліку життєвих компетенцій буде своєрідним зразком у визначенні технологій, методів навчально-виховного процесу в основній школі; дозволить визначити та обґрунтувати соціально-дидактичні умови можливого зближення між імовірними і бажаними характеристиками учня.

Література і джерела

- Бондар С. П. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / С. П. Бондар // Біологія і хімія в школі. – 2003. – №2. – С.8-9
- Життєва компетентність особистості: науково-методичний посібник / [за ред. Л. В. Сохань, І. І. Єрмакова, Г. М. Несен]. – К. : Богдана, 2003. – 520 с.
- Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий довід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / [Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина] ; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : "К.І.С.", 2004. –112 с.
- Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія / В. П. Кутішенко. – [2-ге вид.]. — К. : Центр учбової літератури, 2010. — 128 с .
- Моделі компетентного випускника 12-річної школи: сутність, пріоритети, пошуки відповіді на виклики ХХІ століття : матеріали Всеукраїнської науково-пошукової конференції, 16-17 травня 2007 р., Донецьк / Академія педагогічних наук України, Донецький обласний інститут інтегрованої педагогічної освіти [та ін.]. – Донецьк : Донецький облППО, 2007 р. – 585 с.
- Овчарук О. В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. В. Овчарук // Директор школи. – 2005. – № 3. – С. 31-34.
- Пометун О. М. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. М. Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С.60-65
- Родигіна І. В. Дидактичні умови реалізації компетентнісного підходу в навчанні / І. В. Родигіна // Біологія і хімія в шк. – 2007. – № 3. – С.7-10
- Родигіна І. В. Структура компетентності як педагогічного явища в контексті сучасного навчально-виховного процесу / І. В. Родигіна // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2011. – №1. – С.46-50
- Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С.58-64

В статтє теоретически обоснована модель випускника основної школи, определен ряд требований, обеспечивающих ее эффективность. Установлена целесообразность применения компетентисного подхода для построения такой модели и формирования у учащихся основной школы следующих ключевых компетентностей: учебно-познавательная, психолого-физиологическая компетенция, культурно-досуговая компетенция, профессионально-трудовая компетенция, личностная компетенция.

Ключевые слова: компетентность школьника, модель выпускника основной школы, ключевые компетентности.

The author of the article has grounded the theoretical model of primary school graduate, has identified a number of requirements that ensure its effectiveness. The feasibility of competency based approach application for constructing such models has been defined as well as the formation in secondary school pupils the following key competencies: teaching cognitive, psychological and physiological competence, cultural and leisure competence, professional labor competence, personal competence.

Key words: competence of the student, graduate model primary school, key competencies.

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ОСВІТИ

Гуменюк Сергій Васильович
м.Тернопіль

У статті аналізуються підходи до визначення поняття «здоров'язберігаючі технології», які об'єднують в собі всі на-прями діяльності освітнього закладу щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я учнів. Розглядаються педагогічні аспекти здоров'язбереження, як якісна характеристика системи освіти. Дається визначення поняття «технологія», «педагогічна технологія» та «здоров'язберігаюча техноло-гія».

Ключові слова: технологія, педагогічні технології, здоров'язберігаюча технологія, учні, навчально-виховний про-цес, система освіти.

Однією з найактуальніших проблем сьогодення в Україні є здоров'язбереження підростаючого покоління. Водночас, до-водиться констатувати, що незважаючи на значну увагу з боку суспільства здоров'я учнів постійно погіршується. Кількість здо-рових дітей в нашій країні, за різними даними, коливається від 4 до 10 %. На сьогоднішній день, 36% учнів загальноосвітніх шкіл мають низький рівень фізичного здоров'я, 34% – нижче за се-редній, 23% – середній, 7% – вище середнього, і лише 1% – ви-сокий. При цьому, за останні роки спостерігається тенденція до погіршення стану здоров'я школярів усіх вікових груп.

У зв'язку з цим актуалізується завдання пошуку ефектив-них навчальних технологій, в яких збереження здоров'я учнів є пріоритетним завданням навчально-виховного процесу. Цьому сприяє «Національна доктрина розвитку освіти» пріоритетним завданням якої є виховання людини в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих як до найвищої індивідуальної і суспільної цінності [7]. Закон Украї-ни «Про загальну середню освіту» спрямовує на формування особистості учня, розвиток його здібностей і обдарувань, забез-печення повноцінного фізичного розвитку й зміцнення здоров'я [9].

Вирішення проблеми здоров'язбереження присвячено праці сучасних науковців (І. Волкова, В. Єфімова, О. Іонова), здоров'язберігаючим технологіям у підготовці майбутніх фахів-ців (М. Зоріна, Г. Остапенко). Проте у працях, зазначених вище науковців недостатньо уваги приділено механізмам впрова-дження здоров'язберігаючих технологій у навчальний процес ВНЗ.

Метою статті є обґрунтування змісту поняття «здоров'язберігаючі технології» та його значення для системи освіти.

На сучасному етапі розвитку освіти все частіше запро-ваджується технологічний підхід, який відрізняється своїми якіс-ними характеристиками (гарантованістю кінцевого результату і проектуванням майбутнього навчального процесу). За ви-значенням (ЮНЕСКО) технологія – це, перш за все, системний метод створення, застосування знань з урахуванням техноло-гічних і людських ресурсів та їх взаємовпливу, що має на меті оптимізацію форм освіти. В той же час педагогічна технологія за визначенням тієї ж організації це – системний метод ство-рення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з обліком технічних і людських ресурсів і їх-ньої взаємодії, що ставить своєю задачею оптимізацію форм освіти [8].

Зазначимо, що терміни «педагогічна технологія» і «освіт-ня технологія» досить часто використовуються у педагогічній літературі. У визначенні методологічного підходу до розуміння поняття «освітня технологія» ми виходимо з того, що освіта є результатом навчання і виховання, у процесі яких відбувається розвиток особистості та її соціалізація, тому поняття «освітня

технологія», відображає взаємодію і взаємозумовленість освіт-нього середовища і є більш ширшим розумінням. Педагогічних технологія реалізуються безпосередньо у педагогічній взаємо-дії вчителя з учнями, яка характеризується взаємопов'язаними процесами навчання, виховання й розвитку.

Досліджуючи класифікацію освітніх технологій: органі-заційно-педагогічні технології, (що визначають структуру на-вчально-виховного процесу, який запобігає перевтомі, гіподи-намії та інших дезадаптаційних станів); психолого-педагогічні технології, (які пов'язані з безпосередньою роботою педагога з дітьми сюди ж відноситься і психолого-педагогічний супровід всіх елементів освітнього процесу); навчально-виховні техно-логії, (що включають програми з навчання турботи про своє здоров'я і формуванню культури здоров'я учнів), все частіше спостерігається вирішення нової групи «здоров'язберігаючі технології». Значення здоров'язберігаючих технологій найбільш вагоме серед усіх відомих освітніх технологій за ступенем впли-ву на здоров'я дітей. Основною ознакою яких – використання психолого-педагогічних прийомів, методів, підходів до вирішен-ня поставлених завдань.

Аналізуючи визначення поняття «здоров'язбережувальна технологія» В. Єфімова [4] зробила висновок, що однознач-не тлумачення терміну відсутнє. Натомість існуючий перелік визначень надзвичайно широкий, розглянемо декілька під-ходів до визначення даного поняття, відбитих у виданнях останніх років. Усі підходи об'єднують декілька напрямів, де здоров'язбережувальна технологія розглядається:

- як маркер якісної характеристики освітніх технологій, показ-ник її спрямованості на здоров'язбереження; як сукупність тих принципів, прийомів, методів педагогічної роботи, які, доповнюючи традиційні технології навчання і виховання, наділяють їх ознакою здоров'язбереження;
- як технології навчання здоров'ю, які об'єднують формуван-ня культури здоров'я, здорового способу життя, валеологіч-ну і гігієнічну освіту та інше;
- як сукупність оздоровчо-фізкультурних заходів;
- як урахування вікових та психофізіологічних особливостей школярів;
- як формування сприятливого освітнього середовища: як лікувально-профілактичні.

На думку автора згідно до логіки тлумачення здоров'язбережувальних технологій як освітня феноме-ну та сучасних підходів до визначення педагогічних технологій взагалі, поняття «здоров'язбережувальні технології» потрібне розглядати як частину педагогічної науки, яка вивчає і розро-бляє цілі, зміст і методи навчання здоровому способу життя, яка спрямована на вирішення питань здоров'язбереження у системі освіти; як спосіб організації, модель учбового процесу, яка га-рантує збереження здоров'я всіх суб'єктів навчального процесу; як інструментарій освітнього процесу, як система вказівок, які повинні забезпечити ефективність і результативність навчання разом із збереженням здоров'я учнів.

Узагальнивши погляди дослідників на сутність здоров'язбереження, О. Іонова [6] визначає здоров'язбереження в педагогічному аспекті як процес навчання й виховання, що не наносить прямої або опосередкованої шкоди здоров'ю учнів, створює безпечні й комфортні умови перебування дітей у шко-лі, забезпечує індивідуальну освітню траєкторію дитини, запобігання стресів, перевантаження, втоми вихованців і тим самим сприяє збереженню й зміцненню здоров'я школярів. З огляду на це «здоров'язберігаючі технології» трактує як сукупність засо-бів, методів, форм, прийомів організації, проведення, управлін-

ня навчально-виховного процесу, спрямовані на забезпечення ефективності здоров'язбереження учнів.

Як зазначає І. Волкової [3] поняття «здоров'язберігаючі технології» об'єднують в собі всі напрями діяльності освітнього закладу щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я учнів. Однак поняття «здоров'язберігаюча» можна віднести до будь-якої педагогічної технології, яка в процесі реалізації створює необхідні умови для збереження здоров'я суб'єктів освітнього процесу – учнів та вчителів. І саме головне, що будь-яка педагогічна технологія має бути здоров'язберігаючою.

Погоджуємося з думкою автора, яка вважають, що здоров'язбереження повинно бути якісною характеристикою будь-якої освітньої технології. Натомість вважаємо, що згідно логіки й методології сучасних підходів до технологізації навчання, проблеми здоров'язбереження учнів слід вирішувати у конкретних навчальних технологіях, які зберігають здоров'я та спрямовані на його покращення. Для цього потрібно розробляти й впроваджувати ефективні здоров'язберігаючі технології в яких збереження та покращення здоров'я є пріоритетним завданням.

Під змістом здоров'язберігаючих технологій Т. Бойченко [1] пропонує розуміти:

- сприятливі умови навчання дитини в школі (відсутність стресових ситуацій, адекватність вимог, методик навчання та виховання);
- оптимальну організацію навчального процесу (відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм);
- повноцінний та раціонально організований руховий режим.

На його думку сутність здоров'язберігаючих та здоров'яформуючих технологій постає в комплексній оцінці умов виховання і навчання, які здійснювати моніторинг показників індивідуального розвитку, прогнозувати можливі зміни здоров'я і проводити відповідні психолого-педагогічні, корегувальні, реабілітаційні заходи з метою забезпечення успішності навчальної діяльності та її мінімальної фізіологічної «вартості», поліпшення якості життя суб'єктів освітнього середовища.

Розглядаючи класифікацію існуючих технологій здоров'язбереження О. Ващенко [2] виокремлює такі типи:

– здоров'язберігаючі – технології, що створюють безпечні умови для перебування, навчання та праці в школі та ті, що вирішують завдання раціональної організації виховного процесу (з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм), відповідність навчального та фізичного навантажень можливостям дитини;

– оздоровчі – технології, спрямовані на вирішення завдань зміцнення фізичного здоров'я учнів, підвищення потенціалу (ресурсів) здоров'я: фізична підготовка, фізіотерапія, ароматерапія, загартування, гімнастика, масаж, фітотерапія, музична терапія;

– технології навчання здоров'я – гігієнічне навчання, формування життєвих навичок (керування емоціями, вирішення конфліктів тощо), профілактика травматизму та зловживання психоактивними речовинами, статеве виховання. Ці технології реалізуються завдяки включенню відповідних тем до предметів загально-навчального циклу, введення до варіативної частини навчального плану нових предметів, організації факультатив-

ного навчання та додаткової освіти;

– виховання культури здоров'я – виховання в учнів особистісних якостей, які сприяють збереженню та зміцненню здоров'я, формуванню уявлень про здоров'я як цінність, посиленню мотивації на ведення здорового способу життя, підвищенню відповідальності за особисте здоров'я, здоров'я родини.

Проаналізувавши дану класифікацію типів технологій здоров'язбереження та їх зміст, вважаємо, що здоров'язберігаючі технології є найбільш ширшими і включають в себе: оздоровчі технології, навчання здоров'ю та виховання культури здоров'я. Оскільки вони є складовими збереження здоров'я та спрямовані у всіх напрямках діяльності загальноосвітнього закладу з формування й зміцнення здоров'я школярів.

Виступаючи знаряддям в освітньому процесі «здоров'язберігаючі технології» об'єднують в собі педагогічні технології навчання, які створені на:

- соціальній моделі здоров'я;
- індивідуалізації навчання і виховання;
- диференціації учнів згідно до вікових, психологічних та психофізіологічних особливостей, особистісних потреб та інтересів;
- інноваційних методах і формах навчання, сприятливих до збереження здоров'я кожної дитини; створенні емоційно та гігієнічно сприятливого середовища;
- формуванні у школярів самоохоронної поведінки та навичок, які сприяють збереженню здоров'я [5].

Зазначимо, що створення і реалізація здоров'язберігаючих технологій – важлива соціально-педагогічна проблема. Її вирішення зачіпає нагальні питання суспільства та системи освіти, оскільки в сучасних умовах особливого значення набувають проблеми зміцнення й формування здоров'я учнів, орієнтації учнів на ведення здорового способу життя.

Таким чином узагальнюючи дослідження різних авторів з даного питання на нашу думку «здоров'язберігаюча технологія» це – сукупність засобів, методів, форм, методичних прийомів організації, проведення і управління навчально-виховним процесом, що спрямовані на збереження, формування та зміцнення здоров'я учнів.

Підводячи підсумок вище сказаного можна зробити наступні висновки.

1. На сучасному етапі розвитку освіти все частіше запроваджується технологічний підхід, який різниться своїми якісними характеристиками (гарантованістю кінцевого результату і проектуванням майбутнього навчального процесу).

2. Значення здоров'язберігаючих технологій найбільш вагоме серед усіх відомих освітніх технологій за ступенем впливу на здоров'я дітей.

3. Поняття «здоров'язберігаючі технології» потрібно розглядати як частину педагогічної науки, яка вивчає і розробляє цілі, зміст і методи навчання здоровому способу життя

4. «Здоров'язберігаюча технологія» це – сукупність засобів, методів, форм, методичних прийомів організації, проведення і управління навчально-виховним процесом, що спрямовані на збереження, формування та зміцнення здоров'я учнів.

Перспективи подальших розвідок є визначення сутності й складових здоров'я та здоров'язберігаючих технологій на сучасному етапі розвитку освіти і науки.

Література і джерела

1. Бойченко Т. Валеологія – мистецтво бути здоровим [Текст] / Т. Бойченко // Здоров'я та фізична культура. – 2005. – №2. – С.1-4
2. Ващенко О. Готовність вчителя до використання здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі [Текст] / О.Ващенко, С. Свириденко // Здоров'я та фізична культура. – 2006. – №8. – С.1-6
3. Волкова І.В. Поняття «здоров'язберігаючі технології» та їх класифікації [Електронний ресурс] / І.В.Волкова – Режим доступу: <<http://edu-post-diploma.kharkov.ua>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
4. Єфімова В.М. Здоров'язберігаючі технології у контексті педагогічних досліджень [Електронний ресурс] / В. М.Єфімова – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/ppmb/texts/2010_1/10yvmspi.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Зоріна О. М. Здоров'язберігаючі технології в підготовці майбутнього фахівця [Електронний ресурс] / О. М. Зоріна – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pipo/2011_30-31/11zmotfs.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

6. Іонова О. М. Здоров'язбереження особистості як психолого-педагогічна проблема [Електронний ресурс] / О. М.Іонова – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/ppmb/texts/2009-01/09iomppp.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
7. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
8. Педагогічні технології навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://socgum.mdu.org.ua/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=2592&Itemid=0>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
9. Про загальну середню освіту [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/651-14>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

В статье анализируются подходы к определению понятия «Здоровьесберегающие технологии», которые объединяют в себе все направления деятельности образовательного учреждения по формированию, сохранению и укреплению здоровья учащихся. Рассматриваются педагогические аспекты здоровьесбережения, как качественная характеристика системы образования. Дано определение понятия «технология», «педагогическая технология» и «здоровьесберегающая технология».

Ключевые слова: технология, педагогическая технология, здоровьесберегающая технология, ученики, учебно-воспитательный процесс, система образования.

The article examines the approaches to the definition of «health-preserving technology» that combine all areas of educational institution to form, maintain and strengthen the health of students. We consider the pedagogical aspect of health-preserving technology as qualitative characteristics of the education system. We give a definition of «technology», «educational technology» and «health-preserving technology».

Key words: technology, educational technology, health-preserving technology students, the educational process, the system of education.

УДК 378:364.62:007

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО МЕДИКО-СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Данко Дана Валеріївна
м.Ужгород

У статті обґрунтована необхідність використання інформаційних та комунікаційних технологій у процесі підготовки майбутніх соціальних працівників до медико-соціальної роботи. Наголошується, що їх використання підвищує інтенсивність навчального процесу у ВНЗ і сприяє формуванню готовності фахівців до застосування медичних інформаційних технологій і систем у професійній діяльності.

Ключові слова: підготовка соціальних працівників, медико-соціальна робота, інформаційні та комунікаційні технології.

На сьогодні громадське здоров'я населення є основою розвитку соціальної сфери суспільства та успішного впровадження правових і економічних реформ. Для досягнення високого рівня здоров'я людей, а також покращення якості й доступності соціально-медичних послуг необхідно підвищити роль соціальних працівників у системі охорони здоров'я, що дозволить забезпечити відповідність обсягу та якості надання медико-соціальної допомоги реальним потребам населення.

В Україні спостерігаються негативні тенденції в сфері здоров'я населення. Так, складною є ситуація з ВІЛ-інфекції/СНІДу – у 2011 р. офіційно зареєстровано 129,2 тис. хворих (265 випадків на 100 тис. населення), а їх кількість за останні 10 років зросла майже в 3 рази. Високим є показник наркоманії – у 2011 р. її поширеність становила 169 випадків на 100 тис. населення. Розлади психіки спостерігаються в 1 млн. 164 тис. осіб (2561 випадок на 100 тис. населення); кількість людей, які мають онкологічні хвороби становить 1,02 млн. осіб (2234 випадки на 100 тис. населення). Значну за чисельністю соціально-демографічну групу у суспільстві становлять громадяни з інвалідністю. Станом на початок 2012 р. їх кількість складає 2,7 млн. осіб [1].

Отже, реалії сьогодення вимагають переосмислення проблеми підготовки майбутніх соціальних працівників, що передбачає формування їхньої готовності до медико-соціальної роботи (МСР) – нової міждисциплінарної діяльності профілак-

тичного, лікувально-діагностичного, реабілітаційного, психолого-педагогічного і соціально-правового характеру, спрямованої на відновлення, збереження і зміцнення соціального, психічного і фізичного здоров'я населення.

Про актуальність дослідження свідчить низка наукових праць учених. Так, Т. Великолуг, А. Мартиненко, Л. Раймонд, Ю. Шуригіна вивчають організаційно-педагогічні основи підготовки соціальних працівників до роботи в медичній сфері. І. Зайнишев, Р. Киямова, Є. Холостова вказують на необхідність формування соціально-технологічних умінь соціальних працівників, в тому числі й медико-соціальних. Н. Джинчарадзе, В. Беспалько, Р. Вільямс, Б. Гершунський, Д. Джонассен відзначають доцільність застосування нових технологічних засобів, спрямованих на розв'язання освітніх завдань. Тож необхідно визначити методологічні основи застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у процесі підготовки фахівців.

Метою даної статті є аналіз можливостей ІКТ в процесі підготовки майбутніх соціальних працівників до медико-соціальної роботи.

Потреби сучасного життя зумовлюють впровадження в навчальний процес інформаційно-комунікаційних технологій, під якими розуміють сукупність методів, засобів і прийомів, що застосовуються для пошуку, накопичення, опрацювання, зберігання, передавання інформації за допомогою засобів обчислювальної техніки і зв'язку, а також способів їх раціонального поєднання з безмашинними процесами опрацювання даних [2, с.19].

У сучасній системі вищої освіти ІКТ застосовують як засоби навчання, інструмент пізнання навколишньої дійсності і самопізнання, засоби розвитку студентів, об'єкт вивчення в межах засвоєння певного курсу, інформаційно-методичне забезпечення й управління навчально-виховним процесом, засоби комунікації, засоби автоматизації процесу обробки результатів експерименту і управління, засоби автоматизації контролю і

корегування результатів навчальної діяльності тощо.

Використання СІКТ в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до медико-соціальної роботи є одним з напрямів інформатизації освіти і, разом з тим, сприяє формуванню інформаційної культури, яка передбачає засвоєння не тільки практичних навичок роботи з програмними засобами інформаційних технологій, а й розуміння інформаційних аспектів медико-соціальної діяльності.

Для інформаційної підтримки медико-соціальної роботи на кожному з її етапів застосовують спеціальне програмне забезпечення: медичні інформаційні системи, клінічні системи підтримки прийняття рішень, медичні експертні системи та ін.

Однією з визначальних умов формування єдиного медико-інформаційного простору є принцип стандартизації та формалізації медичних даних, який передбачає кодування та класифікацію інформації, протоколювання основних дій. На сьогодні в сфері охорони здоров'я розроблено низку інформаційних класифікаційних систем, які широко використовуються в діяльності фахівців: Міжнародна класифікація хвороб і пов'язаних зі здоров'ям проблем (МКХ-10) (International Classification of Diseases (ICD-10)), що забезпечує єдність методичних підходів та міжнародну порівнюваність матеріалів; Міжнародна класифікація функціонування, інвалідності та здоров'я (МКФІЗ) (International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)) – уніфікована і стандартна мова для описання здоров'я і станів, пов'язаних зі здоров'ям; Міжнародна класифікація первинної допомоги (МПКД-2) (International Classification of Primary Care, Second edition (ICPC-2)) – призначена для збирання й аналізу даних про пацієнта і клінічну діяльність у галузі загальної практики сімейної медицини і первинної медико-санітарної допомоги; Посібник із діагностики і статистики психічних розладів – система класифікації, що використовує визначення порушень, у тому числі критерії для встановлення діагнозу; Сумарні шкали фізичного й розумового здоров'я SF-36 – система класифікації сприйняття пацієнтом стану здоров'я; Систематизована номенклатура медицини SNOMED International – призначена для формалізації клінічних спостережень та ін.

Важливим напрямком застосування СІКТ в практиці медико-соціальної роботи є мережеві технології, які забезпечують діяльність нової галузі медицини – телемедицини. Телемедицина – це прикладний напрям медичної науки, пов'язаний із розробленням і застосуванням на практиці методів дистанційного надання медичної допомоги і обміном спеціалізованою інформацією на базі використання СІКТ [2, с.102].

Сучасні види телемедичних процедур активно використовуються не лише лікарями, а й соціальним працівниками, які працюють у сфері охорони здоров'я. Так, інноваційним методом у практиці медико-соціальної роботи є телеконсультування – процес обговорення конкретного клінічного випадку фахівцем і пацієнтом, які розділені географічно, з метою надання висококваліфікованої невідкладної або планової медико-соціальної допомоги. Інша телемедична процедура – телемоніторинг – призначена для спостереження, оцінювання і прогнозування змін фізіологічних показників пацієнтів на основі передачі даних засобами СІКТ у консультаційний центр. Різновидом медико-соціального догляду, який реалізується дистанційно за допомогою телекомунікаційних і комп'ютерних технологій, є телепатронаж. Він передбачає проведення відео-конференцій, контроль за пацієнтами, психологічну, соціальну і фізичну реабілітацію [2].

У діяльності медичних закладів функціонують різні медичні інформаційні системи та бази даних – програмно-технічні комплекси, призначені для збирання і опрацювання відомостей у галузі охорони здоров'я. Також впроваджені госпітальні інформаційні системи, які створені для інформатизації діяльності медичного стаціонару. Прикладом реалізації такої технології є система MEDITECH (Hospital Information System), яка дає можливість об'єднати кілька споріднених закладів у єдиний інформаційний простір і передбачає збирання, обробку, аналіз і

збереження фінансових, адміністративних, лікувальних і лабораторних даних.

Таким чином, на сьогодні функціонує велика кількість інформаційних і телекомунікаційних технологій і систем медичного призначення, які надають можливість працівникам сфери охорони здоров'я активно використовувати потужні засоби керування даними. Безперечно, ці технології та системи становлять також значний педагогічний потенціал для формування готовності соціальних працівників до МСР, оскільки використовуються одночасно як об'єкти вивчення і засоби навчання. Це дозволяє студентам не тільки здобути базові знання в сфері медико-соціальної роботи, а й набути певних умінь і навичок використання СІКТ для розв'язання проблемних ситуацій. Однак познайомитися з досвідом функціонування медичних інформаційних технологій та систем і елементами телемедицини студенти-соціальні працівники можуть тільки на базисі практики – у медико-соціальних реабілітаційних центрах, лікарнях та ін. У процесі їх професійної підготовки у ВНЗ використовуються базові навчальні інформаційні технології, оволодіння якими забезпечує майбутнім фахівцям готовність до застосування більш складного, спеціалізованого медичного програмного забезпечення.

Розглянемо можливість СІКТ як засобу навчання в процесі підготовки майбутніх соціальних працівників до медико-соціальної роботи. Включення елементів СІКТ під час вивчення дисциплін медико-соціального спрямування є складним процесом, оскільки відбувається оволодіння знаннями та вміннями не лише з певної дисципліни, а й із комп'ютерної програми, яка застосовується під час вивчення матеріалу. У цьому випадку традиційна педагогічна діяльність змінюється комп'ютеризованою, яка, на думку науковців, принципово не відрізняється від першої, а лише посилюється її стандартизація [3, с.32].

Аналіз досвіду підготовки соціальних працівників, зокрема в Ужгородському національному університеті, свідчить, що її медико-соціальна компонента реалізується протягом всього процесу навчання. Так, навчальна дисципліна «Медико-соціальні основи здоров'я» (1, 2 курси, 144 год., 4 кредити) передбачає ознайомлення майбутніх фахівців із поняттям здоров'я людини, детермінуючими чинниками здоров'я, медичними аспектами збереження здоров'я, загальними поняттями процесу управління здоров'ям тощо.

Основними формами роботи тут переважно є інформаційні лекції та лекції-візуалізації, де вербальна інформація трансформується у певний візуальний ряд і, таким чином, відбувається зміщення акценту з монологічного викладення матеріалу на спільну творчу діяльність викладача і студентів. Для унаочнення використовуються мультимедійні презентації із застосуванням комп'ютерної графіки (Microsoft Power Point). Безумовно, створення мультимедійного курсу з будь-якої дисципліни – трудомісткий процес, який потребує як знання методики викладання матеріалу, часу так, безсумнівно, і певного рівня володіння комп'ютером. Але, в результаті роботи лекції стають змістовнішими та наочними, за академічну годину можна викласти та проілюструвати значно більший обсяг навчального матеріалу.

Варто відзначити, що СІКТ використовуються й під час практичних занять. Адже сучасні дослідження в галузі освітніх технологій показали, що саме тут знаходяться величезні резерви підвищення ефективності навчання, оскільки при традиційному навчанні навіть у малих групах не завжди вдається активізувати всіх студентів на занятті та контролювати їх діяльність. Вирішення цього питання можливе за рахунок використання інформаційних технологій. У таких системах навчання студенти разом з викладачами працюють за комп'ютерами, об'єднаними в локальну мережу. Причому програмне і технічне забезпечення надає можливість як одночасної роботи з ознайомлювальною інформацією з теми заняття, так і виконання конкретного завдання відповідно до встановлених сценаріїв занять. Ознайомлювальні матеріали, представлені у вигляді презентацій,

містять текстові та графічні пояснення з навчальних модулів, а також аудіо- і відеоінформацію [4, с.26].

Для самостійної роботи студентів використовуються електронні підручники, посібники, енциклопедії, які відкривають доступ до великого обсягу нової інформації.

Професійні дисципліни «Вступ до спеціальності» (1 курс, 144 год., 4 кредити), «Система організації соціальних служб» (1 курс, 144 год., 4 кредити), «Теорія соціальної роботи» (2 курс, 288 год., 8 кредитів), «Методи соціальної роботи» (3 курс, 216 год., 6 кредитів), «Соціальна робота з різними групами клієнтів» (3 курс, 288 год., 8 кредитів) спрямовані на оволодіння студентами базовими категоріями, принципами, закономірностями, функціями, методами соціальної роботи, в тому числі й у сфері охорони здоров'я.

На цьому етапі медико-соціальної підготовки СІКТ використовуються не лише як засоби візуалізації чи контролю, а й впроваджуються імітаційні, моделюючі, ігрові та ін. інформаційні технології навчання. Так, наприклад, під час проведення практичного заняття на тему: “Соціальна робота людьми, які мають психічні розлади” студентам пропонується завдання для самостійної роботи – користуючись нормативно-правовою базою “Ліра: Закон”, виявити чинні законодавчі акти, що визначають порядок надання щомісячної грошової допомоги особі, яка доглядає за психічно хворою людиною.

Виконання даного завдання вимагає від майбутніх соціальних працівників знань не лише з фахових дисциплін, а й спеціального програмного забезпечення. Даний метод сприяє формуванню в студентів умінь і навичок роботи з масивами правової та соціальної інформації і забезпечує можливість виробити необхідні для соціального працівника вміння самостійного прийняття рішень. Звіт про виконану студентом роботу представляється у вигляді файлу, який оформлений у текстовому редакторі MS Word і містить перелік відповідних законодавчих актів.

Готовність соціальних працівників до МСР передбачає здатність застосовувати технології медико-соціальної роботи в професійній діяльності, що безпосередньо формується в процесі вивчення дисципліни «Технології соціальної роботи» (4 курс, 144 год., 4 кредити). Тут розкриваються проблеми технологізації соціальної роботи, основні види, форми і методи технологій соціальної роботи в різних сферах життєдіяльності людини, в тому числі й медичній. Вивчаються особливості реалізації соціальної діагностики, профілактики, адаптації, терапії, реабілітації, соціальної експертизи, моделювання тощо.

Оскільки визначальним методом під час вивчення технологій медико-соціальної роботи є метод проектів, доцільно застосовувати спеціальне програмне забезпечення для графічної побудови алгоритму технології відповідно до заданих умов. Зокрема, це графічні редактори Adobe Photoshop, Corel Draw, AutoCAD та ін.

З метою підвищення рівня професійної готовності фахівців до МСР у навчальні плани підготовки соціальних працівників введено дисципліну «Соціальна медицина» (5 курс, 108 год., 3 кредити). У результаті її вивчення студенти набувають знань та умінь здійснювати комплексну оцінку стану здоров'я населення у взаємозв'язку із соціальними чинниками, що на нього впливають; визначати та аналізувати вплив основних факторів, що обумовлюють стан громадського здоров'я; розробляти та впроваджувати заходи, в тому числі й технології медико-со-

ціальної роботи з різними категоріями населення; розробляти управлінські рішення, спрямовані на вдосконалення діяльності медико-соціальних закладів та задоволення потреб населення у медичному забезпеченні тощо.

Вивчення навчального матеріалу, особливо модуля «Основи медичної статистики», передбачає вміння студентів проводити розрахунки середніх показників захворюваності населення, здійснювати перевірку адекватності результатів досліджень, застосовувати різні методи аналізу даних – кореляційний, регресійний тощо. Практичний інтерес становить дослідження тенденції розвитку певних явищ на основі довготривалих спостережень за ними. У таких ситуаціях доцільним є використання методів згладжування та аналітичного вирівнювання динамічних рядів, які проводяться із застосуванням MS Excel (рис. 1).

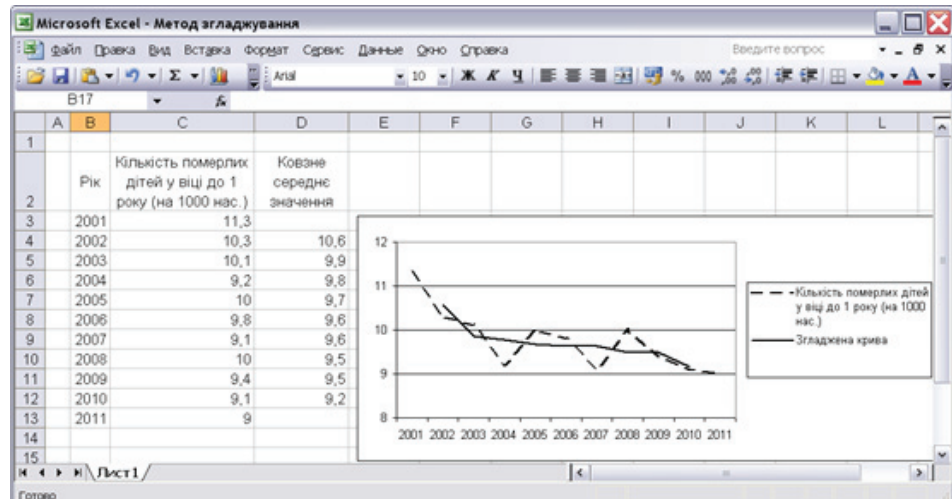


Рис. 1. Оцінка тенденції смертності дітей до 1 року в Україні (2001-2011 рр.).

За допомогою програмного забезпечення студенти протягом невеликого проміжку часу можуть моделювати різні варіанти розвитку подій у залежності від початкових умов і, завдяки цьому, глибше усвідомити зміст навчального матеріалу.

Застосування СІКТ в навчальному процесі підвищує роль та відповідальність викладача, вимагаючи від нього високої майстерності. Його завдання полягає у створенні умов для максимальної самореалізації кожного студента, а саме:

- оптимальної організації та проведення занять, які забезпечують саморозвиток і виховання майбутнього соціального працівника, тобто побудови навчального процесу на принципах співробітництва, ідеї рівності, партнерства, розвитку творчої мисленнєвої діяльності студентів;
- розробку дидактичних матеріалів з навчальних дисциплін відповідно до використовуваних засобів навчання, в тому числі СІКТ;
- організацію самостійної роботи студентів, яка передбачає застосування активних методів та інформаційних технологій навчання;
- оптимальний вибір програмного забезпечення, що сприятиме готовності майбутнього соціального працівника до роботи з СІКТ медичного призначення.

Таким чином, інформаційні технології – це засіб, який не тільки об'єднує навчальну, методичну та комунікативну діяльність суб'єктів педагогічного процесу, але й забезпечує якісну, ефективну інформаційну підготовку майбутніх соціальних працівників до професійної медико-соціальної роботи.

Література і джерела

1. Заклади охорони здоров'я та захворюваність населення України у 2011 році: статистичний бюлетень. – К.: Державна служба статистики України, 2012. – 89 с.
2. Булах І. Є. Інформаційні технології у психології та медицині: підручник / І. Є. Булах, І. І. Хаїмзон. – К.: ВСВ «Медицина», 2011. – 216 с.
3. Попкова Е. В. Подготовка учителя естествознания к формированию информационно-компьютерной грамотности старшеклассников / Е. В. Попкова, О. С. Аранская. – Витебск: Изд-во ВГУ им. П. М. Маше-рова, 2003. – 189 с.
4. Гуревич Р.С. Впровадження комп'ютерних технологій у навчально-виховний процес закладів освіти / Р.С. Гуревич. – Вінниця, ВДПУ. – 1999. – 30 с.

В статтє обоснована необходимость использования информационных и коммуникационных технологий в процессе подготовки будущих социальных работников к медико-социальной работе. Отмечается, что их использование повышает интенсивность учебного процесса в вузах и способствует формированию готовности специалистов к применению медицинских информационных технологий и систем в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: подготовка социальных работников, медико-социальная работа, информационные и коммуникационные технологии.

The necessity of using information and communication technologies in the training of future social workers to medical social work has been proved in this article. It has been noted that this use increases the intensity of teaching at the university and promotes preparedness specialists to use medical information technologies and systems in professional activities.

Keywords: training of social workers, medical and social work, information and communication technologies.

УДК 377: 614.253

БІОЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Данюк Марія Іллівна
м.Чортків

В статті обґрунтовано доцільність етичного виховання майбутніх молодших медичних працівників на засадах біологічної етики. Виокремлені основні наукові положення, на основі осмислення яких формується емоційно-ціннісне суб'єктне ставлення до природи як елемента життя. Проведено аналіз стану реалізації проблеми в практиці професійної підготовки майбутніх медиків, діагностику рівня сформованості ціннісних орієнтацій та типу ставлення до живої природи студентів. Виділено основні напрями удосконалення біоетичного виховання майбутніх молодших медичних працівників.

Ключові слова: виховання, біоетика, жива природа, молодші медичні працівники.

Сучасні орієнтири виховання підростаючого покоління відображені у державних документах (Законі України про освіту, Державній національній програмі "Освіта" ("Україна XXI століття", Концепції національного виховання, Концепції екологічної освіти та ін.). Їх аналіз засвідчив, що існує нагальна потреба включення етичного компонента у всі процеси взаємодії людини з природним оточенням. Біологічна етика, як наука про етичне ставлення до всього живого, вивчає проблеми взаємовідносин людей, використання новітніх біотехнологій, допустимість маніпулювання людським матеріалом, а також проблеми взаємовідносин людини і тварин. Виховання гуманного ставлення до людей та тварин формує у майбутніх молодших медичних працівників такі професійно важливі якості, як доброта, милосердя, співчуття, співпереживання, любов. Це обумовлює актуальність дослідження, завданням якого є обґрунтування доцільності біоетичного виховання студентів медичного коледжу.

Значна частка проблеми етичного виховання молоді пов'язана з екологічною освітою школярів. Зокрема, взаємозв'язок естетичного, морального та екологічного виховання висвітлений у роботі Л.Печко; етичне виховання учнів основної школи у процесі вивчення живої природи було предметом вивчення І.Назарко; ця ж проблема, але стосовно учнів

старшої школи досліджувалась О.Троцькою; екологічне виховання школярів на засадах «глибинної екології» розглядалось М.Колесник. Їх дослідженнями встановлено, що етична вихованість не формується спонтанно, вона є результатом цілеспрямованої та систематичної роботи учасників освітньої взаємодії. Тому вивчення особливостей цього процесу на кожному з етапів соціогенезу та становлення особистості є нагальним завданням сучасної педагогічної теорії і практики.

Етичність визначається соціальним досвідом, який нагромадило людство, тобто культурою. Остання, принаймні європейська, завжди була антропоцентриською, визнавала моральні обов'язки лише перед людьми. Над її ставленням до живих організмів панував дух завоювання, підкорення, бездумного пристосування до нагальних потреб. Насильно підкорюючи природу, людина підрубала своє власне коріння, позбавила себе цілісності. Людству стало очевидним те, що необхідні нові світоглядні орієнтири, які б не протиставляли людині природу. Тому, антропоцентризм уже розглядається як негативна форма світогляду, що є різновидністю дискримінаційних поглядів людей, які не відповідають істинній етиці, яка базується на науковому розумінні природи на сучасному етапі її пізнання. Він орієнтує суспільство на максимальне споживання, при цьому людина розглядає природне середовище, рослини та тварини як свою комору, як невичерпне джерело матеріальних благ. Розвиток технології, розкрадання природних багатств, забруднення довкілля привело до виснаження природних ресурсів і поставило людство перед глобальною екологічною кризою. Антропоцентризм неправомірно звеличує сутність людини над іншими природними системами того ж рівня організації життя.

Сучасні уявлення про живу і самоорганізуючу систему Землі; переконливі докази існування необхідності та випадковості; модель нової самоорганізуючої «творчої» картини світу, яка включає всебічний взаємозв'язок всіх матеріальних, енергетичних та інформаційних феноменів, в тому числі і суб'єктивно-суб'єктивні стосунки; обґрунтування можливості стабільного розвитку людства лише в рівноважній (недеградованій) біо-

сфері переконливо свідчать про те, що самим важливим для виживання сучасної цивілізації на планеті Земля є вирішення проблеми зміни людських цінностей. На їх основі необхідно здійснити формування стратегії поведінки в біосфері, структуру особистості, яка б приймала те, що мистецтво людського буття полягає в дотриманні правил, при яких сила самоорганізації в системах природи (включаючи і людський організм) може проявляти свою конструктивну дію, оскільки в людині закладений вищий параметр порядку, який концентрує творчий потенціал. Недотримання цих правил приводить до порушення рівноваги, що і відбулося в наш час.

Проведений аналіз літературних джерел засвідчив, що в основу біоетичного виховання майбутніх молодших медичних працівників доцільно покласти такі положення:

1. У природі існує ієрархія систем різного рівня складності. Життя – це метасистема, в якій чітко виражене поступове поєднання. Ця наступність організована за принципом ієрархічної підлеглості: більш високий рівень ієрархії проявляє спрямовуючу дію на нижче розміщений, підкоряючи його собі. Він стимулює в компонентах цього рівня нові властивості, які в ізольованому стані їм не притаманні.

2. Послідовна субординація біологічних систем проявляється у співвідношенні законів, що діють на цих рівнях: загальний напрям дії законів системи даного рівня визначається більш загальними законами системи наступного рівня.

3. Відкриті системи, такі, як біологічні та соціальні, обмінюючись із зовнішнім середовищем речовинами, поглинаючи інформацію та енергію, існують в стані динамічної рівноваги. Зміна одного із показників викликає зміну інших, які ніби компенсують відхилення, що виникли.

4. Одні підсистеми створюють передумови для успішного розвитку та саморегуляції інших і забезпечують, координуючи свої функції, можливість динамічного розвитку всієї системи. Зовнішні впливи, насамперед, руйнують слабкі ланки, що виводить із ладу систему в цілому.

5. Еволюція підсистем є основою стабільності систем більш високого порядку (біосфери), тобто функціонування біосфери як цілості спрямоване на збереження її стабільності. Якщо певні структурні одиниці системи не функціонують в заданому системною вищою порядком напрямку, то включаються механізми на приведення їх до норми, або, якщо це неможливо, до їх знищення.

6. Єдність на рівні цілості системи проявляється в наявності нових властивостей системи, що відсутні у її окремих елементів (тобто неаддитивність властивостей системи у відношенні до властивостей елементів її підсистем).

7. У структурі живої природи виділяють три складові буття: фізичну, енергетичну та інформаційну. Глумачення організмів як складних інформаційно-біоенергетичних систем переконливо свідчить про необхідність включення їх на суб'єктному рівні до змісту людського буття. Відповідні знання повинні формувати емоційно-ціннісне суб'єктне ставлення до природи як елемента життя. В цьому випадку природа виступає рівноправним компонентом у взаємодії «природа - людина», тобто взаємозв'язок відбувається не на рівні відношень «об'єкт - суб'єкт», що характерно для сучасного процесу вивчення живої природи, а в межах «суб'єкт- суб'єктних» відношень. Це дає змогу усвідомити відчуття чуттєвої спорідненості з природою, переконатись, що людина не стоїть над нею, а є елементом природи, так само, як і остання розчинена в людині.

8. Суть біологічної системи не можна зрозуміти, обмежуючись лише дослідженням закономірностей, що проявляються в ній. Закономірності системи виявляються лише у її відношеннях, взаємодії із зовнішнім предметом діяльності [1].

Проведений аналіз літературних джерел свідчить, що сформувати етичне ставлення до всього живого можливо за умови, коли людина пройметься новим екологічним, біосферним мисленням, перейде до рівноправного співробітництва з

природою, усвідомить те, що не має права піднімати руку на те, що нею не створено. Вся діяльність людини в біосфері, як глобальній екосистемі, повинна полягати в гармонійному співіснуванні людини з природою на основі функціонування за її законами. Сформувати таку поведінку, навчитися жити згідно до загальних законів природи, враховувати їх у своїй щоденній діяльності ми можемо лише на основі глибокої переконливості, усвідомленості цілісності живої природи. Ще в 1924р. А. Чижевський писав, що життя на Землі ми повинні розглядати як життя одного загального організму. Лише при такому підході ми зможемо усвідомити себе невід'ємною частинкою біосфери, маленьким гвинтиком цього великого і могутнього механізму, який може працювати лише злагоджено, інакше ламається або сам гвинтик (це в кращому випадку), або якщо це стосується сукупної діяльності людства як виду організмів, може вийти з ладу весь механізм (глибока екологічна катастрофа). Адже згідно еволюційного ряду систем, якщо складова системи функціонує не загальними законами відповідної системи, то в останній включаються механізми на усунення «неслухняної» частини. Наприклад, якщо клітини людського організму за певних умов перестають нормально функціонувати і утворюється ракова пухлина, людина як система вищого порядку стосовно до клітин, спочатку намагається їх нейтралізувати за допомогою хірургічного втручання чи певних інших заходів. Якщо усунути небезпечний вплив ракової пухлини в такий спосіб не вдається, тоді в кінцевому результаті вибуває з ладу весь людський організм.

Високо розвинуте почуття відповідальності за функціонування відповідно до законів природи – умова гармонійної коєволюції суспільства і природи. Необхідний цілісний системний підхід, який повинен будуватися за принципом: від загального до часткового, а не навпаки. В центрі уваги повинно стояти функціонування цілого — біосфери, а не окремих її компонентів. В цьому ракурсі виникають нові аспекти проблеми клонування людей, штучного запліднення тощо. В даному випадку людина намагається втручатись у функціонування системи вищого порядку: популяції, виду. Адже основним законом саме популяційно-видового рівня організації життя є розмноження. Ще в середині минулого століття І. Шмальгаузен, розглядаючи таке фундаментальне поняття, як еволюція органічного світу з позицій кібернетики, обґрунтував, що біогеоценоз виступає по відношенню до всіх популяцій та видів, що його формують, керуючим пристроєм. Контроль і регуляція взаємозалежностей популяцій різних видів один від одного і з неживими компонентами біогеоценозу здійснюється через відбір, або диференційовану участь особин в відтворенні наступного покоління. Загибель, повне або часткове усунення від розмноження всіх, хто не може виконувати біогеохімічну функцію, підтримує стійкість процесів циркуляції речовини та енергії в біоценозі і разом з тим забезпечує еволюцію окремих видів.

Згідно до теорії стабілізуючого відбору, відбір не лише перетворює певний вид організмів, але і сприяє стабілізації уже досягнутих пристосувань. Переважна участь у відтворенні наступного покоління особин, що відрізняються від норми, веде до видозміни виду. В цьому випадку виступає на сцену відбір в його творчій формі. Втручаючись в регуляцію чисельності населення, збереження певних генофондів людина перебирає на себе функції системи вищого порядку. А відповідно до законів ієрархії це є недопустимим і наказовим. Звичайно, людина є біосоціальною істотою і її функціонування визначається крім законів біологічної форми руху матерії ще і законами вищої, соціальної форми. Проте і вони теж повинні відповідати всезагальним законам природи.

З метою дослідження стану реалізації проблеми біоетичного виховання студентів у практиці роботи медичних коледжів ми проаналізували навчальну програму та підручники з біології. Так, у програмі (2005 р.) акцентується увага на тому, що вивчення біології повинно сприяти вихованню особистості,

яка усвідомлює власну відповідальність перед суспільством за збереження життя на Землі, формуванню екологічної культури [2]. Передбачено реалізацію таких завдань: розвиток умінь встановлювати гармонійні стосунки з природою на основі поваги до життя як найвищої цінності та всього живого як унікальної частини біосфери; становлення наукового світогляду; формування емоційно-ціннісного ставлення до природи, до себе, до людей, до загальнолюдських духовних цінностей. Проте, окремих тем для висвітлення вищенаведених завдань у змісті навчального матеріалу з біології немає, лише деякі теми частково стосуються цієї проблеми та концентруються зокрема у екологічному розділі „Надорганізмові системи”: „Вплив діяльності людини на стан біосфери”, „Ноосфера”, „Основні екологічні проблеми сучасності, шляхи їх вирішення”, „Природоохоронне законодавство України”, „Міжнародна співпраця у справі охорони природи”, але, здебільшого, вони є підсумково-узагальнюючими, однобічно спрямованими. Основна увага у них зосереджена на розкритті взаємозв'язків людини та природи, техногенному впливові на оточуюче середовище. Загалом у програмі з біології є 10 тем (8,4%), до змісту яких включена біо(еко)етична проблематика.

Не сприяє усуненню цих недоліків і зміст підручників. Так, у підручнику з біології авторів М. Кучеренко, Ю. Вервес, П. Балан при розкритті зв'язку екології з іншими науками біологічна та екологічна етика навіть не згадується [3]. У Розділі 3 „Основні екології. Людина і біосфера” подається набір наукових фактів, матеріал не має емоційного характеру. Теми „Закономірності дії екологічних факторів на живі організми” і „Біосфера та її межі”, де вивчаються живі організми, в основному, стосуються питань їх існування, життєдіяльності, відтворення, а також значення у формуванні біогенної речовини. Крім того, акцент зроблено на їх ресурсному значенні, а не на внутрішній самоцінності життя. Частково проблеми біо(еко)етики розкриваються у параграфі „Вчення В.І. Вернадського про ноосферу”, у якому зазначається, що людина як частина природи повинна підпорядковуватись її законам, а не намагатись змінити її, проте ця думка далі не розвивається.

Також ми з'ясували, що в контексті екологічних криз сьогодення зміст деяких параграфів підручника стосується проблем ставлення до живого та природи. Наприклад, у §70 „Діяльність людини та стан біосфери” вводиться поняття „екологічна совість”, відповідальність перед наступними поколіннями, але далі у параграфі розповідається про основні екологічні проблеми лише з погляду точних наук, питання етики не розглядаються. Суперечливим є той факт, що у п. „Застосування екологічних знань у практичній діяльності людини”, розкривається їх значущість лише для мисливського господарства, рибацтва, акліматизації видів. У §72 „Охорона видового різноманіття організмів” детально описана Червона книга, питання природоохоронних територій, природоохоронне законодавство України, проте не згадується про Всесвітню Хартію природи, Конвенцію захисту прав тварин та ін. документи, що визнають право не лише на охорону а й на самодостатнє існування без втручання людини. Загалом з 94 параграфів підручника лише у 3-х частково розкриваються проблеми екологічної етики.

Отже, як засвідчив проведений аналіз, підручники висвітлюють лише наукову сутність процесів, що відбуваються у живій природі, не торкаючись питань формування етичного ставлення людини до природи. Найчастіше у підручниках з біології наведені завдання на репродуктивне відтворення матеріалу, іноді пропонуються проблемні запитання і такі, що стосуються бережливого ставлення до природи. Завдань на формування ціннісно-шанобливого ставлення до природи не виявлено. Кількість тем і завдань з біо(еко)етичним змістом у чинних підручниках з біології незначна – від 1,48 % до 1,7 %. Ми повністю згодні з думкою Г. Калинкової, що з метою посилення особистісно-орієнтованої і практико-орієнтованої спрямованості підручника, збільшення його внеску в загальнокультурну підготовку

учнів необхідно збільшити частку знань етичного, естетичного, морального характеру, що складають основу формування ціннісних орієнтацій до об'єктів живої природи, до людини – одного з об'єктів живої природи [4].

У процесі аналізу програми з біології та відповідних підручників, нами виявлено невідповідність тексту підручників деяким завданням програми (наприклад, формування емоційно-ціннісного ставлення учнів до навколишнього середовища на основі знань про живу природу) і положенням Держстандарту, зокрема про усвідомлення біосферної етики. Загалом, аналіз підручників свідчить про те, що їх зміст передбачає формування антропоцентричного світогляду, інформація про проблеми біоетики відсутня і, відповідно, даний аспект практично не висвітлюється.

Для вивчення думки викладачів щодо актуальності і доцільності біоетичного виховання та їх готовності до впровадження ідей біологічної етики у навчально-виховний процес, ми провели анкетування 42 викладачів біології загальноосвітніх та вищих навчальних закладів. Анкетування виявило, що 41 особа (98%) стверджувала, що знайома з поняттям „біоетика”. Більшість респондентів (36 осіб (86%)) вважають, що основними труднощами, які виникають у процесі біоетичного виховання є недостатнє науково-методичне забезпечення та недостатня кількість годин, відведених на вивчення навчального предмету „Біологія”, 3 особи (8 %) вказують на апатичність студентів та їх незацікавленість проблемами збереження довкілля.

На запитання „Чи достатньо, на Вашу думку, у підручниках матеріалу для повноцінного та ефективного виховання у студентів ціннісного ставлення до живої природи?” 32 чол. (92 %) опитаних відповіли – „Ні”. Частина викладачів (39 осіб (68 %)) взагалі не знайомі із поняттям „суб'єктивізації”, яке лежить в основі біоетичного вчення. 37 опитаних (89 %) зазначають, що студенти не виявляють зацікавленість до вивчення живої природи. На основі ранжування викладачами основних цінностей, які потрібно формувати у школярів, було виділено такі категорії цінностей: цінність життя, природа як самоцінність, альтруїзм, бережливість, доброта, краса природи та ін. Ефективними, на думку опитаних, методами біоетичного виховання є мозковий штурм, тренінг, метод проектів, дидактичні ігри. Отже, викладачі біології загалом недостатньо обізнані із сучасними проблемами біоетичного виховання студентів та не мають належного науково-методичного забезпечення для здійснення цього процесу.

Для діагностики рівня сформованості ціннісних орієнтацій та типу ставлення до живої природи студентам були запропоновані методики В. Скребця: „Методика незавершених речень” і „Тест екоціннісних диспозицій” [5]. З метою визначення ціннісних орієнтацій та типу ставлення до природи, студентам пропонувалось вибрати завершення твердження, наприклад: „Людина може проявляти у взаємостосунках з природою... а) повагу до неї, співчуття; б) байдужість; в) вдоволення своїх потреб; г) залежність від неї” та ін. Отримані наступні результати: у студентів соціальні-цінності становлять 60 % від загальної кількості; Я-цінності – 55 %; моральні-цінності – 54 %; домінують екологічні цінності – 42 %.

Серед опитаних не було таких, які б виявляли вороже ставлення до світу природи, проте більшість займали нейтральну позицію до процесів і явищ, які відбуваються в довкіллі. Тому сьогодні особливо актуальним є залучення школярів даного віку до творчої та практичної діяльності, щоб вони могли побачити реальний результат своїх знань і праці, усвідомити свою персональну відповідальність за стан довкілля, брати активну участь у природоохоронних заходах.

Крім означених цінностей, проведене опитування дало можливість отримувати індекси кількісного вияву екопсихологічних диспозицій, які займає випробовувана людина на момент дослідження. За цими екодиспозиціями прослідковується спрямованість дій та вчинків, як узагальнена риса особистості або

потенційна схильність людини чинити так чи інакше щодо свого довкілля. Таких екодиспозицій є шість: колаборативна, несеситивна, індіферентна, совмісійна, совметральна, гашенарна [5]. Всі вони не зустрічаються у чистому вигляді і, як правило, у опитуваних виявляється сукупність кількох екодиспозицій.

Колаборативна екодиспозиція виявлена у 71 % респондентів – це студенти, які розуміють єдність людини з довкіллям та потребу оптимального врегулювання власних стосунків з природою. Але у 57 % опитаних проявляється і формально-споживацьке ставлення до природи, вони сприймають її як „невичерпне джерело ресурсів“, у якій все для людини (несеситивна екодиспозиція). У 43 % студентів домінує індіферентна та совмісійна екодиспозиції. Перша проявляється у відстороненні від проблем природи, небажанні їх знати. Природа для цих респондентів існує ніби окремо від людини. У буденній свідомості індіферентна екодиспозиція чи не найпоширеніша річ, яка дозволяє не помічати, зневажати тим, що відбувається навкруги. Така екодиспозиція нерідко є наслідком браку знань про закони існування природи та людини у ній. Друга відображає слабкість людської істоти перед силами та стихіями природи.

У 14 % студентів присутня совметральна екодиспозиція, що характеризується чіткою установкою на приборкування природних систем задля задоволення своїх інтересів, насилля над природою з метою ефективнішої її експлуатації. При цьо-

му у 20 % опитаних проявляється напівсвідома або підсвідома схильність наносити шкоду тим чи іншим природним об'єктам, руйнувати їх для забави, псувати дерева від нудьги тощо (гашенарна екодиспозиція). Останні дві екодиспозиції можна вважати похідними одна від одної. Наші дані повністю узгоджуються з результатами дослідження О. Троцької щодо сформованості екоетичної вихованості старшокласників [6].

Вивчення стану реалізації досліджуваної проблеми на різних рівнях конструювання змісту біологічної освіти дозволило нам зробити висновок, що проблемам етичного характеру недостатньо приділяється уваги в навчально-виховному процесі підготовки фахівців та виділити основні напрями удосконалення біоетичного виховання майбутніх молодших медичних працівників: переорієнтація змісту програмового матеріалу навчального предмета «Біологія» щодо тлумачення екологічних проблем з позицій антропоцентризму на біо(еко)центризм; включення додаткової інформації та завдань біоетичного спрямування.

Важливість проблем біологічної етики стимулює перегляд програми біологічної освіти майбутніх молодших медичних працівників та відображення в її змісті принципів біоетики. Чим краще студенти зрозуміють ці принципи, тим швидше вони усвідомлять ідею, що зберегти життя на Землі – це найвище моральне завдання і воно випадає на їх долю.

Література і джерела

1. Степанюк А. В. Методологічні та теоретичні основи формування цілісності знань школярів про живу природу. дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.01 «загальна педагогіка та історія педагогіки» / А. В. Степанюк. – К., 2001. – 471 с.
2. Біологія. 7-11 кл.: програма для загальноосвіт. навч. закл. / [О. В. Данилова, П. Г. Балан, А. С. Вихренко та ін.]. – К.: Ірпін, 2005. – 84 с.
3. Загальна біологія: підруч. [для учнів 10-11 кл. серед. загальноосвіт. шк.] / М. Є. Кучеренко, Ю. Г. Вєрвєс, П. Г. Балан та ін. – К.: Генеза, 1998. – 464 с.
4. Калинова Г. С. Учебник биологии: состояние и проблемы / Г. С. Калинова // Биология в школе. – 2005. – № 7. – С.60-62
5. Скребець В. О. Екологічна психологія у віддалених наслідках екотехногенної катастрофи / В. О. Скребець. – К.: Видавничий дім „Слово“, 2004. – 440 с.
6. Троцька О. С. Біо(еко)етичне виховання: теорія і практика: Монографія / [О. С. Троцька, І. С. Назарко, А. В. Степанюк]. – Тернопіль: Вид-во «Вектор», 2012. – 244 с.

В статтє обоснована целесообразность этического воспитания будущих младших медицинских работников на основании биологической этики. Выделены основные научные положения, на основании осмысления которых формируется эмоционально-ценностное субъектное отношение к природе как элемента жизни. Проведен анализ состояния реализации проблемы в практике профессионального обучения будущих медиков, диагностику уровня сформированности ценностных ориентаций и типа отношений к живой природе студентов. Определены основные направления усовершенствования биоэтического воспитания будущих младших медицинских работников.

Ключевые слова: воспитание, биоэтика, живая природа, младшие медицинские работники

There has been substantiated the expedience of ethical upbringing of pre-service nurses on a biological ethics basis in the article. There have been determined the main scientific principles, with the aid of which it is formed emotional and valuable subjective attitude towards the nature as an element of life. There has been analyzed the state of problem realization in the practice of professional preparing pre-service medical men. There has been determined the level of developing valuable orienting points and the type of students' attitude towards the animate nature. There have been defined the ways of improving bioethical upbringing of pre-service nurses.

Key words: upbringing, Bioethics, animate nature, nurses

УДК 371.14.07

ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ МЕТОДИЧНОГО КАБІНЕТУ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Добош Олена Михайлівна
м.Мукачеве

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена одним із важливих завдань інноваційного розвитку, а саме оновлення методичної роботи з кадрами, науково-методичного супроводу освітнього процесу, створення нового розвивального середовища. Розглядається питання організації роботи методичного кабінету дошкільного навчального закладу в умовах інноваційної діяльності. Виділено основні етапи процесу впровадження інновацій у практику дошкільної системи освіти та організацію методичної роботи.

Ключові слова: інноваційна діяльність, методична робота в ДНЗ, завдання та функції методичного кабінету.

В останнє десятиріччя ключовою ідеєю освіти була і залишається ідея її розвитку, впровадження інновацій в дошкільну освіту. На законодавчому рівні концептуальні орієнтири оновлення дошкільної освіти знайшли відображення в Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ ст., Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти. За задумом авторів, у них визначена модель переходу системи до інноваційного режиму розвитку. З точки зору сучасних наукових підходів, інноваційна діяльність характеризується сукупністю критеріїв – умов, освітнього процесу, управління і результатів цього процесу, діяльності тощо.

Теоретичним підґрунтям розв'язання проблеми організації та управління інноваційною діяльністю дошкільного навчального закладу є праці вчених у галузі освітнього менеджменту (О. Адаменко, В. Григораш, І. Гришина, Л. Даниленко, Л. Карамушка, В. Крижко, О. Мармаза, Є. Хриков та ін.), менеджменту освітніх інновацій (Л. Даниленко, М. Савенков та ін.), інноваційного розвитку навчальних закладів (В. Докучаєва, Ю. Конаржевський, В. Лазарев, О. Лоренсов, О. Моїсєєв, О. Пометун, М. Поташик, В. Руст, І. Сущенко та ін.).

Концептуальні засади дошкільної освіти є предметом наукових пошуків Т. Богданової, Т. Корнилової С. Кулачківської, К. Стрюк та ін. Окремі питання навчання і виховання дітей дошкільного віку досліджуються Л. Артемовою, Т. Богдановою, А. Богуш, Н. Гавриш та ін.

Особливості управлінської діяльності адміністрації дошкільного навчального закладу розкриваються М. Артюховим, В. Андреевою, К. Білою, А. Троян, Л. Покроевою, Є. Хриковим та ін. Методичні аспекти інноваційної діяльності дошкільних навчальних закладів є предметом наукових досліджень К. Крутій і Н. Маковецької.

Разом з тим проблема організації методичного кабінету дошкільного закладу в умовах інноваційної діяльності є актуальною. В даний час в сферу інноваційної діяльності включені вже не окремі дошкільні установи та педагоги-новатори, а практично кожна дошкільна установа. Інноваційні перетворення набувають системного характеру. Створено нові типи, види і профілі дошкільних установ, нові освітні програми, що дозволяють забезпечити варіативність освітньо-виховного процесу, орієнтованого на індивідуальність дитини та запити його сім'ї. Та саме пошук оптимальних форм організації освітнього процесу, використання перспективного педагогічного досвіду, а також здійснення інноваційної діяльності є умовою ефективного розвитку. Потреба в інноваціях виникає тоді, коли з'являється необхідність вирішити якусь проблему, коли створюється протиріччя між бажанням і реальним результатом.

Визначимося з поняттям «інновація». «Інновація» походить від англійського «innovation», що буквально означає – новий, новаторство. Саме в силу неоднозначності поняття «новий»

(особливо в галузі освіти) в педагогічній літературі постійно з'являються нові публікації, що стосуються цього питання. Так, наприклад, у статті М.С. Бургіна «Інновації та новизна в педагогіці» [3] автором виділяються різні рівні новизни в педагогіці.

Інновації – це зміни всередині системи. У педагогічній інтерпретації і в найзагальнішому сенсі інновації означають нововведення в педагогічній системі, що поліпшують розвиток (перевіряють) і результати освітнього процесу. Мета статті – визначити основні напрями організації методичного кабінету дошкільного закладу в умовах інноваційної діяльності.

Одним із важливих завдань інноваційного розвитку є оновлення методичної роботи з кадрами, науково-методичного супроводу освітнього процесу, створення нового розвивального середовища [7, с.12-13]

Під інноваційною розуміється діяльність, що пов'язана зі здійсненням науково-практичних розробок у галузі освіти, підвищенням професійної компетентності педагогів освітніх закладів з метою переходу на діяльність за новою методикою чи технологією, а також інвестування нововведень [2, с.9].

Інноваційна діяльність, як правило, спрямована на вдосконалення соціального обслуговування і практичне використання наукового результату та інтелектуального потенціалу з метою одержання нових чи радикально поліпшених інноваційного продукту й інноваційної продукції [2, с.11].

Інноваційна діяльність в дошкільному навчальному закладі здійснюється за такими основними напрямками:

- Розробка нового змісту освіти.
- Упровадження нових систем, методик, технологій, методів, прийомів, засобів навчання і виховання дітей.
- Створення дошкільних закладів із пріоритетними напрямками розвитку.
- Застосування оптимальних механізмів управління закладами тощо.

Сутність інноваційної діяльності в ДНЗ зачіпає наступні сфери діяльності. Передусім, це – управлінська діяльність, методична робота, зміст і методи освіти, розвивальне середовище. Зокрема, у методичній роботі: індивідуалізація форм і методів методичної роботи залежно від рівня професійної майстерності педагогів; творення системи безперервної освіти педагогів; розробка індивідуальних програм творчого розвитку педагога тощо.

Методична робота є важливим фактором підвищення професійного рівня освітян як одного з основних шляхів реформування освіти, визначеного Державною національною програмою «Освіта» («Україна ХХІ століття»), Законами України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні».

Методична робота в дошкільному закладі – це систематична колективна й індивідуальна діяльність педагогічних кадрів, спрямована на підвищення їхнього науково-теоретичного, загальнокультурного рівня, психолого-педагогічної підготовки і професійної майстерності [10].

Згідно Типового положення про методичний кабінет дошкільного навчального закладу основні принципи діяльності та функції методичного кабінету дошкільного навчального закладу передбачають:

- надання методичної допомоги педагогічним працівникам щодо підвищення їх кваліфікації, професійної компетентності, підготовки та проведення освітнього процесу з дітьми, роботи з батьками вихованців та особами, які їх замінюють; - навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в дошкільному

навчальному закладі; - поширення серед батьків психолого-педагогічних знань; - створення сприятливих умов для самовдосконалення педагогів, розвитку творчої ініціативи у них; - забезпечення методичної підтримки щодо реалізації педагогічних ініціатив та апробації навчальної літератури, методичних розробок; - врахування перспектив розвитку дошкільної освіти та специфіки діяльності даного дошкільного закладу; - використання сучасних наукових психолого-педагогічних досягнень, інноваційних технологій; - розширення професійного світогляду педагогічних працівників, систематичне інформування педагогів щодо інновацій в галузі дошкільної освіти; - корекція та оновлення інформації, яка постійно змінюється у результаті розвитку науки та впровадження інформаційно-комунікаційних технологій.

Організацію роботи в дошкільному закладі на сучасному етапі методична служба проводить за такими напрямками:

- відбір і методичне опрацювання наукових, практичних досягнень у галузі дошкільної освіти, надання рекомендацій щодо їх впровадження в практику роботи дошкільного закладу;
- розроблення методичних рекомендацій, зразків розвивальних посібників з різних видів роботи з дітьми тощо;
- надання практичної допомоги працівникам дошкільного закладу, батькам вихованців щодо організації життєдіяльності дітей;
- систематичне вивчення стану освітнього процесу, динаміки змін у розвитку дітей дошкільного віку, професійної компетентності педагогічних працівників;
- моделювання змісту, форм і методів підвищення фахової кваліфікації, майстерності педагогів дошкільного закладу, підвищення рівня психолого-педагогічної культури батьків вихованців;
- виявлення, вивчення, узагальнення та поширення перспективного педагогічного досвіду з метою його застосування в освітньому процесі та удосконалення професійної компетентності педагогів;
- узгодження діяльності методичного кабінету з роботою психологічної служби, методичних кабінетів (центрів) міста (району) та інших структур;
- створення позитивного психологічного клімату, запобігання виникненню конфліктних ситуацій у педагогічному колективі дошкільного закладу, їх вивчення і розв'язання;
- організація взаємодії із загальноосвітніми навчальними закладами з метою забезпечення наступності між дошкільною та початковою ланкою освіти.

Основними завданнями методичної роботи в дошкільному закладі в умовах інноваційного розвитку, на думку більшості авторів, є:

- вивчення та впровадження перспективного педагогічного досвіду;
- ознайомлення з досягненнями психолого-педагогічної науки з метою підвищення наукового рівня педагога;
- збагачення новими, прогресивними і більш досконалими методами та засобами навчання; постійне вдосконалювання навичок самоосвіти, надання педагогу кваліфікованої допомоги, як у питаннях теорії, так і в практичній діяльності, у підвищенні результатів його педагогічної праці (К.Біла, Н.Голіцина, В.Дуброва, К.Крутий, О.Милашевич та ін.).

Виходячи з цього, робимо висновок, що основне завдання методичної роботи полягає у створенні такого освітнього простору в закладі, де б повністю було з реалізовано творчий потенціал педагогічного колективу і кожного суб'єкту зокрема [9, с.23]

Головним напрямком у вирішенні завдань методичної служби є ідея діяльнісного підходу та формування в педагогів стійкої мотивації навчання новому. Умовою і результатом інноваційного типу навчання є сформованість у педагогів бажання і здатність самостійно вчитися, шукати в різних джерелах інформацію і застосовувати нові знання, виробляти вміння діяти, прагнути творчості та саморозвитку.

На сьогоднішній день, в умовах впровадження Базової програми «Я у світі» колективи педагогів ДНЗ, творчі групи працюють над новими розробками, випробовують різні методики, повертаються до спадщини минулого та передового педагогічного досвіду. Але ефективність впровадження інноваційних

підходів у навчально-виховний процес можлива за умови організації підготовки як тих, хто навчається, так і тих, хто навчає [9].

Ознайомлення з відповідними науковими джерелами [1; 4; 6; 5] засвідчує, що робота методичних служб дошкільних закладів на сьогоднішній день здебільшого концентрується на поширенні інновації шляхом проведення семінарів, тренінгів, творчих груп, майстер-класів, шкіл педагогічного досвіду, шкіл методичної майстерності, на яких розглядаються питання впровадження інноваційних педагогічних технологій, методик, інтерактивних методів, прийомів та форм роботи; проведення науково-дослідницької роботи; апробації науково-методичної та навчальної літератури; поширення педагогічного досвіду; інформування про нововведення, проведення конференцій, методичних семінарів, педагогічних читань у навчальних закладах, методичної підтримки інноваційних освітніх проектів, заохочення педагогів-новаторів і створення педагогічних умов для формування і застосування інноваційних технологій, інформування через різноманітні конкурси, публікації у фахових виданнях працівників системи освіти з метою формування їх «інноваційної культури», «інноваційної поведінки», тобто орієнтації на нове бачення розв'язання проблем, на відкриття та пошук нових нестандартних рішень, засобів більш раціонального досягнення успіху [9, с.15].

У здійсненні інноваційної діяльності є ряд проблем: недостатня підготовленість і поінформованість багатьох педагогів та керівників щодо інноваційної освітньої діяльності; підготовки вихователя-новатора, який володіє проєктивним мисленням, схильний до пошуку перспективних педагогічних технологій; недостатній рівень аналізу результативності дослідно-експериментальної роботи, прогнозування очікуваних результатів.

На сьогоднішній день можна виділити такі основні етапи процесу впровадження інновацій у практику дошкільної системи освіти та організацію методичної роботи [10]:

Перший етап – усвідомлення колективом необхідності змін та впровадження нововведень, на якому в навчальному закладі формується відповідне інформаційне поле на основі залучення педагогічного та батьківського колективів до різних форм інформаційної діяльності (конференції, збори, семінари, наради, зустрічі з досвідченими педагогами, науковцями тощо). Водночас адміністрація дитсадка здійснює моніторинг якості освітніх процесів у навчальному закладі й оприлюднює їх кількісні та якісні показники. Основна мета етапу полягає в тому, щоб усі члени колективу усвідомили, що реальний стан функціонування дошкільного закладу не відповідає новим тенденціям розвитку суспільства, науково-технічному прогресу, вимогам батьків щодо забезпечення їхніх дітей освітніми послугами відповідно до потреб та інтересів, врешті, не сприяє професійному зростанню педагогічного колективу тощо.

Другий етап – пошук та актуалізація нових ідей. Головною метою цього етапу є виявлення кола проблем, актуалізація нових ідей, обговорення їх у колективі та з науковцями. На цьому етапі формується творча група, діяльність якої спрямовується на розробку та оформлення ідей у відповідний проєкт чи програму.

Третій етап – здійснення проєктування нововведення творчою групою. Насамперед аналізується стан функціонування навчального закладу на основі проведеної діагностики, визначається майбутня перспектива, окреслюється стратегія досягнення мети. Якщо дошкільний заклад планує впровадити нововведення одночасно у виховній системі, змісті, навчальних технологіях, управлінських підходах, тоді кожна група вибудовує власну стратегію досягнення мети. Результатом етапу є підготовлений проєкт нововведення, де повинні бути віддзеркалені мета, завдання та основні заходи щодо реалізації нової ідеї, залучені ресурси, критерії змін та методика виявлення ефективності інноваційного процесу.

Четвертий етап – управління процесом упровадження нововведення. На цьому етапі відбувається освоєння (апробація)

нової педагогічної ідеї. Тому важливим для керівника, методиста є урахування «людського фактора» (мотивація, стреси, функціональна невизначеність, вчасна поінформованість, неконтрольованість ситуацій тощо) в інноваційному процесі та створенні комфортних умов для роботи всіх суб'єктів інноваційної діяльності.

П'ятий етап – стратегія управління та підготовка суб'єктів інноваційної діяльності до роботи в нових умовах. Ідеться передусім про вибір стилю управління, вміння презентувати ідею, оцінювати і контролювати проміжні результати, делегувати повноваження, мотивувати до співпраці, налагоджувати зовнішню комунікацію тощо. Ефективність нововведень значною мірою залежить від готовності учасників до інноваційної діяльності. Тому особливого значення набуває процес навчання педагогів-дослідників, під час якого освоюються механізми пошуково-дослідницької роботи та інноваційних технологій. На цьому етапі важлива роль відводиться консультанту (методисту) як одному з керівників інноваційної педагогічної програми.

Шостий етап – подолання опору та психологічного дискомфорту. Нерідко у процесі підготовки та впровадження педагогічних нововведень у навчальному закладі виникають ситуації протистояння через нерозуміння нових стимулів роботи, зміни режиму роботи, додаткові витрати, необхідність постійного навчання тощо.

Сьомий етап – оприлюднення результатів інноваційної педагогічної діяльності (інноваційного продукту) на рівні батьків, вихователів, органів державного управління. Основними формами оприлюднення результатів інноваційної педагогічної діяльності є семінари-презентації, публічні конференції, виступи тощо.

Опираючись на нормативні документи, вимоги, які в них ставляться до організації роботи методичного кабінету в умовах інноваційної діяльності та стан проблеми у практиці дошкільного закладу, можна констатувати, що для реалізації однієї з основних функцій роботи методичного кабінету необхідно забезпечення комплексного творчого процесу, під час якого здійснюється практичне навчання педагогічних працівників, оволодіння ними ефективними формами і методами роботи з дітьми.

Першочергове завдання методичного кабінету в умовах інноваційних технологій – консолідувати зусилля на створенні моделі неперервної освіти педагогів, що є органічним компонентом вдосконалення навчально-виховного процесу. З огляду на це, методичній службі необхідно створити таке середовище, де б систематично здійснювались:

- забезпечення інформаційної підтримки діяльності педаго-

гів навчального закладу;

- створення банку даних програмно-методичної, нормативно-правової, науково-технічної інформації;
- надання навчально-методичних консультацій педагогічним;
- координація колективних форм і методів роботи та самоосвіти, спрямованих на підвищення педагогічної майстерності та вдосконалення фахової підготовки вихователів;
- задоволення запитів, потреб вихователів в інформації професійно-особистісної орієнтації;
- організація системи заходів, спрямованих на розвиток творчого потенціалу педагогів, упровадження досягнень кращого педагогічного досвіду та інноваційних технологій [5, с.192]

Таким чином, зробимо висновок, що в сьогоденні умовах модернізації та інноваційної діяльності усі дошкільні навчальні заклади мають багато загальних завдань, які можна вирішити за допомогою ефективно організованого інформаційного середовища методичного кабінету, впровадження інноваційних технологій.

Поняття «інноваційна діяльність методичного кабінету дошкільного закладу» ми розуміємо як доцільно створені до сучасних вимог дошкільної освіти педагогічні умови інноваційного середовища методичної служби, ефективні і дієві форми, методи, технології роботи з педагогічними кадрами, які сприяють росту професіоналізму, компетентності, творчому розвитку всього педагогічного колективу і кожного вихователя зокрема, а як результат – гармонійно-розвинений, компетентний, адаптований до сучасних умов життя дошкільник.

Інноваційна освітня діяльність дошкільного навчального закладу – це діяльність, завдяки якій відбувається розвиток освітнього процесу (тоді як традиційна освітня діяльність – це діяльність, що забезпечує стабільність освітнього процесу). Колектив, що реалізує інноваційну освітню діяльність виробляє нове уявлення про освітні цілі і завдання і засоби їх реалізації. Здійснюючи вибір шляхів оновлення педагогічного процесу, сучасний керівник, методист повинен розглядати якість освітнього процесу багатогранно: з точки зору дітей (інтереси, задатки, рівень розвитку); з точки зору батьків (ефективність освіти); з точки зору вихователя (результати індивідуального розвитку, психічне та фізичне здоров'я дітей); з точки зору керівника (ефективність діяльності кожного педагога, індивідуальний прогрес кожного вихованця).

Отже, інноваційна освітня діяльність – це складний процес, що потребує науково-методичного підходу на всіх рівнях управління.

Література і джерела

1. Буркова Л. В. Педагогічні інновації та їх діагностика: теоретичний аспект. – К.: Наук. світ, 1999. – С. 37.
2. Василенко О.В. Інноваційний менеджмент: навчальний посібник / О.В.Василенко, В.Г.Шматко; За ред. В.О.Василенко. – К.: ЦУЛ, Фенікс, 2003. – С.9-11.
3. Бургин М. С. Инновации и новизна в педагогике / М.С.Бургин // Советская педагогика. - 1989. - № 12.
4. Дошкільна освіта в Україні: Нормативно-правове регулювання / Упоряд. Л.Гураш, Т.Вороніна. – К.: Вид. дім «Шкільний світ»: Вид. Галіцина, 2006.– 120 с.
5. Експериментальна діяльність у ДНЗ (укладачі: Швайка Л.А., Молодущка І.В., – Харків, Вид. група «Основа», 2010 – 299, (5)с.
6. Збірник законодавчих і нормативних актів про дошкільну освіту/ Упоряд. К.Крутий, Н.Маковецька.- Вид. 3-тє, доп.- Запоріжжя: ТОВ „ЛІПС“ ЛТД, 2003.- 272с.
7. Керівництво дошкільним навчальним закладом: Інформативно-методичні матеріали на допомогу керівникові дошкільного навчального закладу/ Упор.: Н.Майор, Ю.Манилюк, М.Марусинець, О.Тимофеева.- Тернопіль: Мандрівець, 2006.- 168с.
8. Книга керівника дошкільного навчального закладу: Довідково-методичне видання / Упоряд. О.А.Копейкіна: Л.В.Гураш. – Харків: Торсінг плюс, 2006. – 512 с.
9. Крутий К.Л. Інноваційна діяльність в сучасному дошкільному навчальному закладі: методичний аспект / К.Л.Крутий, Н.В.Маковецька. - Запоріжжя: ТОВ "ЛІПС" ЛТД, 2002. - С.15-39.
10. Петечук В.М., Грабовська Т.І. Особливості управління інноваційною діяльністю в закладах освіти районними/міськими методичними кабінетами [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.zakinppo.org.ua>

Актуальність матеріала, изложеного в статтє, обусловлена одной из важных задач инновационного развития, а именно обновление методической работы с кадрами, научно-методического сопровождения образовательного процесса, создание нового развивающей среды. Рассматривается вопрос организации работы методического кабинета дошкольного

учреждения в условиях инновационной деятельности. Выделены основные этапы процесса внедрения инноваций в практику дошкольного системы образования и организации методической работы.

Ключевые слова: инновационная деятельность, методическая работа в ДОУ, задачи и функции методического кабинета.

Actuality of the material set out in the article is due to one of the important tasks of innovative development, namely the update method work with staff, scientific and methodical support of the educational process, developing a new environment. The issue of organization the methodical study of preschool institutions in innovation has been considered. The basic stages in the process of innovation in the practice of pre-school education and organization of technical work have been defined.

Key words: innovation, methodical work in kindergartens, tasks and functions methodical study.

УДК 51.016

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІЇВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ З ВИКОРИСТАННЯМ МЕРЕЖЕВОГО НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУ

Доброштан Олена Олегівна
м.Херсон

У статті на основі аналізу психолого-педагогічної літератури розкрито сутність поняття “самостійна робота майбутнього судноводія” як педагогічної категорії, визначенні критерії, показники та рівні ефективності організації самостійної роботи майбутніх судноводіїв під час вивчення курсу вищої математики.

Ключові слова: самостійна робота, педагогічна категорія, критерії, показники та рівні ефективності.

Педагогічний експеримент – це не що інше, як процес та результат наукової діяльності, метою якої є встановлення нових закономірностей процесу навчання, з'ясування структури, теорії та методи організації процесу навчально-пізнавальної діяльності. Завданням педагогічного експерименту є з'ясування порівняльної ефективності застосованих у навчальному процесі технологій, методів, прийомів тощо.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У ході аналізу наукових досліджень [3-9, 14, 15] було встановлено, що поняття “самостійна робота” є складним системним утворенням, яке має багатокомпонентну структуру, реалізується на різних рівнях навчального процесу, виявляється у практичній діяльності. Самостійна робота курсантів – це діяльність, у якій і задля якої майбутній судноводій свідомо мобілізує свої ресурси. Дослідженню діяльності присвячено багато робіт вітчизняних і зарубіжних психологів. С.Рубінштейн виділяє у структурі діяльності: мотив-ціль-умови-соціальну ситуацію-результат-оцінку. Логічна структура діяльності за А.Н. Леонтьєвим включає наступні складові: потреба, мотив, мету, умови, власне діяльність, дії та операції, результат, рефлексію. В.Мільман запропонував свою функціональну структуру діяльності: потреба-мотив-об'єкт-ціль-предмет-умови середовища-засоби-склад дій-контроль-оцінка-продукт. На думку автора, ці компоненти утворюють структуру та підструктуру: спонукальну (потреба, мотив, об'єкт, ціль), виконавчу (предмет, умови, засоби, дії) та контролюючу (контроль, оцінка, продукт).

Варто відмітити, що у визначенні критеріїв ефективності самостійної роботи існує неоднозначність. Так, наприклад, Рашевська Н.В. виділила лише один критерій ефективності: рівень підготовки студентів з використанням мобільних інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання вищої математики. Такі дослідники, як Є.В.Брильова, О.А.Дорофєєв, Н.О.Герасименко, Ю.О.Леніна, Л.М.Тернавська, Л.М.Тернавська виділяють три критерії ефективності організації самостійної

роботи студентів. З них мотиваційно-ціннісний критерій виділили О.А.Дорофєєв, Н.О.Герасименко, Л.М.Тернавська. Рівень навчальної самостійності як критерію ефективності організації самостійної роботи студентів виділили Є.В.Брильова, О.А.Дорофєєв, Ю.О.Леніна, Л.М.Тернавська.

Тому рефлексивний критерій ефективності організації самостійної навчальної діяльності у своїх дослідженнях виділили Леніна Ю.О. Організаційно – діяльнісні уміння як критерій ефективності у своєму дослідженні виділив Дорофєєв О.А.

Такі критерії, як уміння та навички здійснювати самостійну роботу, організаційно – діяльнісні уміння виділяють Є.В.Брильова, Н.О.Герасименко, Л.М.Тернавська, О.А.Дорофєєв.

Неоднозначність підходить до виділення критеріїв ефективності організації самостійної роботи студентів, у тому числі і при вивченні курсу “Вища математика”, сприяла актуальності досліджуваної нами проблеми.

Метою нашого дослідження було визначити критерії, показники та рівні ефективності організації самостійної роботи майбутніх судноводіїв при вивченні курсу “Вища математика” з використанням мережевого навчально-методичного комплексу (МНМК).

Проектування педагогічного експерименту з впровадження розробленої моделі організації самостійної роботи майбутніх судноводіїв під час вивчення курсу вищої математики за умови використання мережевого навчально-методичного комплексу (МНМК) обумовило необхідність розв'язання наступних завдань:

- з'ясування змісту понять критеріїв і показники результативності будь-якого процесу навчання;
- вивчення досвіду розробки науковцями критеріїв і показників ефективності організації самостійної роботи майбутніх судноводіїв при вивченні курсу «Вища математика» з використанням мережевого навчально-методичного комплексу (МНМК);
- обґрунтування критеріїв, показників і рівнів ефективності організації самостійної роботи майбутніх судноводіїв у процесі вивчення курсу вищої математики з використанням МНМК.

Розв'язання першого завдання, тобто вироблення механізму діагностування ефективності організації самостійної роботи майбутніх судноводіїв під час вивчення курсу вищої математики за умови використання мережевого навчально-методичного комплексу (МНМК) вимагало з'ясування змісту базових понять,

до яких ми віднесли “критерій”, “показник”, “ефективність”. Вивчення довідкової літератури дозволило встановити, що “критерій” у перекладі з грецької означає “підставу для судження” – ознаку, на основі якої відбувається оцінка, визначення або класифікація будь-чого. Критерій – ознака, на підставі якої проводиться оцінка, визначення або класифікація; мірило оцінки. Критерій ефективності – якісний або кількісний показник, на підставі якого можна оцінити результат. До критеріїв ефективності відносять показники, що відображають об’єктивну сторону результатів діяльності та суб’єктивне ставлення особистостей до діяльності. Так як загальна мета діяльності обумовлює мету кожного її структурного компоненту, так і критерії повинні бути пов’язані між собою. Критерій завжди виражає сутнісні зміни об’єкта і являє собою знання межі, повноти виявлення його сутності у конкретному вираженні [2]. За визначенням В.Симонова [11], критерій – це узагальнена характеристика стану об’єкта або результативна характеристика певного процесу. За В.Танською критеріїв-якість, властивість і ознаки досліджуваного об’єкта, які дають можливість оцінити його стан і рівень функціонування та розвитку [13]. Критерій завжди базується на сукупності показників [11]. Показник, будучи однією з якісних або кількісних складових критерію, є однією з характеристик об’єкту, процесу або явища, що виражає кількісно або якісно одну зі сторін їх стану. За висловом В.Танської, показники – це якісні або кількісні характеристики сформованості кожної якості, тобто міра сформованості того або іншого критерію [13]. Залежно від ступеня вираженості критерію або показника, виділяють їх рівні. Кількість рівнів вираженості кожного показника або критерію

може бути різною.

Вивчення існуючих наукових підходів до розуміння поняття “самостійна робота” дало можливість визначити педагогічну категорію “самостійна робота майбутнього судноводія”, як складну структуру, що складається з трьох компонентів:

- мотиваційно-ціннісного компоненту, який передбачає усвідомлення значущості вивчаємої дисципліни для майбутнього професійного зростання майбутнього судноводія, прагнення до саморозвитку, моральну відповідальність за результати своїх дій;
- когнітивного, який уособлює глибину та системність знання математичного апарату; вміння самостійно отримувати та поповнювати свої знання.
- функціонально-діяльнісного, який пов’язаний з виконанням професійних функцій, умінням виконувати окремі операції професійної діяльності і діяльності у цілому; передбачає уміння моделювати професійні ситуації, приймати рішення і нести за них відповідальність;
- особистісного, який пов’язаний із здатністю актуалізувати особистісні якості та можливості для виконання професійних обов’язків [12].

Друге завдання вимагало визначити критерії, показники та рівні ефективності організації самостійної роботи майбутніх судноводіїв з використанням МНМК під час вивчення вищої математики.

Аналіз наукових праць вітчизняних та закордонних науковців свідчить про те, що відсутні загальноприйняті критерії визначення “якості діяльності”, критеріїв результативності кожного з етапів професійного становлення особистості (табл. 1).

Таблиця 1

Визначення критеріїв та показників ефективності організації самостійної роботи студентів у вузі

№	Автор	Критерій	Показники
1	Рашевська Н.В.[10]	Рівень підготовки студентів з використанням мобільних інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання вищої математики.	Рівень навчальних досягнень.
2	Тернавська Л.М.[14]	1.Мотиваційно-ціннісний.	Рівень мотивації самостійної роботи студентів.
		2.Організаційно-діяльнісний.	Рівень самоосвітніх навичок.
		3.Комунікативний.	-Рівень умінь сприймати, опрацювати та передавати засвоєне; -рівень практичного застосування іноземної мови у професійній діяльності.
3	Герасименко Н.О.[4]	1. Мотиваційна основа здійснення самостійної роботи.	-Ділова мотивація; -пізнавальна мотивація; -мотивація самореалізації та розвитку особистості.
		2. Пізнавальна самостійність студентів у процесі здійснення самостійної роботи.	Рівень пізнавальної самостійності.
		3. Уміння та навички здійснювати самостійну роботу з іноземної мови професійного спрямування.	-загально-навчальні уміння; -професійно-педагогічні уміння; - професійні уміння;
4	Брильова Є.В.[3]	1. Сформованість потреб до здійснення самостійної професійної діяльності.	-прояв активності у навчальному процесі; -самостійність у отриманні та використанні професійних знань та умінь; -здатність мати та відстоювати свою точку зору незалежно від думок інших.
		2. Наявність вмінь самостійно виділяти мету, вибирати та використовувати зміст та відповідні йому форми та методи здійснення самостійної професійної діяльності.	
		3. Інтенсивність самостійних дій у процесі навчально-професійної діяльності.	

5	Дорофеев О.А.[5]	1.Інтелектуально-пізнавальні уміння.	-вміння опрацьовувати літературу; -вміння розв'язувати навчальні задачі; -рівень творчості у самостійній навчально-пізнавальній діяльності; -рівень здатності до самостійного розв'язання.
		2. Організаційно-діяльнісні уміння.	-вміння цілеспрямовано розподіляти час; -здатність планувати самостійну навчально-пізнавальну діяльність; -вибір методів та засобів дій; -методи допомоги у співробітництві; -темп засвоєння методів розв'язання професійних задач; -вміння організувати самостійну навчально-пізнавальну діяльність.
		3.Мотиваційно-ціннісне відношення.	-ціннісно-мотиваційне відношення до самостійної роботи; -здатність до адекватної самооцінки результатів своїх дій; -бажання працювати у малих групах; -стимулювання професійного зростання; -самооцінка професійної готовності; -стиль самостійної навчально-пізнавальної діяльності.
6	Леніна Ю.О.[9]	1. Інтелектуально-рефлексивний.	-ступінь рефлексії способів самостійної роботи; -ступінь усвідомлення себе у взаємодії з іншими у межах її організації;
		2. Організаційно-операційний.	-характер алгоритма організації самостійної роботи;
		3. Комунікативний.	-характер відношення майбутніх вчителів до педагогічних традицій різних поколінь.

Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутнього судноводія в області вищої математики вимагають системного засвоєння великого об'єму навчального матеріалу, прискорення темпів оволодіння, самостійного поглиблення своїх знань, ефективного застосування теоретичного матеріалу на практиці, творчого відношення до справи.

Виходячи з цього, у якості першого критерію ефективності організації самостійної роботи курсантів нами визначений мотиваційно-ціннісний. Ціннісні орієнтації відображають внутрішню основу відношень особистості до дійсності. Тобто, діяльність курсантів по вивченню курсу вищої математики у вузі морського профілю повинна бути відповідним чином мотивована. Важливе значення у формуванні мотиваційної сфери майбутніх судноводіїв має забезпечення професійної спрямованості практичних завдань та проблемних ситуацій на практичних заняттях з вищої математики. Одним із шляхів мотивації майбутніх судноводіїв до вивчення вищої математики є проблемний підхід. Створення проблемних ситуацій із застосуванням професійно орієнтовних задач дозволяє активізувати діяльність курсантів під час роботи в аудиторії та спонукати до самостійної роботи, розвиває у них вміння бачити математичні аспекти у задачах

морської практики, застосовувати математичну символіку до їх запису тощо. Кінцевою метою проблемного підходу до вивчення математики є відношення курсантів до математики не тільки як до засобу вирішення складних практичних завдань, але й як засобу формування сучасного фахівця.

У якості другого критерію нами виділений когнітивний. Знання, вміння, різні компетенції, отримані і сформовані в ході самостійної навчальної діяльності, є одними з основних цілей організації самостійної роботи курсантів у вузі морського профілю. Проаналізувавши ОПП та ОКХ напряму підготовки 1003 “Судноводіння і енергетика суден” освітнього рівня базової вищої освіти кваліфікації штурман, ми виділили професійно важливі для судноводія розділи математики та пов'язали з відповідними розділами судноводіння. Також було проведено анкетування викладачів курсів “Технічна механіка”, “Теоретична механіка”, “Теорія машин і механізмів та деталей машин”, “Теорія та будова судна”, “Вступ до спеціальності “Судноводіння”, “Навігація і лоція”, “Загальна фізика”, на основі якого виділили окремі розділи курсу вищої математики, які займають важливе місце у змісті курсу професійної підготовки майбутніх судноводіїв (табл. 2).

Таблиця 2

Професійний напрямок курсу “Вища математика”			
Назва змістовного модуля	години	кредити	Професійна направленість розділу.
Лінійна та векторна алгебра.	54	1,00	Різноманітні способи виміру кутів (румбова система поділу горизонту); використання полярної, косокутної, прямокутної, циліндричної та сферичної системи координат; розв'язання систем лінійних рівнянь методом Крамера («Обчислення обсервованих координат»); складання та розв'язання систем рівнянь по темі «Проекція вектора на координатні вісі», яке демонструє застосування математичних методів для розв'язання механічних задач; сферична тригонометрія; основні поняття сферичної тригонометрії та геометрії; розв'язання сферичних трикутників.
Аналітична геометрія.	40	0,75	
Рівняння математичної фізики.	27	0,50	

Вступ до математичного аналізу.	41	0,75	Описання по графіку поведінки та властивостей функції при розв'язанні задач курсу «Теоретична механіка»; використання диференціальних рівнянь у практичній діяльності; використання диференціальних рівнянь у практичній діяльності; використання похідної та визначеного інтегралу при розв'язанні задач курсу механіки.
Диференціальні числення функції однієї та багатьох змінних.	94	1,74	
Невизначені та визначені інтеграли.	81	1,50	
Звичайні диференціальні рівняння.	81	1,50	Використання диференціальних рівнянь у практичній діяльності.
Операційне числення.	54	1,00	Використання математичного апарату для розрахунків картотехнологічного режиму навантаження судна.
Числові та функціональні ряди.	82	1,50	
Теорія ймовірностей та математична статистика.	67	1,25	Застосування методів теорії ймовірностей та математичної статистики при вирішенні задач курсів «Судноводіння», «Навігація і лоція»

Виділення третього критерію, діяльнісного, обумовлене визначенням педагогічної категорії «самостійна робота майбутнього судноводія». В умовах стрімкого процесу розвитку інформаційного суспільства сучасному фахівцю необхідні вміння самоосвіти та саморозвитку, тобто «навчання упродовж життя».

Згідно освітньо-професійної програми підготовки бакалавра напряму підготовки 1003 «Судноводіння і енергетика суден» з вищої математики курсант повинен вміти: застосовувати методи теорії ймовірностей та математичної статистики при вирішенні професійних та соціально-виробничих задач; використовувати полярну, косокутну, прямокутну, циліндричну та

сферичну системи координат; використовувати диференціальні рівняння у практичній діяльності; використовувати математичний апарат для розрахунків картотехнологічного режиму навантаження судна; застосовувати методи розв'язання та аналізу диференціальних рівнянь при вирішенні професійних задач, які пов'язані з рухом судна; аналізувати інформацію, яка одержана від радіолокатора.

У якості четвертого критерію нами обрано рефлексивний, який реалізується в умінні свідомо контролювати результати своєї діяльності і рівень власного розвитку, особистісних досягнень.

Таблиця 3

Критерії та показники ефективності організації самостійної роботи майбутніх судноводіїв у процесі вивчення курсу вищої математики

Критерії	Показники	Методики виявлення показників	Рівні
Когнітивний	1.Успішність курсантів з вищої математики.	Оцінювання письмових робіт за критеріями.	1.Високий рівень (100-71 балів). 2.Середній рівень (70-51 балів). 3. Низький рівень (50-0 балів).
	2. Міцність знань.	Повторний контроль через семестр.	
	3.Гнучкість знань.	Успішність розв'язання професійно-орієнтованих задач.	
Діяльнісний	1.Уміння працювати з різними джерелами інформації.	Авторська методика.	1. Високий рівень (20-15 бали). 2. Середній рівень (14-8 бали). 3. Низький рівень (7-0 бали).
	2.Уміння працювати з ресурсами мережі Інтернет.	Авторська методика.	
Особистісний	1.Ціннісно-мотиваційне відношення до самостійної роботи.	Методика вивчення мотивації професійної діяльності К.Замфір в модифікації А. Реана.	1.Високий рівень (внутрішня мотивація). 2.Середній рівень (зовнішня позитивна мотивація). 3. Низький рівень (зовнішня негативна мотивація).
	2.Рівень рефлексивності курсантів.	Діагностика рівня розвитку рефлексивності (методика А. В. Карпова).	

На основі цього була розроблена критеріальна система оцінки ефективності організації самостійної роботи майбутніх судноводіїв при вивченні курсу вищої математики (рис.1).

У наукових дослідженнях найбільш часто зустрічаються трирівневі і чотирирівневі системи розподілу респондентів за ступенем вираженості певного показника. Нами обрано трирівневу систему вираженості кожного показника ефективності організації самостійної роботи майбутніх судноводіїв у процесі вивчення курсу

вищої математики як таку, що в найбільшій мірі задовольняє вимоги до оцінювання знань і вмінь курсантів з навчальної дисципліни.

Перспективи подальших досліджень полягають у експериментальній перевірці ефективності самостійної роботи студентів за визначеними критеріями.

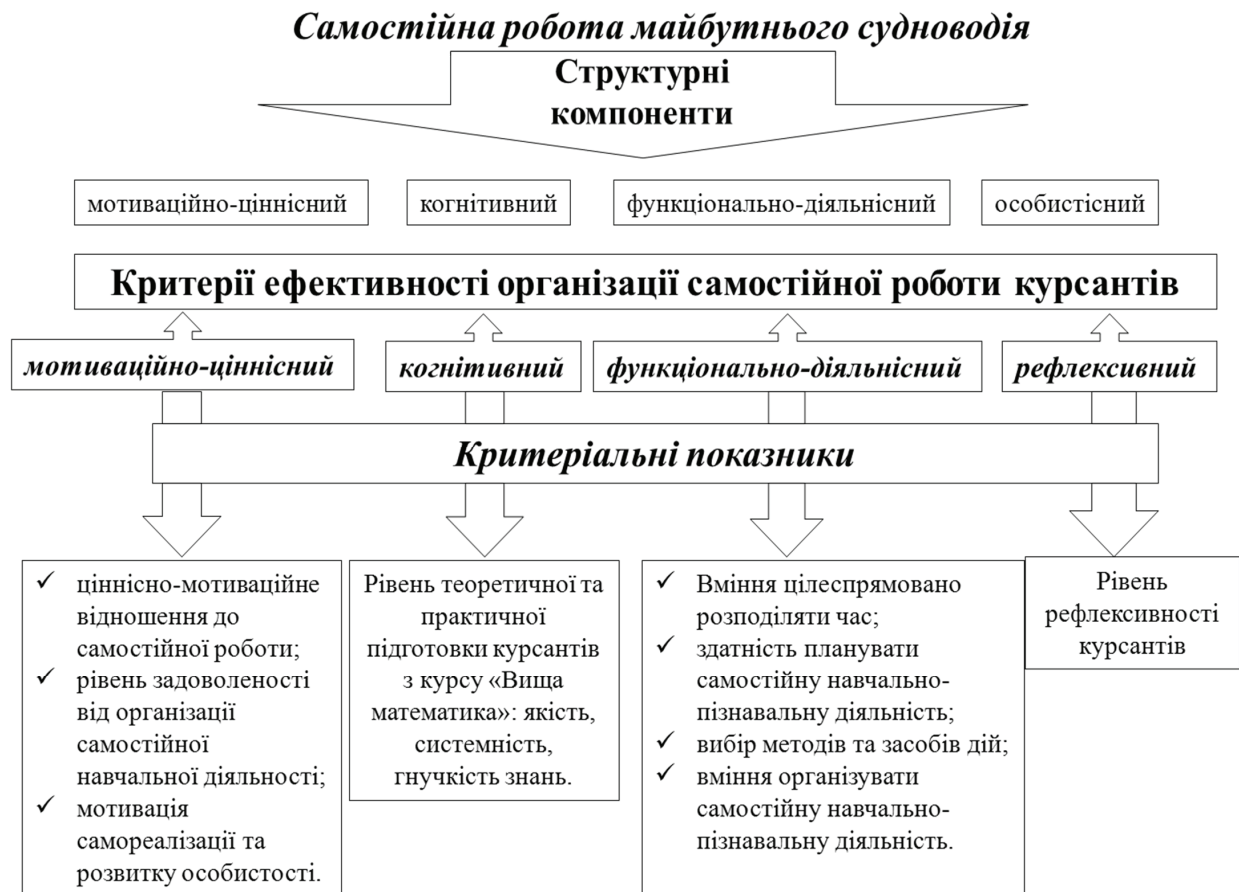


Рис.1 Критеріальна система оцінки ефективності організації самостійної роботи майбутніх судноводіїв при вивченні курсу вищої математики

Література і джерела

- Беляева А.П. Организация комплексных научных исследований в системе профессионально - технического образования / А.П. Беляева, С.Я. Баев, Л.В. Савельева и др. – М.: Высш. шк. – 1983. – 248 с.
- Большая советская энциклопедия: В 30 т. – М.: “Советская энциклопедия”, 1969-1978.
- Брильова Є.В. Формування професійної самостійності студентів технічного вузу у процесі вивчення гуманітарних дисциплін/Є.В. Брильова// Автореферат дис.канд. пед. наук. – Брянськ, 1999. –19 с.
- Герасименко Н.О. Критерії ефективності організації самостійної роботи студентів з іноземної мови професійного спрямування /Н.О. Герасименко// [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npdntu_pps/2009_3/gerasimenko.pdf.>.– Загол.з екр. – Мова укр.
- Дорофеев О.О. Педагогична технологія диференційованої організації самостійної роботи курсантів/ О.О. Дорофеев// Автореферат дис.канд. пед. наук. – Брянськ, 1998. –16 с.
- Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. Второе, доп. испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 384с.
- Кузнецова Є.В. Експериментальна робота з організації індивідуалізованої самостійної навчальної діяльності студентів у педагогічному вузі / Є.В. Кузнецова / / V Шуйская сесія студентів, аспірантів, молодих вчених: Збірник праць V Міжвузівської наукової конференції. – Москва-Шуя: Вид-во ШГПУ, 2012. – С. 135-137.
- Кузнецова Є.В. Самостійна робота студентів у світлі тенденцій сучасної освіти [Текст] / Є.В. Кузнецова // Освіта в XXI столітті: Матеріали Всеросійської наукової заочної конференції. – Тверь: ТОВ «КУПОЛ», 2009. –С. 113-114.
- Леніна Ю.О. Стиль організації самостійної роботи як фактор особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя/Ю.О. Леніна// Автореферат дис.канд. пед. наук. – Брянськ, 1994. – 17 с.
- Рашевська Н.В. ІКТ як засіб підвищення якості навчання вищої математики в технічному вузі/Н.В. Рашевська//Иновационные технологии в образовании. Материалы VI Международной научно-практической конференции «Иновационные технологии в образовании»: 20-22 сентября 2010 г.: сборник статей. – Ялта: РВВ КГУ, 2010. – С. 205-207.
- Симонов В. П. Педагогический менеджмент: ноу-хау в управлении педагогическими системами: учеб. пособие. М.: Пед. общество России, 1999. – 429с.
- Сокол І.В. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі вивчення фахових дисциплін/ І.В. Сокол// [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/ped/2011_89/sokol1.pdf.>.– Загол.з екр.– мова укр.
- Танська В.В. Підготовка майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників :автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / В.В. Танська; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2006. – 20 с.
- Тернавская Л.М. Дифференцированный подход до организации самостоятельной работы студентов экономического вуза/Л.М. Тернавская// Дис. канд. пед. наук: 13.00.08. – М.: РГБ, 2003. – 189 с.
- Шарко В.Д. Методологічні засади сучасного уроку: Посібник для студентів, керівників шкіл, вчителів, працівників післядипломної роботи /Шарко В.Д. – Херсон: Видавництво ХНТУ, 2009. – 120 с.

В статье на основе анализа психолого-педагогической литературы раскрыта сущность понятия "самостоятельная работа будущего судоводителя" как педагогической категории, определены критерии, показатели и уровни эффективности организации самостоятельной работы будущих судоводителей при изучении курса высшей математики.

Ключевые слова: самостоятельная работа, педагогическая категория, критерии, показатели и уровни эффективности.

On the basis of analysis of psychological and pedagogical literature the essence of the concept "self study of a future skipper" has been considered as a pedagogical category; the criteria, indicators and levels of effectiveness of organization of independent work of future navigators in the study of higher mathematics course have been provided.

Key words: independent work, educational category, criteria, indicators and performance levels.

УДК 378.011.3-051

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНOSTІ РЕФЛЕКСИВНИХ КОНСТРУКТІВ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У СИСТЕМІ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ У ВНЗ

Желанова Вікторія В'ячеславівна
м.Луганськ

У статті розглянуто критерії та показники сформованості рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів у процесі контекстного навчання, до яких автор відносить рефлексивну компетентність та рефлексивно обумовлені складові особистості, а саме: мотиваційну та смислову сферу, а також професійну суб'єктність майбутнього фахівця. У представленій статті виокремлюються базові критерії та сукупність відповідних їм показників. Автор ґрунтується на таких вимогах до визначення критеріїв, як об'єктивність, чіткість, охоплення найбільш суттєвих та типових ознак, розкриття через ряд показників, пріоритет показників, які характеризують виявлення якості досліджуваного явища.

Ключові слова: критерії та показники сформованості рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів, рефлексивна компетентність, мотивація, смислова сфера, професійна суб'єктність, контекстне навчання.

У сучасному освітньому просторі в Україні все більшого поширення набувають практико-орієнтовані системи освіти. Досліджуваний нами феномен контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів є відомим серед них. У попередніх працях нами було розглянуто сутнісні ознаки контекстного навчання [3], його міждисциплінарні витоки та терміносистему, обґрунтовано парадигмальні основи [4]. Ми з'ясували, що методологічне підґрунтя контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів складає парадигма, що синтезує ідеї когнітивної, особистісно орієнтованої та смислової освітніх парадигм. Ми доводимо, що такою поліпарадигмальною цілісністю є рефлексивна парадигма освіти. На підставі компаративного аналізу зазначених парадигм ми упевнились, що різні парадигми не інтерпретують дійсність по-новому. Вони трактують одні й ті ж самі її явища певним чином трансформованими й деталізованими. Ми поділяємо думку О. Бермуса, що сутністю багатьох освітніх парадигм є у своїй основі фактично ідентичні явища і процеси, а відмінності в назвах визначаються особливостями використовуваних підходів [2]. На підставі позиції І. Зимньої [5] щодо перспективності поліпідхідності сучасної освіти ми наполягаємо, що стосовно нашого дослідження це є такі підходи: системний, діяльнісний, аксіологічний, акмеологічний, контекстний, компетентнісний, суб'єктний, середовищний, задачний. У нашому дослідженні ми обґрунтовуємо рефлексивно-контекстний підхід. Ми вважаємо, що об'єднання

й переосмислення даних парадигм, а також наукових підходів з домінуванням рефлексивної парадигми освіти та рефлексивно-контекстного підходу можливе саме в межах контекстного навчання. Оскільки провідним джерелом змісту контекстного навчання є майбутня професійна діяльність, а його провідною одиницею є проблемна ситуація, що стимулює процес мислення студента, який регулюється рефлексивно-антиципаційними механізмами. Результативно-цільовою основою контекстного навчання ми вважаємо формування рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів. При цьому очевидною є проблема з'ясування критеріїв та показників їх сформованості у межах контекстного навчання.

Якнайповніше питання щодо формування критеріального апарату певних досліджень викладено у роботах Н. Кузьміної, де пропонується використовувати базовий критерій і сукупність показників. Подібний підхід поділяє А. Маркова. Сильною стороною цього підходу є відсутність строгого розділення критеріїв і показників, що додає їх взаємозв'язкам велику гнучкість і рухливість. Різні аспекти проблеми контекстного навчання розробляються в працях А. Вербицького та представників його наукової школи, а саме: концептуальні положення й сутність контекстного навчання (А. Вербицький); формування професійної компетентності в умовах контекстного навчання (О. Ларіонова, О. Попова, К. Шапошніков); використання ідей інтеграції в контекстному навчанні (О. Ларіонова, В. Тенішева); реалізація діяльнісного підходу до засвоєння соціального досвіду та розвитку особистості майбутнього фахівця в контекстному навчанні (І. Тіханкіна); психологічні основи контекстного навчання (Т. Дубовицька, Н. Жукова); формування ціннісно-мотиваційної сфери особистості майбутнього фахівця в процесі контекстного навчання, зокрема, особистісної та професійної спрямованості (Ю. Верхова); пізнавальної та професійної мотивації (Н. Бакшаєва, В. Кругліков); розвиток самоактуалізованої особистості (Т. Дубовицька); провідні організаційні форми контекстного навчання (Е. Андреева, Н. Борисова, В. Вербицький, К. Гамбург, О. Ларіонова). Феномен педагогічної рефлексії є одним з найбільш досліджуваних. У сучасній педагогіці та психології виокремлюється наступні наукові напрями, пов'язані з педагогічною рефлексією: розкривається залежність креативності вчителя від рівня педагогічної рефлексії (Б. Вульф, В. Кан-Калік, Ю. Кулюткін, Н. Посталюк); вивчається вплив педагогічної рефлексії на продуктивність професійної діяльності вчителя (К. Абульханова-Славська, О. Анисімов, О. Бодальов, А. Деркач,

І. Семенов, С. Степанов); аналізується взаємозв'язок педагогічної рефлексії з професійною компетентністю, самоосвітою й інноваційною діяльністю вчителя (А. Маркова, Л. Подимова, В. Сластьонін); особлива увага приділяється розробці змісту рефлексивно-перцептивних умінь учителя (С. Кондратьєва, Н. Кузьміна, Л. Митіна). Вагомими у контексті нашого дослідження є праці О. Поліщук щодо феномену рефлексивної компетентності. Проте, при такій високій зацікавленості рефлексивною проблематикою, а також різними аспектами контекстного навчання, питання, що пов'язані з дослідженням процесу формування рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів у межах контекстного навчання у ВНЗ, зокрема критеріїв та показників зазначеного феномену залишаються поза увагою науковців.

Метою статті є з'ясування критеріїв та показників сформованості рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів у межах контекстного навчання.

Визначаючи критерії та показники зазначеного феномену, зауважимо, що поняття критерій розуміється як засіб для судження, ознака, на основі якої виставляється оцінка, визначення або класифікація чогось, мірило оцінки [10]. Тобто, критерій – це матеріалізована ознака, за допомогою якої оцінюється ступінь досягнення певної мети [1]. При цьому необхідно брати до уваги й той факт, що поняття „критерій“ за своїм обсягом ширше, ніж поняття „показник“ і що останній входить до нього як складова частина та є компонентом критерію. Показник як компонент критерію служить типовим та конкретним виявленням сутності якостей процесу чи явища, який підлягає вивченню. Разом із тим, пріоритет належить тим показникам, які характеризують виявлення якості [9].

При визначенні критеріїв необхідно дотримуватися певних вимог, які можуть бути сформульовані наступним чином: критерії повинні бути об'єктивними; включати суттєві, основні моменти явища, яке досліджується; охоплювати типовий бік явища; формуватися ясно, коротко, точно; вимірювати саме те, що хоче перевірити дослідник [7].

Цю думку розвивають також І. Ісаєв, наголошуючи, що загальні вимоги до визначення й обґрунтування критеріїв, які існують у теорії й практиці педагогічної освіти, необхідно доповнити вимогами, які відображають специфіку професійно-педагогічної культури:

- а) критерії повинні бути розкриті через ряд якісних ознак (показників), за мірою виявлення яких можна судити про більший чи менший ступінь прояву даних критеріїв;
- б) критерії повинні відображати динаміку вимірюваної якості у часі й культурно-педагогічному просторі;
- в) критерії повинні, по можливості, охоплювати основні види педагогічної діяльності;
- г) критерії повинні відображати основні закономірності формування особистості;
- д) за допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв'язки між усіма компонентами системи, яку досліджують;
- е) якісні показники повинні виступати у єдності з кількісними;

ж) критерії повинні бути розкриті через ряд специфічних ознак, які відображають усі структурні компоненти [6].

Відтак, ми розуміємо критерій як ознаку, за допомогою якої оцінюється рівень сформованості рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів, а показник – як компонент критерію, що характеризує типові особливості та сутність якості зазначеного феномену, що є результативно-цільовою основою контекстного навчання.

Зазначимо, що до рефлексивних конструктів ми відносимо рефлексивну компетентність та рефлексивно обумовлені складові особистості майбутнього вчителя початкових класів, а саме: мотивацію, смислову сферу, а також професійну суб'єктність. Отже, розглянемо їх критерії та показники.

Рефлексивна компетентність. У нашому дослідженні ми вважаємо доцільним розглядати зазначений феномен у двох аспектах. Підставою першого є відоме у психолого-педагогічній теорії виокремлення певних видів педагогічної рефлексії (І. Семенов, С. Степанов, І. Стеценко). Тобто у цій площині критеріями сформованості рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів є особистісна, міжособистісна, методологічна та предметно-функціональна рефлексія. При цьому показниками особистісної рефлексії є переосмислення і корегування своєї свідомості, діяльності та спілкування; міжособистісної – самопізнання, здійснюване шляхом проникнення у внутрішній світ іншої людини для розуміння і оцінювання себе; методологічної – аналіз, оцінювання і корегування педагогічних теорій, власної діяльності, сприйняття її іншими; предметно-функціональної – осмислення всіх аспектів своєї професійної діяльності.

Основою розуміння другого аспекту рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів є структурно-діяльнісна ознака. У цьому випадку зазначений феномен ми визначаємо як інтегровану характеристику особистості майбутнього вчителя, що представлена сукупністю компонентів, адекватних рефлексивній діяльності. Відповідно до цієї позиції ми виокремлюємо мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний критерії сформованості рефлексивної компетентності. При цьому показниками мотиваційно-ціннісного критерію є мотивоване, ціннісне ставлення, установка до рефлексивної діяльності, позитивна, відкрита Я-концепція; когнітивного – спеціальні, психолого-педагогічні, диференційно-психологічні, соціально-психологічні, аутопсихологічні знання як теоретична основи рефлексивної компетентності; операційно-діялісного – система рефлексивно-аналітичних умінь, пов'язаних з самопізнанням і розумінням іншого, самооцінкою й оцінкою інших людей, самоінтерпретацією та інтерпретацією іншого, аналізом, проектуванням та корекцією педагогічних технологій і власної діяльності, що відповідно до класифікації Н.Кузьміної представлені гностичними, соціально-перцептивними, проективно-конструктивними, організаційними, комунікативними вміннями.

Мотивація. Ми вважаємо доцільним розуміння мотиву як складного інтегрованого ієрархізованого утворення особистості, що інтегрує цілі, потреби, спонукання, внутрішню позицію особистості, її „потребовий стан“, певні емоції, особистісні диспозиції, оцінювальні відношення, а мотивації – як багаторівневого, багатокомпонентного, ієрархізованого динамічного утворення особистості, що містить систему мотивів, а також ситуативних чинників, що спонукають діяльність. Визначаючи критерії сформованості мотивації, ми враховували представлені у психолого-педагогічній літературі різноманітні мотиваційні характеристики, що умовно об'єднані у дві провідні групи: 1) змістовні, що пов'язані з сутністю діяльності; 2) динамічні, що розкривають процесуальні аспекти мотивів. Зазначені характеристики інтегруються в показниках, що характеризують якісні особливості мотивації, а саме: розвиненість, тобто широта (відбиває різноманітність мотиваційних факторів), гнучкість (відбиває динамічні характеристики взаємодії та взаємозмінюваності різних мотивів), упорядкованість (ступінь організованості її структури). Отже, мотивація не є статичним утворенням, а має функціональну динаміку протягом здійснення діяльності. У зв'язку з цим розгляд проблеми формування мотивації в контекстному навчанні містить як змістовні, так й динамічні аспекти. При цьому перший спрямований на з'ясування змісту мотивації майбутнього фахівця, а другий – на дослідження процесу трансформації мотивів у технології контекстного навчання.

Відтак, на підставі зазначених положень ми виокремлюємо змістовні, динамічні, якісні критерії сформованості мотивації майбутнього вчителя початкових класів. При цьому показниками змістовного критерію є пізнавальні, професійні та соціаль-

ні мотиви; динамічного – виникнення й усвідомлення спонуки, прийняття мотиву, реалізація мотиву, закріплення мотиву, актуалізація спонуки; якісного – розвиненість, гнучкість, упорядкованість.

Смисли. Відомо, що саме вони є тією інстанцією, яка підпорядковує собі інші життєві прояви особистості (О. Леонтьєв). Досліджуючи проблему контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів, ми вважаємо, що саме в цій освітній системі відбувається перехід на особистісно-смыслову парадигму освіти й створюються реальні умови для реалізації смислоутворювального контексту. На підставі наукових підходів Д. Леонтьєва [8] ми вважаємо критеріями сформованості смислової сфери особистості майбутнього фахівця смислоутворювальні мотиви, особистісні смисли, смислові установки, що є ситуативними смисловими структурами; а також смислову диспозицію, смисловий конструкт, особистісну цінність як стійкі смислові структури.

Професійна суб'єктність. Ми визначаємо зазначений феномен як інтегровану професійно важливу якість особистості, що забезпечує цілеспрямовану й оптимальну реалізацію своїх психічних, особистісних ресурсів для розв'язання професійних та життєвих завдань, що проявляється у прагненні до самовизначення, самодетермінації, саморегуляції та самовдосконалення у професійній діяльності. Розглянутий феномен відбиває активно-вибіркове, ініціативно-відповідальне, перетворювальне ставлення до явищ професійно-педагогічної діяльності, самого себе, до світу і життя в цілому. Критеріями професійної суб'єктності вчителя початкових класів ми вважаємо суб'єктну професійну позицію, педагогічну активність, здатність до рефлексії, антиципацію. Відповідно показниками суб'єктної профе-

сійної позиції є система „суб'єктних” відносин учителя, а саме: ставлення до учня як до суб'єкта діяльності, спілкування й пізнання, а також ставлення до себе як до суб'єкта власної діяльності. Показники педагогічної активності складає ініціативність, усвідомленість, ситуативність, надситуативність, інтегративність. Критерій здатності до рефлексії представлений такими показниками, як здатність аналізувати та розуміти власні дії; здатність до самопізнання; здатність аналізувати та розуміти педагогічну діяльність. Показниками сформованості антиципації є вміння прогнозувати й передбачувати результати своєї активності, а також взаємодії з учнями.

Відтак, у визначенні критеріїв та показників ми ґрунтувалися на положеннях рефлексивної парадигми освіти, що є поліпарадигмальною цілісністю когнітивної, особистісної та смислової парадигми освіти. У цій роботі вагомими для нас також були ідеї діяльнісного, компетентнісного, суб'єктного, контекстного наукових підходів. Представлені критерії відбивають сутнісні та типові ознаки рефлексивної компетентності, мотивації, смислів та професійної суб'єктності майбутнього вчителя початкових класів. Вони розкриваються через низку показників. При цьому очевидним є пріоритет показників, що характеризують виявлення якості досліджуваного явища. Представлені критерії та показники є підґрунтям діагностичної роботи на всіх етапах експериментальної частини дослідження. Проте, у поданій статті ми розглянули лише узагальнені критерії та показники. Зазначені нами показники потребують подальшого уточнення відповідно певним етапам контекстного навчання, що збігаються з динамікою руху діяльностей студентів, а саме: навчальної діяльності академічного типу, квазіпрофесійної діяльності, навчально-професійної діяльності.

Література і джерела

1. Алексеенко Б. М. Введение в основы научных исследований : (науч.-теорет. анализ, результат, рек.) / Б. М. Алексеенко. – Хмельницкий, 1993. – 67 с.
2. Бермус А. Г. Контекст и структура парадигмального подхода в современной теории образования / А. Г. Бермус [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.ebiblioteka.lt/resursai/Uzsienio%20leidiniai/MFTI/2000/003.pdf.
3. Желанова В. В. Сутнісні ознаки та зміст контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів / В. В. Желанова // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Вип. ЛУПІ. Частина І. – Херсон : Айлант, 2011. – С. 245 – 249.
4. Желанова В. В. Парадигмальні основи контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів / В. В. Желанова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 15 (226) серпень. – С. 262 – 272.
5. Зимняя И. А. Компетентный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 4. – С. 20–27.
6. Исаев И. Ф. Школа как педагогическая система: основы управления / И. Ф. Исаев. – Белгород : Изд-во БелГУ, 1997. – 144 с.
7. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Просвещение, 1985. – 128 с.
8. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
9. Монахов Н. И. Изучение эффективности воспитания: теория и методика : (опыт эксперимент. исслед.) / Н. И. Монахов. – М. : Педагогика, 1981. – 69 с.
10. Энциклопедический словарь : в 2 т. / [ред. Б. А. Введенский]. – М. : Сов. энцикл., 1963. – Т. 1 : А–Маскарон. – 656 с.

В статье рассмотрены критерии и показатели сформированности рефлексивных конструктов будущего учителя начальных классов в процессе контекстного обучения, к которым автор относит рефлексивную компетентность и рефлексивно обусловленные компоненты личности, а именно: мотивационную и смысловую сферу, а также профессиональную субъектность будущего специалиста. В представленной статье выделяются базовые критерии и совокупность соответствующих им показателей. Автор основывается на таких требованиях к определению критериев, как объективность, четкость, охват наиболее существенных и типовых признаков, раскрытие через ряд показателей, приоритет показателей, которые характеризуют выявление качества исследуемого явления.

Ключевые слова: критерии и показатели сформированности рефлексивных конструктов будущего учителя начальных классов, рефлексивная компетентность, мотивация, смысловая сфера, профессиональная субъектность, контекстное обучение.

Criteria and indexes of formed reflective constructs of future teacher of initial classes in the process of context studies have been considered, to which the author refers the reflective competence, reflectively conditioned components of a personality, namely: motivational and semantic sphere, professional subjectness of future specialist. In the presented article base criteria and aggregate of indexes are selected as their constituent. An author ideas are based on such requirements to determine the criteria of objectivity, clearness, scope of the most substantial and typical signs, disclosed through the row of indexes, priority of indexes, which characterize the exposure of quality of the investigated phenomenon.

Key words: criteria and indexes of formed of reflective constructs of future teacher of initial classes, reflective competence, motivation, semantic sphere, professional subjectness, context studies.

УДК 364-78

ЗАПРОВАДЖЕННЯ ТА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СТАЛОСТІ СИСТЕМИ ПРИЯТЕЛІВ В УКРАЇНІ. ДОСЛІДЖЕННЯ ОДНОГО ВИПАДКУ

Жиленко Руслан В'ячеславович
м.Ужгород

Розширення спектру соціальних послуг для вразливих верст населення нерозривно пов'язане із запровадженням в практику соціального працівника нових підходів і методів роботи. Оскільки соціальна робота є відносно новою сферою діяльності в Україні, вітчизняні практики змушені активно використовувати досвід своїх зарубіжних колег. Водночас слід пам'ятати, що методи, методологія та інструментарій соціальної роботи безпосередньо пов'язані з конкретними теоріями, підходами, ідеологією та навіть організаційними особливостями системи соціальних послуг, що переважають в тій чи іншій країні. Відтак запозичення певних технік роботи з клієнтами потребує ретельного вивчення та апробації в умовах вітчизняних реалій. В цьому контексті не є винятком і система приятелів, запровадження якої в Україні розпочалося декілька років тому.

Ключові слова: дослідження одного випадку, сталість, система приятелів, приятельські пари, волонтери, діти та молодь з обмеженими можливостями.

Актуальність теми дослідження полягає у тому, що нова для України техніка роботи із клієнтами, система приятелів, піддається ретельному аналізу щодо можливості її ефективного запровадження та використання в Україні. Особливий акцент зроблено на вивченні можливостей забезпечення сталості системи приятелів в нашій країні. Слід зазначити, що розвиток потенціалу організацій, які першими запровадили дану техніку, став невід'ємним контекстом дослідження.

Система побудована на приятельських парах, що складаються із волонтера та представника цільової групи. Вони створюються із дотриманням певних правил. Приятель не повинен ні в якому разі підміняти, з одного боку, а, з іншого – професійного соціального працівника. Діяльність пари носить системний та регулярний характер, а в її основі лежать спільні інтереси та вподобання приятелів. Організації, що запроваджують систему приятелів в своїй роботі, беруть на себе відповідальність за пошук та підготовку волонтерів, створення пар за інтересами, координацію спільної діяльності пар.

Протягом 2011-2012 років Карпатський фонд за фінансової підтримки Скан фонду (Нідерланди) реалізував проект «Допоможи іншому – стань приятелем». Він був спрямований на ознайомлення НДО Західної України із системою приятелів та її запровадження в сфері соціальної роботи із дітьми та молоддю з особливими потребами. В межах проекту було підтримано 10 організацій, що розпочали роботу зі створення приятельських пар між волонтерами та молодими людьми з особливими потребами [1].

Система приятелів, насамперед, спрямована на подолання соціальної ізоляції і є спробою «витягнути» представників цільової групи за межі їхнього звичайного (як правило, досить обмеженого) кола спілкування [2]. Вона має ряд значних переваг у порівнянні з іншими підходами в соціальній роботі. По-перше, ця техніка є доволі «дешевою», оскільки переважно побудована на волонтерських засадах. Досвід показує, що організації, які вже налагодили роботу з парами приятелів, обходяться мінімальними затратами та персоналом, який часто не перевищує 2-х осіб. По-друге, система приятелів є доволі гнучкою [3, с.53]. Вона підходить для різних категорій клієнтів та може бути запровадженою різними організаціями та установами.

2012 року стартував проект «Допоможи іншому – стань приятелем. Забезпечення сталості моделі приятелів в Україні», спрямований на використання системи приятелів в роботі з ді-

тьми та молоддю з особливими потребами. Вісім організацій із Закарпатської, Львівської та Івано-Франківської областей запропонували власні оригінальні підходи до застосування даної системи та забезпечення сталості приятельських пар.

Наприкінці 2012 року було проведено дослідження ефективності запровадження та забезпечення сталості системи приятелів у роботі з дітьми і молоддю з особливими потребами. Воно носило якісний характер та проводилося методом дослідження одного випадку. В якості випадку розглядався проект «Допоможи іншому – стань приятелем. Забезпечення сталості моделі приятелів в Україні». В дослідженні взяли участь персонал, волонтери та представники цільової групи восьми недержавних організацій, які впровадили систему приятелів у своїй роботі, а саме: Благодійної установи «Навчально-реабілітаційний центр «Джерело», м. Львів, Благодійного фонду «Карітас Самбірсько-Дрогобицької Єпархії УГКЦ», м. Дрогобич, ГО «Асоціація соціальних працівників», м. Ужгород, Благодійного фонду «Проекта ТАЧ», м. Ужгород, Сокальської районної асоціації інвалідів, Благодійної організації «Мальтійська служба допомоги», м. Івано-Франківськ, Мукачівського благодійного фонду «Нове життя», Благодійного фонду «Карітас Івано-Франківськ УГКЦ».

Як зазначалося вище, вивчення ефективності запровадження та забезпечення сталості системи приятелів відбувалося в контексті розвитку потенціалу згаданих організацій. Таким чином, аналіз системи приятелів відбувався із врахуванням попередньої історії організацій, головних викликів, які перед ними стоять, їх бачення використання даної техніки в своїй роботі, оцінки перших результатів, зацікавленості у її використанні в майбутньому та відгуків безпосередніх учасників приятельських пар.

Основні результати дослідження.

Історія організацій.

Всі організації, що взяли участь у запровадженні системи приятелів, мають тривалий досвід у сфері соціальної роботи, а саме від 9 до 23 років.

Серед них можна виділити три види організацій за спеціалізацією. По-перше, це ті, що надають конкретні соціальні послуги чітко визначеній цільовій групі. Наприклад, Мукачівський благодійний фонд «Нове життя» і Благодійна установа «Навчально-реабілітаційний центр «Джерело» хоч і пропонують досить багато різноманітних програм, але вони переважно спрямовані на дітей та молодь з обмеженими можливостями і пов'язані з їх реабілітацією. До другої групи можна віднести організації, які надають більш різноманітні послуги для різних цільових груп. Наприклад, Благодійний фонд «Проекта ТАЧ» працює не тільки із дітьми з обмеженими можливостями, але й з дітьми-сиротами і дітьми, що належать до етнічних меншин. Благодійний фонд «Карітас Самбірсько-Дрогобицької Єпархії УГКЦ», крім дітей з обмеженими можливостями, надає послуги з реабілітації людей з алкогольною та наркотичною залежністю тощо. До третьої групи можна віднести організації, які не обмежують свою діяльність сферою соціальних послуг. Наприклад, діяльність ГО «Асоціація соціальних працівників» відбувається також у галузі науки та освіти.

Переважаюча більшість організацій, що взяли участь у дослідженні, надають послуги дітям та молоді з особливими потребами, які знаходяться за межами інтернатних закладів.

Дуже відмінними організації виявилися за кількісним складом персоналу та принципами його формування. В Благодійній установі «Навчально-реабілітаційний центр «Джерело»

працюють десятки висококваліфікованих фахівців на постійній основі. В інших організаціях поєднується робота фахівців і волонтерів, а деякі взагалі побудовані на волонтерських засадах.

Важливою відмінністю між учасниками проекту є принцип фінансування ними власної діяльності. Частина організацій відкривають певні програми з надання соціальних послуг, переважно визначених донором, під наявне фінансування. Інші – мають постійно діючі програми та намагаються залучати кошти для них.

Важливою відмінністю є і практика співпраці з органами державної влади та місцевого самоврядування. Частина організацій має досвід залучення коштів з бюджетів різних рівнів та виконання так званого соціального замовлення.

Головні виклики, що стоять перед організаціями.

Незважаючи на зазначені вище відмінності між організаціями-учасниками проекту, перед ними стоять дуже подібні виклики. Їх можна об'єднати в декілька основних, пов'язаних між собою груп, а саме: вдосконалення послуг, фінансове забезпечення, підбір кадрів, залучення волонтерів.

Вдосконалення соціальних послуг, які надаються організаціями, включає декілька аспектів. Перехід від виконання обмежених в часі та визначених донором проектів до розробки довгострокових програм надання соціальних послуг, які базуються на потребах клієнтів, має виняткове значення для конкурентоспроможності сервісних недержавних організацій. Безумовно, ці зміни пов'язані з фінансовим та кадровим забезпеченням, вдосконаленням організаційної структури. Інший аспект програмної діяльності викликаний необхідністю пошуку та впровадження нових, більш ефективних підходів до роботи з клієнтами. В свою чергу, це вимагає залучення фахівців на постійній основі, їх підготовку та перепідготовку, а також відповідного фінансового забезпечення.

Фінансова нестабільність неурядових сервісних організацій є прямою загрозою безперервності соціальних послуг, які ними надаються. Найбільш гостро проблема відчувається у забезпеченні поточних витрат організацій, а саме: утримання приміщень, комунальні послуги, заробітна плата.

Одним з головних викликів сервісних неурядових організацій є плінність кадрів. Перерви у фінансуванні, викликані обмеженою в часі проектною діяльністю, призводять до того, що кваліфіковані та досвідчені фахівці залишають роботу. Залучення нових робітників вимагає, в свою чергу, значних додаткових витрат часу та коштів на їх підготовку.

Всі учасники проекту, як і більшість сервісних організацій України, залучають волонтерів до своєї діяльності. Це зумовлено як фінансовими причинами, так і браком персоналу. Основу волонтерів складає студентська молодь. Незважаючи на цілий ряд позитивних сторін, це має і свої мінуси. Студенти є досить зайнятими протягом робочого тижня, а на вихідні можуть поїхати додому. Проблемною є їхня участь в роботі організацій протягом канікул. Зрештою, більшість із них припиняють волонтерську діяльність після закінчення навчального закладу. Організації гостро потребують розширення бази волонтерів та організаційного впорядкування їх діяльності. Це вимагає широкої просвітницької діяльності в громадах, серйознішого ставлення до відбору та підготовки волонтерів.

Запровадження системи приятелів.

Запровадження системи приятелів та забезпечення її сталості в усіх організаціях відбувалося в доволі подібний спосіб.

Безпосередній процес запровадження системи приятелів передбачав виконання наступних етапів: залучення, навчання та відбір волонтерів, організацію заходів за участі волонтерів і представників цільової групи для їх знайомства та виявлення спільних інтересів, створення приятельських пар, координація діяльності пар.

Водночас ця робота супроводжувалася цілим рядом інших заходів, покликаних подолати зазначені вище виклики, а саме: забезпечення фінансової сталості, стратегічне плануван-

ня, впорядкування процесу залучення та підготовки волонтерів, широка рекламна кампанія.

З метою забезпечення фінансової сталості організацій намагалися диверсифікувати джерела надходження коштів. Вони, зокрема, спробували поєднати проектну діяльність із залученням бюджетних коштів, запровадженням соціального підприємництва та інших різновидів фандрейзингу.

Організації-учасники проекту розпочали процес стратегічного планування власної діяльності, де значну увагу приділено саме питанню організаційної та фінансової сталості.

Більшість учасників проекту доклали зусиль для впорядкування та налагодження системної роботи із волонтерами. Для цього в організаціях були створені спеціальні структурні підрозділи.

Всі етапи запровадження системи приятелів супроводжувалися рекламною кампанією, яка мала відразу декілька цілей. По-перше, організації намагалися вплинути на існуючі в громадах установки щодо людей з обмеженими можливостями. По-друге, учасники проекту поширювали та рекламували саму систему приятелів. По-третє, рекламна кампанія покликана була сприяти залученню додаткових коштів. І, зрештою, її метою було залучити нових волонтерів та благодійників.

Слід зазначити, що певні відмінності у запровадженні системи приятелів були присутні вже на етапі планування. Це пов'язано як з певними організаційними особливостями учасників проекту, так і з відмінностями цільових груп. Наприклад, Благодійний фонд «Проекта ТАЧ» залучив дітей, що перебувають в інтернатному закладі. В свою чергу, це вплинуло на те, що перевага надавалася груповій діяльності приятельських пар, а не індивідуальній.

Перші результати впровадження системи приятелів.

Найголовніше, про що варто зазначити, це той факт, що всі організації-учасники проекту успішно запровадили систему приятелів у своїй роботі. В кожній із них було створено від 10 до 30 сталих пар приятелів.

Проте результати реалізації проекту не обмежуються самим фактом створення пар, а мають значно ширший вплив. Можна виділити декілька рівнів впливу проекту.

По-перше, запровадження системи приятелів позитивно вплинуло на цільову групу – дітей та молоді з обмеженими можливостями. Всі організації-учасники проекту відзначили позитивну динаміку в процесі подолання соціальної ізоляції клієнтів. Для багатьох дітей та молодих людей з обмеженими можливостями приятелювання з волонтерами дозволило зробити щось вперше, а саме: поспілкуватися із кимось за межами сім'ї, вийти на вулицю без батьків, відвідати кафе чи кінотеатр, елементарно погратися з однолітками, здобути перші професійні навички, відчувати себе частиною громади.

По-друге, система приятелів справила сильний ефект на волонтерів. Молоді люди одержали нові знання, вміння та навички. Але ще більш важливим стало те, що приятелювання із ровесниками з обмеженими можливостями сприяло розвитку особистості волонтерів. Учасники проекту відзначили, що молоді люди стали більш відповідальними та дисциплінованими, відкритими та небайдужими.

По-третє, система приятелів справила вплив на громаду. В багатьох населених пунктах, де реалізовувався проект, люди вперше побачили таку кількість молодих людей з обмеженими можливостями на вулицях. Учасники проекту згадують про здивування працівників кафе, кінотеатрів, атракціонів, парків тощо, коли до них вперше заходили приятельські пари. Є багато прикладів, коли перше здивування трансформувалося в інтерес, а згодом і в щире бажання посприяти чи взяти в цьому участь. В громадах почали говорити і писати, в тому числі ЗМІ, про проблеми та потреби людей з обмеженими можливостями. Зросла кількість звичайних громадян, представників влади і бізнесу, які бажать підтримувати подібні ініціативи.

По-четверте, впливу системи приятелів зазнали самі ор-

організації, що її запроваджували. Вони налагодили системну роботу з волонтерами, а в більшості із них були створені для цього спеціальні структурні підрозділи. Організації значно розширили партнерські зв'язки з громадою, засобами масової інформації, органами влади, бізнесом. Запровадження системи приятелів змусило учасників проекту розробити, або ж переглянути власні плани стратегічного розвитку. Більшість із організацій вперше приділили серйозну увагу питанню фінансової сталості. Декотрі з них вже запровадили елементи соціального підприємництва.

Плани на майбутнє.

Всі без винятку учасники проекту виявили бажання продовжувати практику системи приятелів у своїй роботі. Більше того, частина організацій допомогла запровадити її в партнерських установах.

Сталість системи буде забезпечено шляхом постійного поповнення рядів волонтерів та їх навчання, розвитку партнерських відносин в громаді, запровадження самофінансування, включно з елементами соціального підприємництва.

Організації-учасники проекту створили, або планують створити в найближчому майбутньому, центри волонтерів. Ці структурні підрозділи відповідатимуть за набір нових волонтерів, їх підготовку, координацію їх роботи та підтримку вже існуючих добровольців. У залежності від масштабів та специфіки діяльності організацій ці центри будуть працювати як на місцевому, так і міжнародному рівнях (офіційна європейська акредитація приймаючого та координуючого центру волонтерів).

Більшість учасників проекту планують частково забезпечити матеріальні потреби системи приятелів шляхом укладання договорів з партнерами, а саме: бізнесом, органами влади тощо. Наприклад, частина організацій вже домовилася із закладами харчування, розважальними центрами, кінотеатрами, театрами, музеями щодо надання безкоштовних послуг, або суттєвих знижок на них, для пар приятелів.

Всі організації-учасники проекту планують в тій чи іншій мірі запровадити самофінансування системи приятелів. Як вже зазначалося вище, ця техніка роботи з клієнтами не потребує великих витрат, а значить і відносно незначні доходи організації зможуть задовольнити необхідні потреби. Виробництво та продажі-продажі продукції, зробленої приятелями, є найбільш поширеною ідеєю серед учасників проекту. Частина організацій вже випробувала цю практику. Вироблені парами приятелів свічки, кераміка, плетені та вишиті речі, картини, аплікації, поліграфія принесли перший дохід, необхідний для підтримки системи приятелів в майбутньому. На окрему увагу заслуговують зусилля деяких організацій щодо створення соціальних підприємств. Наприклад, Благодійна установа «Навчально-реабілітаційний центр «Джерело» провела ретельне дослідження можливостей заснування такого підприємства та визначила дві потенційні можливості, а саме: надання платних послуг з реабілітації та виготовлення поліграфічної продукції. Організація має всі необхідні умови та обладнання для започаткування підприємства як окремою юридичною особою. Мукачівський благодійний фонд «Нове життя» також близький до цього. Організація закупила все необхідне обладнання, підготувала приміщення і провела навчання персоналу з виробництва гончарної продукції.

Природно, що ці стратегічні напрямки діяльності будуть супроводжуватися активною інформаційною діяльністю, пошуком нових донорів та благодійників, розвитком зв'язків із громадою.

Відгуки учасників пар приятелів.

Аналізуючи відгуки представників цільової групи, можна стверджувати, що запровадження системи приятелів в повній мірі досягло своєї мети. Як зазначалося вище, система спрямована на подолання соціальної ізоляції представників цільової групи шляхом налагодження регулярних, побудованих на спільних інтересах приятельських відносин між ними та волонтерами.

Коментуючи результати впровадження системи приятелів,

більшість дітей та молодих людей з обмеженими можливостями, що брали участь в проекті, в першу чергу, вказували на те, що вони отримали приятеля, друга, товариша за межами їх звичного кола – батьків, вихователів, реабілітологів. Учасниця проекту Вікторія зазначила: «Ми з нею з самого початку знайшли спільну мову, потоваришували, одразу ж обмінялися телефонними номерами, стали телефонувати, писати повідомлення одна одній, стали разом гуляти. Наталка не стидяється виходити з інвалідною коляскою на люди, не стидяється того, що мене знає. Як це було все моє життя, зі мною ніколи ні одна подружка не виходила гуляти, бо стидалася інвалідної коляски, я все тільки вдома в кімнаті сиділа, або в реабілітаційному центрі» [4, с.43].

Представники цільової групи відзначають, що зустрічі з волонтерами не були для них чимось обтяжливим, а приносили радість і задоволення. Тобто молоді люди з обмеженими можливостями чи не вперше в житті мали дозвілля, яке не чимось для них сплановане, а проведене відповідно до власних інтересів і вподобань. Крім цього, представники цільової групи вказують на те, що вони багато чому навчилися, дізналися про щось нове та цікаве. Учасник проекту Руді каже: «Він приніс радість, дружбу, користь. Друг може щось навчити свого друга, поведи десь, де він ще не був (кіно, кафе, цирк, каруселі, в город по магазинам...), побачити щось нове, що він ще ніколи не бачив» [4, с.27]. Волонтер Мирослава додає: «З першого погляду діти здавалися зовсім закритими і я не зразу зрозуміла, що ховається за цією невпевненістю і небажанням щось робити. Але, проводячи час разом, мимоволі починаєш розуміти що ці дітки є такими, якими є - вони не носять масок, не прикидаються іншими, їм не потрібні влада, могутність, багатство. Натомість вони відкриті до любові, ніжності та дружби. Вони часто не здатні вести з нами інтелектуальні бесіди, але в них є особливий дар – торкатися нашого серця, наших почуттів» [4, с.21].

Аналізуючи відгуки волонтерів, можна зробити висновок, що приятелювання з молодими людьми з обмеженими можливостями дало їм не тільки нові знання, а дозволило по іншому поглянути на своє життя та оточуючий світ, розкрити власний потенціал, переоцінити цінності та, зрештою, просто добре та корисно провести вільний час. Волонтер Наталія описала свій досвід приятелювання наступним чином: «За період спілкування з моїм другом я потроху навчилася ставити його пріоритети на перший план і почала більше прислухатися до нього. У спілкуванні з ним я відчуваю себе справжньою...» [4, с.27].

Висновки за результатами дослідження:

1. Система приятелів успішно впроваджується організаціями, які мають достатній попередній досвід роботи з цільовою групою.
2. Впровадження системи приятелів є результатом природного «дорослішання» організацій, намаганням вдосконалити свої послуги, наблизити їх до потреб клієнтів.
3. Система приятелів може бути успішно впровадженою організаціями, які різняться за розміром, кількістю клієнтів та цільовими групами.
4. Виклики, з якими стикаються українські організації, не є перешкодою на шляху впровадження системи приятелів.
5. Не існує суттєвих відмінностей у технології впровадження та функціонування системи приятелів в Україні та за рубежом.
6. Певні відмінності у функціонуванні системи приятелів в різних організаціях зумовлені особливостями цільової групи, наприклад, недоступністю об'єктів інфраструктури для осіб на візках, перебуванням клієнтів в інтернатних закладах, необхідністю спеціальної підготовки волонтерів для роботи з людьми з важкими розладами психічного здоров'я тощо.
7. Функціонування та забезпечення сталості системи приятелів не вимагає значних фінансових витрат, проте потребує серйозних організаційних заходів.
8. Підтримка системи приятелів тісно пов'язана з розбудовою організаційної спроможності, а саме: стратегічним плану-

ванням, впорядкуванням роботи з волонтерами, навчанням персоналу та волонтерів, забезпеченням фінансової стабільності, розбудовою партнерських зв'язків.

9. Система приятелів є дієвим та ефективним інструментом у подоланні соціальної ізоляції дітей та молоді з особливими потребами.
10. Система приятелів справляє позитивний вплив не тільки на представників цільової групи, але й на волонтерів, організації та громади, в яких вона реалізується.

Таким чином, система приятелів є ефективною технікою

подолання соціального виключення дітей та молоді з особливими потребами, яка може бути запровадженою у вітчизняних умовах. Її сталість не вимагає надзвичайних зусиль з боку організації і скоріше пов'язана із загальним розвитком їх організаційної спроможності.

Подальша розробка даної теми пов'язана із обґрунтуванням запровадження системи приятелів для роботи з іншими категоріями клієнтів, а також в діяльності державних соціальних служб, враховуючи досвід її апробації в сфері соціальної роботи із дітьми та молоддю з обмеженими можливостями.

Література і джерела

1. Проект «Допоможи іншому – стань приятелем»: [Електрон. ресурс]. – Режим доступу:
2. <http://www.carpathianfoundation.org.ua/programs/grant/25-buddies>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Стань приятелем. Проект, що допомагає дітям з особливими потребами знаходити друзів // Вісник благодійництва. – 2012. - № 2. – С. 33.
4. Жиленко Р.В. Система приятелів: теорія та перспективи запровадження в Україні// Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : «Педагогіка. Соціальна робота». – Випуск 24. – 2012. – С. 52-54.
5. Дослідження одного випадку. Проект «Допоможи іншому – стань приятелем. Забезпечення сталості моделі приятелів в Україні»/ За ред. Жиленко Р.В. – Ужгород, 2012. – 52 с.

Расширение спектра социальных услуг для уязвимых слоев населения тесно связано с внедрением в практику социального работника новых подходов и методов работы. Поскольку социальная работа является относительно новой сферой деятельности в Украине, отечественные практики вынуждены активно использовать опыт своих зарубежных коллег. В то же время следует помнить, что методы, методология и инструментарий социальной работы непосредственно связаны с конкретными теориями, подходами, идеологией и даже организационными особенностями системы социальных услуг, преобладающими в той или иной стране. Таким образом, заимствование определенных техник работы с клиентами нуждается в тщательном изучении и адаптации в условиях отечественных реалий. В этом контексте не является исключением и система приятелей, внедрение которой в Украине началось несколько лет назад.

Ключевые слова: изучение случая, устойчивое развитие, система приятелей, приятельские пары, волонтеры, дети и молодежь с ограниченными возможностями.

Widening the range of social services for vulnerable groups is closely connected to introduction of the new approaches and methods of social work practice. Since social work is relatively new field of activity in Ukraine, local practitioners have to use experience of their foreign colleagues actively. Meantime the methods, methodology and the tools of social work are directly related to particular theories, approaches, ideology and even organizational peculiarities of social services systems dominating in particular country. Then the adoption of certain techniques requires thorough study and adaptation to the national realities. The buddy system which has been introduced in Ukraine few years ago is not an exception in this respect.

Key words: case study, sustainability, buddy system, buddy couples, volunteers, disabled children and youth.

УДК 371.132

ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА ВИКЛАДАЧА ВНЗ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ЯКІСНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Завгородня Тетяна Костянтинівна
м.Івано-Франківськ

Автор статті обґрунтовує необхідність в умовах інтеграції та глобалізації ринкових відносин посилення психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців різних галузей, доводить залежність її якості від педагогічної культури та іміджу викладача. Сучасний викладач повинен гармонійно поєднувати любов до викладання, високий рівень професійної компетенції з потребою подальшого кар'єрного зростання. Тобто викладач повинен бути професіоналом із високим позитивним іміджем.

Ключові слова: викладач, психолого-педагогічна підготовка, педагогічна культура, імідж.

XXI століття – це епоха виходу молоді на арену свідомої творчості. Тому позитивний розвиток нашого суспільства, перебудови його в якісно новий стан, забезпечення докорінного реформування держави залежать від діяльності конкретних со-

ціально-активних особистостей. А це означає, що вища школа повинна створювати передумови для формування індивідуального світогляду, інтелектуальної мобільності та розвитку творчості студентів.

У сучасних умовах, коли освіта у світі стає основним полем конкуренції, змаганням за те, яке місце кожна людина, кожна країна посідатиме, основним виміром її прогресивності, важелем у подальшому прогресі даної країни є рівень розвитку особистості. Тому, зауважує президент НАПН України Василь Кремень, в нашій країні необхідно “зробити освіту найбільш пріоритетною галуззю життя і діяльності. Знання мають стати сутністю особистості, основою поведінки життя і діяльності людини” [1, с.3]. Одночасно це повинна бути людина з інноваційною культурою, інноваційним типом мислення, здатністю і готовністю до інноваційної діяльності, одним словом – самодостатньою. Це повинна бути людина, яка володіє не тільки українською,

російською, а й обов'язково англійською чи іншою мовою міжнародного спілкування. Все це вимагає змін у навчальній діяльності ВНЗ, зокрема: побудови навчального процесу на шані і повазі, таланті і здібностях кожного конкретного студента; створення умов для підготовки демократичної, глобальної людини, здатної жити і функціонувати в глобальному середовищі; вироблення у майбутніх фахівців вмінь та навичок спілкування зі світом, з громадянами інших країн; підготовки технологічної людини, здатної освоїти новацію; формування особистості, яка розуміє безальтернативність ринку, психологічно підготовлена до вступу в ринкові відносини. А щоб «завоювати» ринок освіти, необхідно постійно думати про зростання професійної майстерності, професійної компетентності, професіоналізму, а також іміджу викладача.

Враховуючи, що проблеми професіоналізму майбутніх фахівців знайшли достатнє висвітлення в науковій педагогічній літературі (О. Дубасенюк, О. Медведєва, Л. Романишин, С. Сисоєва, М. Сметанський, Г. Тарасенко, Л. Хомич та ін.), у статті ми розглянемо проблему виховання педагогічної культури викладача ВНЗ, зробивши акцент на проблемі як стати цікавою особистістю, привабливою для студентів і колег (зовнішність, манера поведінки, стиль одягу, аксесуари, макіяж, зачіска тощо). Тобто проблемі зовнішнього вигляду викладача.

Серед вимог до сучасного фахівця, які повинні відповідати потребам сьогодення, науковці (Козаков В.А., Дзвінчук Д.І.) виділяють: готовність забезпечувати умови не лише для свого творчого потенціалу, а за потреби - для потенціалу підлеглих; здатність розуміти інших людей, їх прагнення, мотиви, інтереси тощо; високі духовні й моральні ідеали та переконання; високу політичну, правову та економічну культуру; системне мислення, яке передбачає психологічну готовність, здатність та навички системного підходу до проблемних ситуацій; готовність брати на себе відповідальність; комунікативність, діловитість, здатність до міжособистісного і управлінського спілкування тощо. Все це вимагає зростання значення психолого-педагогічної підготовки випускників ВНЗ, якість якої на пряму залежить від рівня педагогічної культури викладачів [2, с.44].

Тому не дивно, що в багатьох технічних, медичних, економічних університетах створено кафедри педагогіки і психології, українознавства, лабораторії вищої школи тощо. Але на превеликий жаль, у переважній більшості ВНЗ непедагогічного спрямування та й в класичних університетах проблема підвищення психолого-педагогічної підготовки, виховання педагогічної культури випускників приділяється недостатня увага, а, якщо бути точними - ніяка. Одночасно опитування студентів магістратури непедагогічних спеціальностей (міжнародні відносини, політологія, фізики, туризм, курортна справа та інші), засвідчив, що вони, особливо після проходження різних видів виробничої практики, під час яких вони зустрічаються з різними ситуаціями в розв'язанні виникаючих проблем, труднощами спілкування, неможливістю знаходження правильного методу, прийому педагогічного впливу на співрозмовника відчують необхідність в посиленні психолого-педагогічної підготовки. Особливо це стосується майбутніх фахівців спеціальностей «людина – людина».

Як вже зазначалося, однією з причин низької якості психолого-педагогічної підготовки спеціалістів, на наш погляд, є недостатній рівень педагогічної майстерності, педагогічної культури викладачів. Останні повинні відповідати багатьом вимогам серед яких володіти методикою викладання, управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів, що допомагає викладачеві викликати захоплення професією і бажання поповнювати свої знання; бути педагогічно вираженою особистістю; здійснювати творчий підхід до справи, перевіряти й аналізувати власний досвід, вивчати і використовувати все краще з чужого, шукати і знаходити нові, досконаліші, раціональніші педагогічні технології; розвинути професійно-специфічні здібності (організаторсько-педагогічні, дидактичні, перцептивні (лат. рег-

серію – сприймання); комунікативні, сугестивні (лат. – навіювання), гносеологічно-дослідницькі, науково-пізнавальні); виконання функцій дослідника, який, спираючись на основні положення теорії навчання і виховання, досліджує навчально-виховний процес, робить висновки, експериментує. Тобто від викладача ВНЗ вимагається здійснення педагогічної діяльності на дослідницькому рівні, творчий підхід до її організації та проведення, а це вимагає постійної роботи над собою. З цього приводу К. Ушинський зауважив, що вчитель в учителів живе лише доти, поки він вчиться. Все це обумовлює необхідність підготовки викладачів до постійного науково обґрунтованого самовдосконалення й самоосвіти.

Викладачеві повинні бути притаманні високі моральні якості; вміння володіти власною емоційно-вольовою сферою, що знаходить вираз у продуманій поведінці, відповідних емоціях «мажорного» чи «мінорного» характеру, виявлення емоцій і волі у несподіваних ситуаціях педагогічного процесу; цілеспрямованість, ініціативність, дисциплінованість, вимогливість до себе та інших, витримка, здатність до гальмування у поєднанні зі швидкою реакцією і винахідливістю, емоційною рівновагою, вмінням володіти своїми почуттями; педагогічна спостережливість і уважність; педагогічний такт (відповідне ставлення до студентів, вміння в кожному конкретному випадку знаходити правильну лінію поведінки).

Складовими педагогічної культури викладача є ґрунтовні психолого-педагогічні знання, тверді переконання в необхідності психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців, а також поведінка відповідна до цих знань і переконань. На шляху формування педагогічної культури викладача необхідно звертати увагу на підбір та виховання науково-педагогічних кадрів, вдосконалення навчально-методичного забезпечення, впровадження інноваційних освітніх технологій, розвиток матеріально-технічної бази, контроль якості навчання, стимулювання успішності студентів [3].

Висока педагогічна культура викладача ВНЗ є одним із багатьох факторів, що визначають якість його діяльності. Створюється вона в результаті спеціальної підготовки. Ситуація, що склалася у сучасній вищій школі, залишає бажати кращого. Не секрет, що в середовищі викладачів вже давно сформувалось досить скептичне ставлення до педагогічної літератури та й до самої педагогіки. Навіть термін “педагог” вживають здебільшого в педагогічних ВНЗ. В чому ж причина? У вищих широко розповсюджена думка про непотрібність вивчення педагогіки (мовляв, студенти - дорослі люди, самі розберуться що до чого) і, навіть, знаходять теоретичне підґрунтя: “У вищій школі методами навчання є методи науки, яку вивчають”. Чи можуть методи науки задовольнити вимоги управління такою складною діяльністю як пізнавальна? Адже викладацький склад класичних ВНЗ та й переважної більшості їх факультетів поповнюється за рахунок спеціалістів з вищою галузевою освітою, яка часто не пов'язана з педагогічною діяльністю. Такі спеціалісти вважають провідними наукові та прагматичні проблеми спеціальності, а не проблеми підготовки фахівців. Звідси, викладацька діяльність функціонує з інтуїтивно-емпіричних міркувань або копіювання досвіду більш освічених колег. Таким чином, поступово, методом спроб і помилок викладачі набувають методичний досвід, який дуже часто далекий від наукової парадигми організації навчально-виховного процесу у вищій школі.

Тому сучасний викладач ВНЗ повинен бути спорідненим з основними проблемами педагогіки вищої школи, володіти педагогічним понятійним апаратом, орієнтуватися в сучасних педагогічних технологіях. Без опанування цього педагогічного мінімуму не може бути результативної педагогічної діяльності викладача.

Це розуміють навіть у деяких технічних ВНЗ. Так, в Національному університеті “Львівська політехніка” здійснюється психолого-педагогічна підготовка викладачів через семінар педагогічних знань, програма якого складається з основ пси-

хології та педагогіки вищої школи, педагогічної майстерності. Проте, ця тенденція ще не стала правилом для всіх непедагогічних ВНЗ і навіть класичних університетів. Сьогодні необхідно будувати навчально-виховний процес з метою формування особистості, яка психологічно підготовлена до вступу в ринкові відносини. Для цього необхідно, щоб викладачі крім ґрунтовної підготовки з фаху обов'язково мали не менш ґрунтовну психолого-педагогічну підготовку, високий рівень педагогічної культури. А для того, щоб майбутні викладачі працювали не тільки в науково-дослідницькій сфері, а й в управлінській та педагогічній необхідно постійно розширювати об'єм психолого-педагогічної підготовки та вдосконалювати її якість. Але, якщо на розв'язання проблеми підвищення професіоналізму молодого викладача ВНЗ хоч як спрямована діяльність і Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України і ректоратів навчальних закладів, то на підвищення їх іміджу практично ніхто не звертає уваги. А ця проблема існує і вимагає пошуку шляхів її розв'язання.

Прояви іміджу викладача можуть бути як позитивні, так і негативні. Іноді буває так, що у викладача виникають проблеми із власним іміджем і тією роллю, яку він виконує. З однієї сторони – це приниження свого іміджу, а з іншого – необґрунтоване завищення. Причин першого є декілька. По-перше, викладач не отримує радості, задоволення від роботи. По-друге, викладач встановив для себе дуже високу планку. І, нарешті, він вважає, що інші викладачі краще нього. Виникнення внутрішнього незадоволення собою, безперечно, впливає на імідж викладача. Негативний прояв іміджу спостерігається і тоді, коли він без всяких підстав рветься до власті, одночасно не виконуючи свої безпосередні функції – навчання й виховання студентів.

На нашу думку сучасний конкурентоспроможний молодий викладач повинен гармонічно поєднувати в собі любов до викладання, високий рівень професійної компетенції з потребою подальшого кар'єрного зростання. Тобто викладач повинен бути професіоналом із високим позитивним іміджем.

Говорячи про професіоналізм викладача ми маємо на увазі мистецтво володіння знаннями з предмету, педагогічними технологіями, психологічну грамотність. Однак дуже часто при цьому не звертаємо уваги на зовнішній облік. А як показує практика, викладач, відмінно володіючи педагогічною майстерністю, але, який не надає уваги своєму зовнішньому вигляду, допускається неприпустимій помилки. Це заважає його професійному зростанню, іншими словами професійної кар'єрі.

Давно відомо, що і студенти, і учні в першу чергу звертають увагу на зовнішній вигляд викладача, тобто на його імідж. Його складовими є відповідність положенню, яке вона займає; навички викладання; комунікативні навички (письмова і усна мова); хода, постава; загальний рівень культури; впевненість в собі; вміння спілкуватися з людьми; гарні манери; високі духовно-моральні якості; вміння одягатися; звучання голосу; охайність, доглянутість тощо [4, с.67].

Для виявлення складових іміджу викладача ВНЗ ХХІ століття ми запропонували студентам назвати риси, які повинні бути характерними для викладача. Всього респондентами було названо більше 80 необхідних викладачу якостей. Ми обрали ті, які отримали найбільший рейтинг. Серед них: професіоналізм, почуття відповідальності, справедливості, рішучість, вмін-

ня дискутувати, комунікабельність, доброзичливість, душевна щедрість, акуратність, вміння модно одягатися, високий рівень культури, почуття власної гідності, зовнішність, відповідна положенню, яке займає в суспільстві викладач, впевненість у собі, організаторські здібності, вміння знаходити вихід з різних ситуацій, порядність, толерантність, відсутність зверхності в стосунках з колегами і студентами тощо. Як бачимо, імідж викладача складається як з якостей, характерних для його професіоналізму, так і з особистісних, але останні практично співпадають з тими, що виокремлено науковцями.

Проведене опитування дозволило також зробити висновок, що значна частина викладачів не замислюється над тим, яку інформацію несе їх зовнішній вигляд, як буде одяг і зовнішність сприйняті студентами, колегами.

Головними причинами такого стану, за нашим переконанням, є не тільки матеріальні можливості викладацьких родин, але й безграмотність в галузі іміджології, а також нехтування цими питаннями в процесі підготовки майбутніх викладачів вищої школи. У даному випадку у процесі підготовки майбутніх викладачів слід ознайомити їх із каналами передачі своєрідних сигналів, за якими оточуючі складають про них уяву (зовнішній вигляд, одяг, постава, манера поведінки, міміка, пантоміміка, голос і манера розмови, оточуючі речі тощо); навчити відверто відповідати над питаннями, які варто постійно задавати собі: "Якими аспектами іміджу людини задоволена, а над якими необхідно попрацювати", "Впевненість в собі", "Якими нас бачать інші?", "Чи знайомі Ви із правилами етикету?", "Оцінка Вашого іміджу" та ін.). Корисним було б проводити практичні заняття на теми "Правильна постава", "Вправи на розвиток уміння слухати", "Як розвинути комунікабельність", "Напишіть свій портрет", "Що я повинен зробити, щоб наблизитися до ідеалу викладача ХХІ століття" тощо.

Кожний ВНЗ – це особливий заклад освіти з його правилами, традиціями та стилем роботи. Тому молодий викладач, який бажає досягнути успіху і кар'єрного зростання, повинен враховувати як індивідуальне, не схоже ні на яке інше явище, так і йти в єдиному ритмі з загальними тенденціями. При цьому необхідно виявляти індивідуальний стиль й творчо мислити. Позитивний імідж, професіоналізм, адаптованість поряд із рішучістю є основним ключем до успіху в конкуренції в будь-якій сфері діяльності і, безперечно, у викладачській. Чим більш сумісні особисті переконання викладача з системою цінностей, прийнятих у навчальному закладі, тим вище вірогідність, що робота в ньому принесе позитивні результати.

Все це вимагає змін у підготовці майбутніх викладачів надання їм, як це відбувається у багатьох зарубіжних країнах, академічного напрямку підготовки, який дає право бути викладачем, через посилення блоку психолого-педагогічних, методичних та загальнокультурних (конфліктологія, українознавство і т.д.) дисциплін. А для розв'язання даної проблеми в Україні необхідно повернутися обличчям до неї і зрозуміти, що якість вищої освіти не зміниться в кращу сторону, доки буде відсутня достатня психолого-педагогічна підготовка викладачів ВНЗ.

Перспективи подальшого дослідження пов'язані із визначенням умов ефективності стимулювання навчально-виховної, організаторської, науково-дослідної діяльності викладача, його кар'єрного зростання.

Література і джерела

1. Кремін В. Виступ на підсумковій колегії МОНУ «Пріоритети МОН – якісна освіта, демократизація, духовність» /В. Кремін // Освіта України. 2006, 29 серпня. – С. 2-4.
2. Козаков В.А. Психолого-педагогічна підготовка фахівців як у непедагогічних університетах: Монографія /В.А. Козаков, Д.І. Дзвінчук. — К.: ЗАТ «НІЧЛАВА», 2003. — 140 с.
3. Програма підвищення якості навчального процесу в Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна на 2002-2010 рр. // <http://www-ukr/univer.kharkov.ua/study/program/php3>.
4. Сорокіна Г. Имидж современного учителя / Г. Сорокіна, С. Козлова. – Пенза, 2001. – 112 с.

Автор статті обосновує необхідність в умовах інтеграції і глобалізації, ринкових відносин усилених

психолого-педагогической подготовки будущих специалистов разных отраслей, доказывает зависимость ее качества от педагогической культуры и имиджа преподавателя. Современный преподаватель должен гармонично сочетать любовь к преподаванию, высокий уровень профессиональной компетенции с необходимостью дальнейшего карьерного роста. То есть преподаватель должен быть профессионалом с высоким положительным имиджем.

Ключевые слова: преподаватель, психолого-педагогическая подготовка, педагогическая культура, имидж.

The author of the article has grounded the necessity in the conditions of integration and globalization, of strengthening the market relations the psychology-pedagogical training of future specialists in different industries, leads the dependence of its quality to the pedagogical culture and image of the lecturer. Modern teacher is to harmoniously combine love for teaching, a high level of professional competence with the need for further career growth. That teacher should be a professional with a high positive image.

Key words: lecturer, psychology-pedagogic preparation, pedagogical culture, image.

УДК 378.036:74 (477.87) (043.3/5)

РОЛЬ КОШИКАРСТВА ЯК НАРОДНОГО ПРОМИСЛУ В ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДІ

Зимо́ря Миросла́ва Микола́ївна

м.Дрого́бич

У статті висвітлено роль кошикарства як одного з визначальних народних промислів Закарпаття упродовж 1919-1939 рр. в естетичному вихованні молоді. Мета статті полягає в обґрунтуванні можливості творчого використання досвіду крізь призму народної педагогіки та культурно-освітнього потенціалу народних промислів, у тім числі лозоплетіння, у процесі реформування сучасної системи естетичного виховання молоді. Лозоплетіння не втрачає своєї популярності як через економічну прагматичність, так і через тенденцію до зацікавлення екологічними матеріалами.

Ключові слова: естетичне виховання в Закарпатті (1919-1939), народні промисли, народне мистецтво, кошикарство, народна культура.

Народне мистецтво Закарпаття – колоритне, багатогранне, самобутнє. Звідси – його вагомість у полімістецькому, культурно-національному житті українців, угорців, словаків, румунів, німців, вірмен, представників інших етносів, які проживають у Закарпатті. У цьому плані заслуговує на увагу твердження А. Копривої: «Традиція пов'язана із закладенням певних норм у суспільстві, які передаються від однієї генерації до іншої. Тобто традицією є тільки те, що суспільство у змозі прийняти за своє, що відповідає його смакам та критеріям. Це і визначає творче бачення, яке проявляється у синтезі форми, кольору та декору. Із плином часу закладаються власні мистецькі традиції, які породжують окремі стилі» [8, с. 759]. Саме ці ознаки характерні для народних промислів і ремесел Закарпаття. Вони втілюють у собі естетичне освоєння життєвого середовища.

Мета статті полягає в обґрунтуванні можливості творчого використання досвіду народної педагогіки та культурно-освітнього потенціалу народних промислів, у тім числі лозоплетіння, у процесі реформування сучасної системи естетичного виховання молоді.

Аналіз архівних матеріалів показав, що входження Закарпаття до Чехословацької Республіки спричинило поживлення в історії становлення естетичного виховання в краї. Щоправда, за попередньої доби робилися спроби популяризації домашніх промислів. Про це свідчить, зокрема, допис у «повчально-господарській ілюстрованій газеті для угро-руського народу «Неділя» від 12 жовтня 1914 року. Автор ознайомлює читачів з подорожцями циркуляру міністра землеробства, згідно якого у всіх жупах після закінчення польових робіт планувалася організація курсів з домашніх промислів. Ішлося про потребу навчати селян виготовляти предмети й речі: плести кошики, робити лопа-

ти, ярма, вили, віники тощо. Головною метою цього заходу було відкриття подібних курсів у тих селах, «де землероби взимку не мають роботи, та й люблять займатися домашнім промислом; де є для виробництва відповідний сирий матеріал і де готові речі, предмети можна й продати» [13, с. 673]. На початку ХХ ст., як слушно відзначили С. Мільчевич і С. Мигаль, особливо помітну роль у Закарпатті відігравав розвиток ремісничого меблярства, у тім числі й у рамках так званої «Верховинської господарської акції» угорського уряду. Її вирішення було покладене на угорського економіста й громадського діяча Едмунда Еґана (1851–1901). «Влада, налякана масовою еміграцією селян з гірських районів краю до США і Канади, – наголошують С. Мільчевич і С. Мигаль, – була змушена вживати певних дій до покращення соціально-економічного становища селян. Поряд з виготовленням кошиків, килимів, новостворені кооперативи-артілі займалися різьбярством і виготовленням меблів. Скуповуванням продукції у цих артілей займалися акціонерні товариства: «Будапештське акціонерне товариство художнього промислу», «Товариство домашньої промисловості св. Ізабелли», «Спілка угорських промисловців» [11, с.77]. Однак, такі ініціативи загалом не мали системного характеру. Про це, зокрема, писав Антон Розсипал у матеріалі «Підсумки й плани роботи у Підкарпатській Русі» («Итоги и планы работ на Подкарпатской Руси», 1936): «Якщо у Підкарпатській Русі й робилися якісь покращення, то, у першу чергу, вони були потрібні й корисні для окремих осіб та їхніх приватних підприємств. Єдина акція Еґана була здійснена в інтересах сільського населення, але й ту зустріли не тільки зі симпатіями населення, але й перепонами з боку місцевих феодалів та їхніх вірних прислужників. Ті заходи, які здійснювалися у Підкарпатській Русі, переважно були милістю тим особам, які у приватногосподарському житті були в них зацікавлені. Якщо це й співпадало з інтересами краю й населення, то було тільки необов'язковим наслідком для держави, яка споглядала на Підкарпатську Русь як на окраїну без особливого політичного смислу» [14, с.11].

8 травня 1919 року Центральна руська народна рада проголосила прилучення населення Закарпаття до Чехословацької Республіки. Політичні та соціокультурні зміни призвели до реформування системи шкільного виховання, руйнування її старих стереотипів, а звідси – формування нових форм і методів функціонування. Значною мірою відбулося коригування навчальних програм стосовно навчальних дисциплін з метою посилення міждисциплінарних зв'язків. Усе це активно вплинуло на становлення народних художніх промислів, що мали ознаки

складного й неоднозначного явища. Їхні особливості розвитку і побутування пов'язувалися з конкретними соціально-економічними умовами тогочасної епохи.

Досліджуваний період є логічним продовженням тих тенденцій, що безпосередньо впливали на самоусвідомлену ідентифікацію особистості відповідно до цілей естетичного виховання. Тому його складники в Закарпатті упродовж 1919 – 1939 рр. корелюються з набутками попередніх епох і інших етнічних українських земель. Корінні зміни, що відбулися в призначенні й організаційній структурі промислів за роки Чехословацької Республіки, їхня орієнтація на задоволення художніх потреб широких верств населення не лише відродили, а й викликали розквіт багатьох видів художніх промислів. Ці трансформації знайшли схвальний резонанс у чисельних публіцистичних виступах на сторінках видань Підкарпатської Русі. Підтвердження уваги до регіональних народних промислів у межах Чехословацької Республіки служать заходи з популяризації цього складника естетичного виховання, зокрема, велика промислова виставка у Празі (1921).

Докладний аналіз архівних фактів засвідчує: морально-естетичне виховання школярів засобами народних промислів було однією з ефективних передумов формування патріотичного світогляду. І це попри те, що у процесі розвитку української школи в Закарпатті мали місце гальмівні фактори, пов'язані передусім з відсутністю належного матеріального забезпечення. Від'ємний вплив на творчу активність молоді мала також міжетнічна, мовна й конфесійна боротьба, що штучно розпалювалася представниками антиукраїнських течій [1, с. 275]. Ці аспекти культурно-освітніх змагань у Закарпатті стали об'єктом наукових розвідок таких дослідників із Наддніпрянської України, як О. Бадан, І. Лакиза, М. Качанюк, І. Піддубний. З досліджуваною темою упродовж 40-60-х рр. XX ст. безпосередньо або опосередковано пов'язані також роботи С. Чавдарова [17], І. Калинича, І. Магулі [10]. З-поміж публікацій про досліджувану проблематику, які вийшли друком в останні десятиріччя, доцільно згадати праці таких авторів, як В. Гомоннай [2; 3], І. Козубовська [5], В. Росул [15], М. Талапканич [4], В. Химинець, П. Стрічик, Б. Качур [16].

У 20-30-х рр. XX ст. у Підкарпатській Русі існувала своєрідна мережа успішних спеціальних шкіл. Ідеться про інститути для сліпих дітей та для дітей-калік у Мукачеві, інститут для неповносправних дітей у Севлюші, а також були відкриті допоміжні класи для душевнохворих дітей при народних школах. Однак, як зауважив В. Клима, влада тільки частково забезпечила спеціальне виховання, лікування й навчання неповносправної молоді: близько 70 % глухонімих, 65 % сліпих, 5,5 % калік, 6 % душевнохворих [7, с. 102-103].

Спеціальним фаховим закладом в Ужгороді був державний інститут глухонімих зі створенням при ньому в 1920 році спецшколи лозоплетіння. Їхні плетені вироби позначені національною своєрідністю використання місцевих матеріалів (коріння сосни, гілки ліщини, луб, лоза, кукурудзяні качани), оригінальних технік плетіння. До однієї з них належить техніка плетіння з обгортки початків кукурудзи. Їхні нижні кінці вирівнюють ножицями й висушують. Змочивши гарячою водою, майстри вибілюють їх за допомогою сірки і фарбують, знову сушать і розділяють на стрічки. Плетуть вироби на спеціальних колодах. Жіночі торбинки з обгортки кукурудзяних качанів традиційно виготовляються народними майстрами у селах Боронава та Вишкове, що на Хустщині. Примітно, що на противагу іншим галузям традиційних народних промислів у лозоплетінні не вироблено виразних регіональних відмінностей. Адже форма плетених предметів залежала передусім від їхнього призначення, а тому зовнішній вигляд не відігравав значимої ролі.

Навчальною кошикарською майстернею при інституті глухонімих в Ужгороді керував Франц Кунерт за підтримки промисловця Б. Зікмунда. У своїх спогадах, опублікованих 1936 року у виданні «Підкарпатська Русь упродовж 1919–1936 рр.», Ф. Ку-

нерт відзначив: «Мені судилося ще до Світової війни пізнати в різних державах Європи, а також в Америці той факт, що кошикарське ремесло своїм широким розмаїттям і різноманіттям форм, виконанням роботи й строкатістю матеріалу особливо добре пасує місцевим умовам (достаток рук і вільного простору для культивування лози, верби тощо)» [9, с. 181]. Після Першої світової війни кошикарське ремесло перебувало на межі зникнення. Тому директор закладу розпочав роботу з виготовлення найбільш простих предметів – кошиків для господарства, обплетених бутлів, великих кошиків для візків. Це ремесло поступово поширилось і в селах Закарпаття, власне, як домашній промисел. Головним завданням навчального осередку постало технічне вдосконалення якості праці, а також надання самостійного ремесла його учням. Тому методи роботи опиралися передусім на практичній дійсності. Цікаво, що учні майстерні самі саджали й культивували вербу у селі Довге, збирали потім зелені прутья, очищали їх і сушили. А взимку у власній котельні школи відпарювали прутья й у такий спосіб підготовлювали необхідний матеріал для виробництва. Навчальний термін складав, як правило, чотири роки. Після закінчення ремісничої школи учні отримували відповідне свідоцтво.

Широкого розголосу набули гарнітури плетених меблів, які відзначалися легкістю, міцністю й зручністю. Варто наголосити: кошикарська майстерня не мала жодних дотацій від держави й своє існування забезпечувала виключно завдяки продажі готових виробів. Їхні зразки експонувалися на виставках у Празі, Брно, Моравській Оставі, Братиславі, а також у Лондоні, Льєжі [9, с. 181]. Організація показу творчих робіт ставала своєрідним підсумком процесу формування художньо-естетичних цінностей зокрема та розвитку особистості учнів – загалом. Це важливо з огляду на той факт, що «система цінностей створює внутрішній стрижень культури, духовну квінтесенцію потреб й інтересів особистості» [12, с. 263].

Велику популярність мали відкрита у 1924 році школа лісників, школа жіночих занять, музичні курси, торгова державна школа. Проте вся ця налагоджена освітня система почала зазнавати радикальної трансформації 1938 року, яка не сприяла природному розвитку народних промислів у Закарпатті. Однак, приміром, у селі Іза, що на Хустщині, досі існують осередки, які функціонують за принципом домашнього промислу й водночас мають безпосередній зв'язок з ринком. У цьому контексті заслуговують на увагу родинні традиції, які й досі плекають численні носії декоративно-ужиткового мистецтва. Ідеться насамперед про традицію лозоплетіння, витоки яких беруть початок ще у XVIII ст. Її розвиток справедливо пов'язують з ім'ям Івана Кашка. Плетуть тут кошарки, крісла, стільці, столики, етажерки, шафи, будиночки для кошенят, абажури, тарелі, вази, скриньки. Головним матеріалом є вербова лоза, яку зрізають на початку літа, сушать і зберігають до перших зимових морозів. Широкого визнання зазнали вироби таких народних майстрів, як Марія Німчук (1880–1974), Василь Галас (1894–1970), Дмитро Кондраш (1896–1976), Пелагія Хвуст (1897–1977), Марія Галас (1898–1970), Михайло Хвуст (1900–1985), Андрій Пасулька (1903–1979), Степан Галас (1904–1980), Василь Щербан (1909–1974), Калина Галас (1905–1998), Пелагія Сабов (1905–1980), Андрій Голоботовський (1910–1962), Василь Орос (1910–1986), Марія Пасулька (1911–1985), Василь Кемінь (1911–1993), Михайло Орос (1912–1999), Василина Орос (1914–2010), Марія Кемінь (1914–1999), Анна Хвуст (1914–1988), Дмитро Галас (1915–1983), Василь Вакаров (1915–1986), Василина Вучкан (1915–1972), Василина Голоботовська (1916–1994), Михайло Мадяр (1916–1991), Василь Сабов (1918–1992), Іван Ізай (1919–1996), Пелагія Вакаров (1919–2010), Хрестина Галас (1921–1989), Хрестина Орос (1921–1978), Дмитро Орос (1922–1997), Іван Криванич (1923–2011), Хрестина Орос (1926–2010), Михайло Вучкан (1926–1983), Михайло Щербан (1927–2011), Василь Щербан (1932–2007), Василь Андрашко (1938–2007), Іван Лукеря (1940–2011), Василь Голоботовський (1941–2008). Тут названі представники кількох по-

колінь тієї чи іншої родини. В окремих з них лозоплетіння стало чи не єдиним засобом існування від XVIII ст. до нинішньої доби. Важливо, що кожна родина мала свої пріоритети, позначені головною ознакою наступності досвіду – з покоління в покоління. Проведене нами анкетування виявило переконливі показники, що свідчать про існування специфіки використання лози у процесі виготовлення готових виробів.

За сучасних умов розмаїтий асортимент плетених з лози зразків опирається на давніх селянських výroбах (сировина, техніка виконання, форма). Однак, палітра витворів суттєво допасована до смаків і потреб міського населення (меблі для городу, полички, кошики). Типовий комплект лозоплених виробів, наприклад, у селі Іза складає стіл, крісло, два стільці. Його вартість станом на 2012 рік – 1600 грн. Звідси – висновок: лозоплетіння не втрачає своєї популярності як через економічну прагматичність, так і через тенденцію до зацікавлення екологічними матеріалами.

Висновки. На теренах Закарпаття створення перших шкільних осередків, де передбачалася можливість навчання

спеціальних предметів з естетичним наповненням, припало на першу половину XIX ст. Відповідно до своїх пізнавальних можливостей учні отримали змогу пізнати самобутність народного мистецтва, у тім числі й народних промислів, у таких містах, як Ужгород, Мукачеве, Хуст, Свалява, Рахів. Визнано, що народні промисли творять самобутню субкультуру, охоплюючи різноманітні прояви духовних змагань народу. Це стосується також формування та розвитку народних промислів Закарпаття, де етнографічні, мистецькі, фольклорні традиції набули на початку XX ст. значення виразної домінанти. Важливу роль при цьому відіграло народне декоративно-ужиткове мистецтво, вивчення якого вимагає урахування конкретних аспектів. Ідеться, зокрема, про питання щодо обґрунтованості пошуку у народній культурі творів мистецтва, тобто предметів з авторілічними рисами, пов'язаними з естетичною функцією. Такі вироби мають синкретичний характер, адже вони засадничо естетичні й водночас наділені утилітарною властивістю – прагматично визначеною практичністю.

Література і джерела

1. Ванат І. Нариси новітньої історії українців Східної Словаччини. Ч. I (1918–1938) / Іван Ванат. – Братіслава-Пряшів, 1990. – 364 с.
2. Гомоннай В.В. Антологія педагогічної думки Закарпаття (XIX–XX ст.) / В. В. Гомоннай. – Ужгород : Закарпаття, 1992. – 290 с.
3. Гомоннай В. Педагогічна освіта на Закарпатті / В. Гомоннай, В. Росул, П. Ходанич. – Ужгород: Гражда, 2003. – 112 с.
4. Гомоннай В.В. Школа та освіта Закарпаття / В.В.Гомоннай, В. В. Росул, М.І.Талапканич. – Ужгород: Госпрозрахунковий редакційно-видавничий відділ Закарпатського комітету у справах преси та інформації, 1997. – 248 с.
5. Зверева І. Д. Соціальна робота з дітьми і молоддю (теоретико-методологічні аспекти) / І.Д.Зверева, І. В.Козубовська, О.П.Пічкач. – Ужгород: УЖНУ, 2000. – Ч. 1. – 192 с.
6. Клима В. Школьное дѣло и просвѣщеніе на Подкарпатской Руси / Викторь Клима // Учитель. – 1925. – Ч. 9–10. – С. 289–305.
7. Клима В. Школьное дѣло и просвѣщеніе на Подк. Руси / Викторь Клима // Подкарпатская Русь 1919–1936 гг. – Ужгород: Школьная помощь, 1936. – С. 101–105.
8. Коприва А. Стильові особливості угорської вишивки Закарпаття (XIX – поч. XX ст.) / А. Коприва // Народознавчі Зошити. – 2003. – № 5–6. – С. 759–765.
9. Кунерть Ф. Нѣсколько словъ объ учебной корзиночной мастерской въ Ужгородѣ / Францъ Кунерть // Подкарпатская Русь за годы 1919–1936 ; [настоящій сборникъ редактировалъ комитетъ подъ предсѣдательствомъ д-ра Эдмунда С. Бачинскаго]. – Ужгородъ, 1936. – С. 181.
10. Магула І.М. Хустська школа-інтернат. / І.М.Магула, І.А.Калинич. – К.: Радянська школа, 1963. – 214 с.
11. Мільчевич С. І. Передумови становлення дизайну меблів в Закарпатті в другій половині XIX – першій половині XX століття / С. І. Мільчевич, С. П. Мигаль // Вісник Харківського державної академії дизайну і мистецтва. Серія : Мистецтвознавство. Архітектура. – 2007. – № 7. – С. 73–81
12. Оршанський Л. В. Декоративно-ужиткове мистецтво як засіб формування художньо-естетичних цінностей студентів / Л. В. Оршанський // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Художня освіта : Збірник наукових праць. – Львів: Світ, 2000. – Вип. 5. – С. 262–271
13. Полегосподарскій домашній промыселъ // Недѣля. Поучительно-господарска иллюстрованна газета для угро-русскаго народа ; [отвѣтательный редакторъ: Иванъ Газда]. – Будапештъ: Печатня Общества Франклинъ, 1914. – № 43. – 12 октябрь. – С. 673–674
14. Розсыпаль А. Итоги и планы работъ на Подкарпатской Руси / Антонинъ Розсыпаль // Подкарпатская Русь за годы 1919–1936 ; [настоящій сборникъ редактировалъ комитетъ подъ предсѣдательствомъ д-ра Эдмунда С. Бачинскаго]. – Ужгородъ, 1936. – С. 11–12
15. Росул В. В. Тенденції розвитку школи та педагогічної думки Закарпаття (XIX–XX ст.) : // Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / В.В.Росул. – К., 1997. – 194 с.
16. Химинець В. В. Освіта Закарпаття Чехословацької доби / В. В. Химинець, П. П. Стрічик, Б. М. Качур, М. І. Талапканич. – Ужгород: Карпати, 2009. – 464 с.
17. Чавдаров С. Чергові завдання вчителів Закарпатської області / С. Чавдаров // Школа Закарпаття. – К., 1946. – С.27–35

В статтє раскрыто роль плетения корзин как одного из ключевых народных промыслов Закарпатья в течение 1919-1939 гг. в эстетическом воспитании молодежи. Цель статьи состоит в обосновании возможности творческого использования опыта сквозь призму народной педагогики и культурно-образовательного потенциала народных промыслов, в том числе лозоплетения, в процессе реформирования современной системы эстетического воспитания молодежи. Лозоплетение не теряет своей популярности как из-за экономической прагматичности, так и из-за тенденции к заинтересованности экологическими материалами.

Ключевые слова: эстетическое воспитание в Закарпатье (1919-1939), народные промыслы, народное искусство, плетение корзин, народная культура.

The article reveals the role of the basketry as one of the key arts of folk trades in Transcarpathia during 1919–1939 in the aesthetic education. The aim of the article is to state the abilities of the creative use of experience through the light of folk pedagogics as well as the cultural and educational potential of folk handicraft, including rod-weaving, in the process of reforming the modern system of aesthetic education of the youth. Rod-weaving does not lose its popularity owing to both economic pragmatism and a growing interest in ecological materials.

Key words: aesthetic education in Transcarpathia (1919–1939), folk trades, folk art, basketry, national culture.

УДК 378.1

ПРОВІДНІ ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ В. В. САГАРДИ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Зобенько Наталія Анатоліївна
м.Черкаси

У статті проаналізовано педагогічні погляди сучасного дослідника в галузі педагогіки вищої школи В. В. Сагарди. Акцентовано увагу на впровадженні цілісної методичної системи підготовки педагога, яка забезпечує ефективність професійної підготовки майбутнього вчителя. Окреслено основні напрями функціонування цієї системи.

Ключові слова: цілісна методична система підготовки педагога, гуманістично-громадянська спрямованість виховання, інноваційність, інтернаціоналізація, особистісно-діяльнісний підхід.

В умовах інформатизації усіх сфер суспільного життя, глобалізації освітніх та економічних процесів, відродження національної культури, модернізації української освіти, її інтеграції до Болонського процесу, особливої значущості набуває проблема пошуку нових концепцій системи підготовки педагогічних кадрів, здатних працювати в умовах ринкових відносин і бути конкурентоспроможним у будь-якій сфері життєдіяльності людини. Сучасному суспільству потрібні освічені, етичні, відповідальні люди, які можуть самостійно приймати й ухвалювати рішення в ситуації вибору, прогнозувати їх можливі наслідки; фахівці, які відрізняються мобільністю, динамізмом, конструктивністю, креативністю мислення. У руслі цих вимог на систему вищої освіти покладено завдання якісної професійної підготовки спеціаліста як однієї із початкових, базових етапів його професіоналізації і становлення.

Потреба розбудови та реорганізації навчально-виховного процесу вищої школи щодо підготовки компетентного фахівця зумовили зростання інтересу громадськості до освітньо-творчої спадщини педагогічних персоналій. Цей процес є інноваційним в історико-педагогічній науці, оскільки він визначає важливі джерела розвитку сучасної педагогічної теорії та практики. Сьогодні особлива увага науковців зосереджена на ідеях, поглядах, концепціях тих педагогів, напрацювання яких мають особистісно-діялісну спрямованість.

До таких педагогів належить Володимир Васильович Сагарда, теоретик і практик, професор, широко відомий не лише на теренах України, але і за її межами. Коло його науково-творчих інтересів було широким, але для нашого дослідження є цінним напрацювання вченого щодо ефективності професійної підготовки майбутніх педагогів у вищому навчальному закладі на основі впровадження цілісної методичної системи підготовки спеціаліста.

Про актуальність проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців свідчать дослідження, здійснені останнім часом. Різні аспекти підготовки майбутнього педагога до професійно-педагогічної діяльності розглядалися у наукових дослідженнях, а саме: концептуальні основи формування особистості вчителя (В. Андрущенко, І. Бех, С. Гончаренко, А. Мудрик, В. Сластьонін та ін.); визначення підходів до здійснення ефективної професійної діяльності та обґрунтування єдності теоретичних і практичних складових у підготовці вчителя, гуманітарної спрямованості педагогічної професії (Н. Гузій, М. Євтух, І. Зязюн, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, С. Пехота, О. Пометун, В. Радул, С. Сисоєва та ін.)

Проте у сучасній педагогічній літературі не знаходимо окремих досліджень, де б у систематизованому й узагальненому вигляді аналізувалися педагогічні погляди та освітньо-творча діяльність В.В. Сагарди.

Мета дослідження – проаналізувати наукову спадщину професора В. В. Сагарди щодо підготовки студентів у ВНЗ на

основі впровадження цілісної методичної системи підготовки майбутнього педагога.

Поліфункціональна діяльність В.В. Сагарди, що охоплювала різні аспекти побудови та впровадження в навчально-виховний процес вищої школи програмно-цільового та особистісно-діяльнісного підходу, його організаторська і наукова діяльність, успішна і результативна робота на педагогічному факультеті Кошицького університету в м. Пряшіві (ЧСФР) і Чернівецькому університеті, вагомий внесок у навчально-методичний процес, створення навчальних посібників для вищої школи, підготовка науково-педагогічних кадрів стала вагомим підґрунтям для глибокого вивчення і використання досвіду освітньої та наукової діяльності професора.

Неабияка роль у розробці теорії і практики системи підготовки студентів належить видатному педагогу, який уперше не тільки теоретично обґрунтував, але й практично підтвердив можливість впровадження цілісної методичної системи підготовки педагога. Науковець наголошував на тому, що освіта у вищій школі в повній мірі повинна сприяти формуванню самостійного мислення, підсиленню індивідуального підходу до розвитку творчих здібностей, докорінному розширенню професійного і загального світогляду спеціалістів, здібних працювати в умовах ринкової економіки. Саме від вищої школи багато залежить, у якій мірі майбутні спеціалісти можуть поєднати сучасні знання та професіоналізм з соціальною активністю і високою моральністю.

Учений, досліджуючи проблему підготовки студентів у ВНЗ, обґрунтував основні положення концепції цілісної методичної системи підготовки педагога в умовах університетської освіти. Розробляючи основні положення зазначеної концепції, дослідник розкрив суть, структуру і зміст підготовленості як інтегративного особистісного утворення, яке об'єднує потребнісно-мотиваційний, практико-діялісний компоненти і духовну досконалість, професійну спрямованість особистості, що пронизує ці компоненти, виконуючи сполучну, координаційну і активізуючу функції; виявив шляхи, форми і методи ефективної реалізації концептуальних положень цілісної методичної системи підготовки педагога (надалі ЦМСПП) у реальній педагогічній дійсності. Особливості функціонування цілісної методичної системи підготовки педагога, на думку вченого, полягають у тому, що ця динамічна система може розвиватися на основі певних педагогічних принципів: єдність змісту і практичної значимості навчальної життєдіяльності; виховання і самовиховання; освіта і самоосвіта; поєднання виховних впливів з розвитком творчої активності і самодіяльності, індивідуальних, колективних, комплексних і диференційованих форм навчання і виховання; професійна спрямованість і науково-дослідний характер змісту підготовки.

Чимало цінних ідей висловив автор стосовно впливу реалізації ЦМСПП на рівень підготовленості майбутніх педагогічних працівників до здійснення професійно-педагогічної діяльності, а також на основі аналізу та узагальнення зарубіжного досвіду намітив можливі шляхи підготовки на педагогічних факультетах і відділеннях університетів педагогів з присвоєнням ступеня "бакалавр" і "магістр" у галузі педагогічних дисциплін.

У своєму дисертаційному дослідженні В. В. Сагарда [5] теоретично розробив і експериментально обґрунтував соціально-педагогічні умови підготовки педагога при системному, програмно-цільовому, особистісно-діялісному підходах, які сприяють формуванню культури навчальної життєдіяльності, забезпеченню самопізнання, саморозвитку і самовдосконален-

ня майбутніх педагогів; виявив специфічний вплив організаційно-педагогічних умов цілісної методичної системи підготовки педагога на професійно-педагогічну адаптацію майбутніх спеціалістів; визначив місце і роль комп'ютерної освіти в цілісній методичній системі підготовки педагога, механізм її реалізації і взаємодії з загальною професійно-педагогічною підготовкою фахівця.

Науковець неодноразово підкреслював на необхідності створення в університеті автономної цілісної методичної системи, яка ґрунтується на основі впровадження цілісного навчально-методичного комплексу. Коротко охарактеризуємо провідні сегменти (напрями) цілісної методичної системи, які, на нашу думку, впливають на ефективність професійної підготовки майбутнього педагога.

1. Введення в навчально-виховний процес вищого навчального закладу інноваційних технологій підготовки. Дослідник В. Сагарда відзначає, що інноваційні технології навчання і виховання передбачають застосування різноманітності форм і методів, оновлення змісту освіти, реалізацію гнучких, варіативних навчальних планів, які відображають як національний, так глобальний її характер. До таких інноваційних методів навчання, який забезпечує інтенсифікацію навчального процесу у вузі, учений відносить метод соціально-педагогічного тренінгу, під яким розуміють активний метод просвіти через взаємодію суб'єктів освітньої діяльності. Ми аналізуємо соціально-педагогічний тренінг також як комплекс інтерактивних форм розвитку особистості у груповій взаємодії, який має значні переваги: груповий досвід протидіє відчуженню, допомагає налагодженню міжособистісних стосунків; група є відображенням суспільства в мініатюрі; у групі учасники мають можливість ідентифікувати себе з іншими, що значно підвищує ефективність оволодіння новим досвідом; у групі особистість може отримувати зворотній зв'язок і підтримку з боку інших учасників.

2. Застосування індивідуалізованого підходу щодо підготовки майбутнього педагога, який передбачає навчання за індивідуальними навчальними планами, індивідуальну роботу зі студентами, індивідуально-приписуване навчання, особистісно-орієнтовану організацію самостійної роботи студентів.

3. Використання інформативної технології підготовки майбутнього педагога, яка базується на активному використанні комп'ютерної техніки в наукових психолого-педагогічних дослідженнях, вивчення теоретичних основ обчислювальної техніки і набуття навичок в обробці даних для удосконалення педагогічної майстерності.

4. Технологічна підготовка як важливий елемент здійснення навчально-практичної діяльності. Активна технологізація педагогічної діяльності обумовлює той факт, що майбутній спеціаліст має бути технологічно грамотним і володіти широким асортиментом методів, форм, прийомів, засобів і способів управління педагогічним процесом.

5. Інтернаціоналізація університетської освіти ґрунтується на поглибленому вивченні іноземних мов (на рівні магістра – можливість викладання фахової дисципліни іноземною мовою). Тому цілком актуальним є вивчення і врахування в практиці української освітньої політики провідних тенденцій зарубіжних країн, обмін досвідом, використання теоретико-практичних та творчих напрацювань педагогів для розробок високоякісних програм навчання, унікальних досліджень, інноваційних методів роботи зі студентами, проведення спільних наукових досліджень з метою підвищення авторитету університетської освіти, стимулювання діяльності вчених у нових галузях знань, тощо.

6. Реалізація в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу особистісно-діяльнісного і культурологічного підходів: “Щодо останнього, то мається на увазі, що викладачі усіх кафедр вузу не обмежуватимуться лише розкриттям суто наукових проблем своїх дисциплін, а глибоко усвідомлять необхідність висвітлення гуманітарної проблематики, до того ж уміло виховуватимуть відповідне ставлення студентів до

культурних цінностей свого народу. Це – аналіз світоглядних і методологічних проблем культури в програмах загальнотеоретичних і спеціальних дисциплін, відображення соціальної проблематики у змісті самостійної та науково-дослідної роботи студентів, соціально-культурологічне обґрунтування теми, мети завдань курсових та дипломних робіт. Це також розробка і впровадження між предметних курсів чи спецкурсів у межах спеціалізації, які б включали кілька блоків питань, таких скажімо, як ті, котрі стосуються власне спецкурсу, шляхів адаптації його до шкільної освіти, культурологічні, історичні, евристичні, соціологічні, етичні питання, що є умовою розвитку професійної ерудиції студента, цілеспрямованого поєднання різних галузей науково-технічного і гуманітарного знання як умови підвищення виховного ефекту освіти” [1; 2; 5]. Доцільність застосування культурологічного підходу забезпечує реальні передумови оволодіння майбутнім спеціалістом змістом системи культурних цінностей і норм властивих українському народу і його окремим етнічним групам; розкриває співвідношення різних структурних компонентів культури, їх варіантів: міфології, релігії, культури, науки як основи глибокого розуміння національних особливостей, традицій, звичаїв, усвідомлення інтегративного характеру громадянськості як морально-етичної цінності у якій проявляються важливі аспекти абсолютно вічних, національних, сімейних цінностей та цінностей особистого життя; формування норм, цінностей, уявлень і сприйняття людиною світу, суспільства, суті і мети людського життя, об'єктивних змін, оновлення життя, духовного оновлення самої людини, її морального піднесення; визнання людини найвищою життєвою цінністю, осмислення єдності людського роду, себе як його невід'ємної частини; сприяє визначенню місця і ролі культури в різних галузях виробництва і підтримання духовних цінностей; оволодіння принципами у сфері національних відносин, формування національної самосвідомості особистості, культури міжнаціонального спілкування [1; 2].

7. Упровадження в навчально-виховний процес ВНЗ проблемно-діяльнісного підходу як умови формування соціальної творчості студента. Цей підхід передбачає, що зміст освітньо-виховного процесу виступає джерелом діяльності, а, таким чином, організатором і регулятором особистої поведінки, життєвої соціальної позиції та адекватної самооцінки людини: “проблемно-діяльнісний підхід зумовлює реалізацію у змісті навчальних предметів як питань, що відповідають нахилам і потребам студента, так і тих, що відповідають наявності особистісного інструментарію для освоєння світу, створюючи тим самим умови для самопізнання і самореалізації кожного студента. Щодо методики реалізації згаданих підходів у навчально-виховному процесі університету, на нашу думку, вона буде ефективною за умови органічного поєднання теоретичних основ з тренінгами, ігровими елементами, з впровадженням нетрадиційних, евристичних методів і прийомів діалогіки, риторики” [1; 2].

8. Оволодіння майбутніми вчителями цінностями народної педагогіки, народознавством, активізація їх самопізнання, самоутвердження, самовдосконалення, самовизначення у професійній і життєвій практиці, розвиток їхньої соціальної активності.

9. Упровадження в навчально-практичну діяльність психолого-педагогічної і методичної підготовки майбутнього педагога, яка сприяє посиленню методологічних та концептуальних її аспектів як засобу забезпечення цілісної і специфічної спрямованості всієї системи підготовки спеціалістів в умовах університету: “...має сприяти також інтеграція курсів і спецкурсів психолого-педагогічного і методичного характеру як умова кращої реалізації міжпредметних зв'язків та економії часу безперервної психологічної підготовки” [4].

10. Використання у навчально-виховному процесі новаторських методів і прийомів, які сприяють методичному озброєнню майбутніх спеціалістів, розширяють і збагачають їх уявлення про технології соціально-педагогічної взаємодії (у тому числі

впровадження ідей модульного і мікронавчання) як важливої умови проблемної побудови всіх форм організації навчально-виховної діяльності студентів і науково обґрунтованого впровадження нових підходів до організації їх самостійної роботи. Виявлення взаємозв'язку структур програм окремих вузівських і відповідних шкільних предметів сприяє адаптації майбутнього педагога до професійної діяльності. Вивчення у блоці загально-освітніх предметів історії розвитку і становлення науки відповідно до обраної спеціальності – один із шляхів методологічної і світоглядної підготовки, збагачення духовної культури і оволодіння загальнолюдськими цінностями.

11. З метою посилення практичного компоненту в підготовці педагогів необхідно здійснювати орієнтацію теоретичних курсів на отримання знань, умінь, які потім закріплюються в практичній діяльності; співвіднесення з практикою тематики наукових, творчих випускних робіт; залучення студентів до організації і проведення практично-орієнтованих досліджень у регіоні; участь у проведенні науково-практичних конференцій. Автор неодноразово підкреслює на необхідності і доцільності проведення певної частини практичних і лабораторних занять з психолого-педагогічних курсів на базі загальноосвітніх шкіл. Це сприяє посиленню практичного аспекту підготовки майбутніх учителів, підвищенню їхньої професійної компетентності, дає можливість викладачам та методистам університету ефективно моделювати різні сторони педагогічної діяльності, що допомагає формуванню в студентів професійної самосвідомості в процесі розв'язання типових психолого-педагогічних проблем.

12. З метою творчого підходу до педагогічної діяльності, стимулювання пошуку ефективних способів, прийомів і засобів навчання та виховання під час здійснення професійної діяльності майбутнім педагогом забезпечити правильну організацію науково-дослідницької діяльності (у тому числі курсові і дипломні роботи) з проблем психолого-педагогічних наук [1; 2; 4].

13. Оновлення виховної роботи зі студентами шляхом розробки і реалізації такої її моделі, за допомогою якої створювалися умови для формування у них гнучкої, варіативної системи знань, навичок і вмінь виховної діяльності в школі, трудово-му колективі, довільному соціальному середовищі.

14. Гуманістично-громадянська спрямованість виховання майбутніх спеціалістів, яка розуміється як гуманізація, олюднення соціально-педагогічної взаємодії, а, отже, відносин, діяльності і спілкування суб'єктів цієї взаємодії, підпорядкованих формуванню справжніх громадян, патріотів рідної землі. Дуже влучно, на нашу думку, звучить твердження вченого стосовно того, що саме через гуманізацію відносин, як найважливішого чинника цілісного формування особистості, педагогічна наука здатна визначити шляхи формування моральної зрілості особистості з високою патріотичною свідомістю і міцною громадянською позицією, а разом з тим забезпечити тісну консолідацію членів суспільства навколо національної ідеї.

Особливого значення надавав учений організації освітньо-виховного процесу на засадах гуманної педагогіки, наголошуючи, що освітньо-виховна робота сьогодні вимагає того, "щоб всі її складові підходи, методи і форми її реалізації сприяли як найтіснішому контакту студента з навколишнім світом, виходу його за межі своїх внутрішніх переживань, розширювали соціум безпосереднього оточення, збагачували спектр міжосо-

бистісного спілкування, створювали умови, у яких він знаходив би почуття приналежності, виявляв самооцінку і самовідчуття свого значення, а тим самим свою сутність" [1].

15. Ідея збалансованості інтересів вищої школи і виробництва. Важливим критерієм вибору абітурієнтами вищого навчального закладу є надійні перспективи працевлаштування випускників і розвиток їхньої подальшої кар'єри. Учений слушно відзначає, що "необхідними складовими освітньої політики в області, яка б відповідала збалансованості інтересів вищої школи і виробництва слід вважати: узгодженість профілів підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах області, враховуючи перш за все потребу в таких кадрах; наявність відповідних професорсько-викладацьких кадрів, матеріально-технічної бази і науково-навчально-методичного забезпечення та раціонального використання бюджетних коштів; передбачення в системі регіональної вищої школи підготовки управлінських кадрів за програмами вищої школи чи за програмами додаткової кваліфікації для різних сфер народного господарства (освіти, культури, виробництва) як умови успішної реструктуризації управління, а, отже, стабільного і оперативного керівництва економікою, подолання в ній кризових явищ, а в кінцевому рахунку покращення фінансування освіти і науки; створення регіональної системи професійно-орієнтаційної роботи, яка б відпрацьовувала механізм соціального замовлення на підготовку професійних кадрів, сприяла свідомому вибору професії молоддю і цим забезпечувала створення соціального комфорту в суспільстві" [1; 2; 3].

Вище зазначені положення дають можливість зробити такий висновок, який полягає в тому, що використання окреслених напрямів цілісної методичної системи підготовки майбутніх педагогів, розроблені та обґрунтовані В.В. Сагардою, у взаємозалежності та взаємообумовленості будуть сприяти вирішенню важливого завдання вузу – розвитку вміння вчитися, потреба майбутніх спеціалістів в самоосвіті та постійному самовдосконаленню.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Проведений нами теоретичний аналіз основних положень професійної підготовки майбутнього педагога в умовах університетської освіти на основі впровадження цілісної методичної системи, розробленої В. В. Сагардою, дозволяє зробити висновок, який засвідчує, що в педагогічних напрацюваннях ученого містяться цінні ідеї стосовно підготовки студентів у ВНЗ та розробки рекомендацій, які дозволяють викладачам усіх навчальних дисциплін значно поглибити методологічну, професійно-практичну, науково-світоглядну і морально-культурологічну основу щодо здійснення теоретико-практичної підготовки спеціаліста, впровадження в навчальний процес вузу нетрадиційних методів соціально-педагогічної взаємодії та форм їх реалізації у змісті підготовки, трансформувати принципи, методи, стратегії і постулати діалогики в методологію педагогіки, реалізуючи при цьому надбання народної педагогіки. Запропоноване дослідження не претендує на всебічний розгляд освітньої діяльності та науково-педагогічної спадщини В.В. Сагарди. У системі подальших досліджень наукової спадщини вченого перспективним є вивчення наукової школи вченого, досвіду організації навчання у вищій школі та підготовки педагогічних кадрів. Предметом окремої наукової праці може бути порівняльний аналіз педагогічних ідей В.В. Сагарди та інших вітчизняних і зарубіжних педагогів сучасності.

Література і джерела

1. Сагарда В. В. Система підготовки педагога в університеті / В. В. Сагарда / Ужгородський державний університет. – Ужгород, 1991. – 321 с.
2. Сагарда В. В. Підготовка педагога-дослідника в умовах університету / В. В. Сагарда / Ужгородський державний університет. – Ужгород, 1991. – 197 с.
3. Сагарда В. В. Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки. – Київ-Запоріжжя, 2004. – Вип. 31. – 439 с.
4. Сагарда В. В. Концепція підготовки педагога в умовах університету і її методичне забезпечення / В. В. Сагарда / Матеріали доповідей і повідомлень науково-методичної конференції 26-28 березня 1991 р. : Відп. ред. Сагарда В. В. – Ужгород, 1991. – 132 с.
5. Сагарда В. В. Система підготовки педагога в умовах університетської освіти : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Сагарда Володимир Васильович. – Київ, 1992. – 480 с.

В статье проанализированы педагогические взгляды современного исследователя в области педагогики высшей школы В. В. Сагарды. Акцентировано внимание на внедрении целостной методической системы подготовки педагога, которая обеспечивает эффективность профессиональной подготовки будущего учителя. Определены основные направления функционирования этой системы.

Ключевые слова: целостная методическая система подготовки педагога, гуманистически гражданская направленность воспитания, инновационность, интернационализация, личностно-деятельностный подход.

Pedagogical views of the modern researcher in pedagogics, Vasyl Sagarda, have been analyzed in the article. The attention has been focused on the implementation of an integrated methodology of a teacher's training system, which ensures the effective training of the future teachers. The basic directions of the functioning this system have been outlined.

Key words: the holistic methodical system of the teacher's training, humanistically-oriented civic education, innovation, internationalization, personality approach, activity approach.

УДК 378.14:579.61

МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ МІКРОБІОЛОГІЧНОГО ЗМІСТУ

Карбованець Олена Іванівна

м.Ужгород

Актуальність розглядуваної у статті проблеми обумовлена потребою створення та обґрунтування моделі організації самостійної роботи студентів медичних спеціальностей мікробіологічного змісту засобами проектних технологій. Впровадження розробленої моделі в навчальний процес сприятиме активізації пізнавальної діяльності студентів в процесі самостійної роботи, ефективнішому оцінюванню результатів виконання завдань самостійної роботи, організації підготовки фахівців медичної галузі, здатних до самовдосконалення та самостійного вирішення питань, які виникатимуть у професійній діяльності.

Ключові слова: модель, самостійна робота, проекти, студенти-медики, мікробіологія

Модернізація вищої медичної освіти, у відповідності з вимогами Болонської декларації, є основною метою новацій. Відтак, закономірними стають пошуки нових шляхів вдосконалення процесу навчання студентів медичних спеціальностей, розробки оптимальних форм і методів самостійного здобуття знань майбутніми фахівцями в галузі медицини і, зокрема, з мікробіології. Уміння самостійно здобувати і поповнювати знання є однією з основних ознак підготовки випускника сучасного вищого навчального закладу, адже найкраще засвоюються ті знання, які здобуті самостійно. У навчальній пізнавальній діяльності єдиним способом формування самостійності в набутті знань виступає самостійна робота. Самостійна робота в сучасних умовах розбудови вищої школи, знаходиться в центрі уваги вчених та практиків, керівництва вищих навчальних закладів, викладацького складу кафедр і є однією з найбільш актуальних проблем сьогодення, тому й потребує подальшого вивчення і удосконалення.

Мета статті полягає в створенні та обґрунтуванні моделі організації самостійної роботи студентів медичних спеціальностей мікробіологічного змісту засобами проектних технологій.

Аналіз психолого-педагогічної літератури (А.М. Алексюк, М.А. Данилов, А.В. Жарова, І.А. Зимня, С.М. Кустовський, І.Я. Лернер, Р.М. Мікельсон, І.Т. Огородніков, В.Н. Орлов, П.І. Підкасистий, М.М. Скоткін, М.М. Солдатенко, Р.Б. Срода, Л.В. Туровська, Т.І. Шамова) дає підстави стверджувати, що стимулювання самостійної роботи є важливою умовою формування знань, так як самостійна робота спрямована на вивчення й оволодіння матеріалом навчальної дисципліни, під час якої студент сам ви-

значає мету діяльності, завдання та проблеми, предмет і засоби діяльності, які спрямовані на створення освітнього продукту, практична реалізація якого може бути втілена у проектній діяльності. Аналіз літератури з проблеми проектної діяльності (Н.В. Альохіна, С.Є. Генкал, І.Г. Єрмаков, А.А. Карачев, О.А. Козіна, Д.Г. Левітес, Н.В. Матяш, Ю.В. Момот, Н.Ю. Пахомова, О.М. Пехота, Є.С. Полат, С.О. Сисоєва, Ю.Л. Хотунцев, А.В. Хуторський, Г.І. Щукіна) переконливо доводить її дієвість у контексті особистісно-орієнтованого підходу до навчання. Цінність методу проектів полягає в тому, що він є основою творчої самостійної роботи. Проект – це поєднання теорії та практики, постановка певного розумового завдання і практичне його виконання. Суть методу проектів досить повно розкриває Є.С. Полат: “Метод проектів передбачає певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, що дозволяють вирішувати певну проблему під час самостійних дій з обов'язковою презентацією результатів” [14, с.17]. Ю.Л. Хотунцев та ін. [16] під проектом розуміють самостійну творчу роботу, тематика якої повинна бути різноманітною, розвивати творче мислення, навички дослідження, уміння інтегрувати знання.

Важлива особливість самостійної роботи над проектами полягає в тому, що дає можливість студентам створювати та реалізовувати власні освітні ідеї та задуми [11]. Проект є освітнім, оскільки містить основні характеристики навчального процесу. Освітній проект у вищій школі містить не тільки навчальний компонент, який пов'язаний із здобуттям знань, умінь і навичок, але і забезпечує можливість самореалізації та професійної підготовки. Таким чином, проект – це засіб організації самостійної роботи студентів, яка перетворює різну отриману інформацію в систему знань, в результаті якої особистість розвивається, а також самовизначається в своїй діяльності. Розробка проекту передбачає спільну роботу викладача і студента. Реалізація його вимагає самостійності, творчості та пізнавальної активності.

З теоретичної точки зору, робота студентів над проектами з мікробіології є засобом організації їх самостійної роботи, яка сприяє та розвиває внутрішню мотивацію, інтереси, цілепокладання, потребу у знаннях, активність у пізнанні, самостійність. Тому важливим є визначення особливостей самостійної роботи студентів медичних спеціальностей “Лікувальна справа”, “Стоматологія”, “Фармація” над проектами, та розробка моделі організації самостійної роботи мікробіологічного змісту, яка забезпечила б розвиток і самореалізацію студентів у навчанні.

Модель (від англійського model, латинського modulus

– міра, аналог, зразок) – це певний умовний образ об'єкта дослідження, що відображає характеристики його елементів, взаємозв'язків структурних і функціональних властивостей.

У педагогіці "модель" – це штучно створений об'єкт у вигляді схеми, знакових форм або формул, фізичних конструкцій, який, будучи подібним до досліджуваного об'єкта (або явища), відображає й відтворює в простішому й огрубілому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язок і відношення між елементами цього об'єкта [5, с. 22]. Модель, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження, може змінити його так, що її вивчення надасть нову інформацію про об'єкт. Основне призначення моделі – це пізнання.

Створюючи модель ми керувались трактуванням моделі як спрощеного опису педагогічного явища або процесу як системи, яка розкриває найбільш суттєві властивості і відносини [3]. Концептуальною ідеєю, створеною моделі є багатовекторність пізнання в процесі самостійної роботи студентів-медиків над проектами. Розроблена модель організації самостійної роботи студентів мікробіологічного змісту (рис. 1) ґрунтується на діяльнісно-компетентісному та особистісно-орієнтованому підходах до навчання [2, 6, 7, 8, 9, 13] і передбачає визнання студентів-медиків активними учасниками проектної діяльності, так як основним організаційним принципом навчання є створення оптимальних умов для розвитку особистості.

Основу моделі організації самостійної роботи студентів мікробіологічного змісту становлять такі складові, як: мотив, мета, інтерес, потреба, активність, самостійність, діяльність, результативність, в процесі яких формуються якісні характеристики особистості. Цінністю моделі є те, що студенти працюючи, не задовольняються готовими знаннями, а самостійно їх набувають і використовують при цьому різноманітні джерела інформації, критично оцінюють їх та обирають особисті шляхи досягнення мети, до якої прагнуть. Формується самостійна робота внаслідок актуалізації таких складових, як мотив, мета, інтереси, потреби, діяльність, результат, які є основою створеної моделі.

Особливістю даної моделі є узагальненість, системність і прогностичність. Використання її базується на логіці формування самостійної роботи, а саме появи мотивів самостійної роботи. Мотив – це сила, яка приводить студента до визначення мети та її втілення [6, 10].

Мета проекту відповідає пізнавальним інтересам та потребам. Реалізація пізнавальних потреб при роботі над проектами сприяє забезпеченню розвитку особистості студента-медика, сприйняттю мікробіологічних знань як цінності, що визначає готовність їх після закінчення вузу до роботи у різних галузях медицини [12, 15]. Дані якісні характеристики самостійної роботи залежать від усвідомлення студентами значимості виконуваного проекту. Вони є взаємопов'язаними і зумовлюють логіку формування та розвитку самостійної роботи з мікробіології. Зміст роботи над проектами розкривається через етапи їх створення – підготовчий, основний, заключний і їх складові – пошуковий, проектний, дослідницький, аналітико-корекційний, презентаційний, рефлексивний, що включають: генерацію ідей, матеріалізацію, реалізацію, презентацію, коригування, перевірку доцільності проектних рішень.

Компоненти, які становлять основу моделі організації самостійної роботи студентів мікробіологічного змісту і визначають її функції: організаційний, мотиваційний, цільовий, пізнавальний, змістовий, пошуковий, процесуальний, дослідницький, аналітико-корекційний, презентаційний, рефлексивний, творчий, результативно-освітній. До структури моделі входять результат і зворотний зв'язок рефлексивного та пізнавального і пошукового компонентів. Через цей зв'язок можна оцінювати стан виконання самостійної роботи студентами, вносити корективи або повертатися назад. Основними функціями компонентів моделі є:

1. Організаційний компонент моделі визначає умови організації самостійної роботи з мікробіології, застосування форм, методів та конкретних прийомів її організації, їх структурування з врахуванням знань та пізнавальних можливостей, а також спрямовує студентів на організацію самостійної роботи.
2. Мотиваційний компонент моделі сприяє розвитку та трансформації мотивів самостійної роботи під час виконання проектів. Чим важче завдання виконання проекту, тим вищою є внутрішня мотивація, що дозволяє студенту-медику почуватись більш компетентним. Мотив стимулює визначення мети.
3. Цільовий компонент включає конкретизацію мети на основі мотивів та завдань і потреб проекту, гіпотези, вибір джерел інформації, критеріїв оцінювання проекту, визначення його структури, терміну реалізації етапів та форми презентації. Цільовий компонент має інтегруюче значення для реалізації моделі організації самостійної роботи студентів на всіх етапах проекту.
4. Пізнавальний компонент є вибірковою спрямованістю самостійної роботи, тенденцією, потребою особистості займатися науковою діяльністю з мікробіології. Трансформується під час виконання проектів у пізнавально-творчий, теоретичний та теоретично-конструктивний.
5. Змістовий компонент включає всі етапи створення та виконання проекту, що підлягають самостійній роботі мікробіологічного змісту [15]. Представлений фактичним матеріалом, знаннями, ідеями, відомостями.
6. Пошуковий компонент визначає пізнавальні інтереси, потреби, внутрішній стимул і глибину у характері самостійної роботи та зумовлює активність в оволодінні знаннями [1].
7. Процесуальний компонент включає: форми організації самостійної роботи (аудиторні заняття, позааудиторні заняття, заняття в гуртку), методи (словесні, наочні, практичні), методичні прийоми (організаційні, логічні, технічні), в межах яких здійснюється формування та самостійне здобуття знань студентів-медиків з мікробіології.
8. Дослідницький компонент визначає якість і результативність самостійної роботи, забезпечує розвиток пізнавальної активності. Дослідницька діяльність є найбільш важливою при виконанні проектів, так як у процесі створюється пізнавальний шлях студента, відбувається формування системи знань, досвіду пізнання, культури експериментування, виникає інтерес до мікробіології як науки, встановлюється зв'язок між складовими змісту проекту.
9. Аналітико-корекційний компонент передбачає обдумування, аналіз отриманих результатів, їх корекцію, обговорення та перевірку гіпотези, підготовку і формулювання висновків, підсумкового подання результатів роботи. Аналітико-корекційний компонент забезпечує суб'єктивну позицію щодо змісту і процесу отримання мікробіологічних знань.
10. Презентаційний компонент передбачає презентацію проекту, яка сприяє набуттю навичок подання результатів своєї роботи. Форми презентації: доповіді, реферати, буклети, газети, мініпідручники, довідники, таблиці, згортки, відеофільми, журнали, представлення матеріалів в мережі Інтернет і т.д. При цьому оцінюється компетентність [7], майстерність представити опанований зміст проекту, оригінальність і творчість. Презентаційний компонент виконує такі функції, як контроль, самоконтроль та оцінювання якості виконаного проекту з мікробіології.
11. Рефлексивний компонент полягає в усвідомленні якості виконаної роботи над проектом, виникненні нових думок щодо вибору наступної теми освітньої роботи мікробіологічного змісту. Рефлексія – це критична самосвідомість, джерело внутрішнього досвіду, засіб самопізнання і необхідний інструмент мислення [13]. Під час рефлексії відбувається

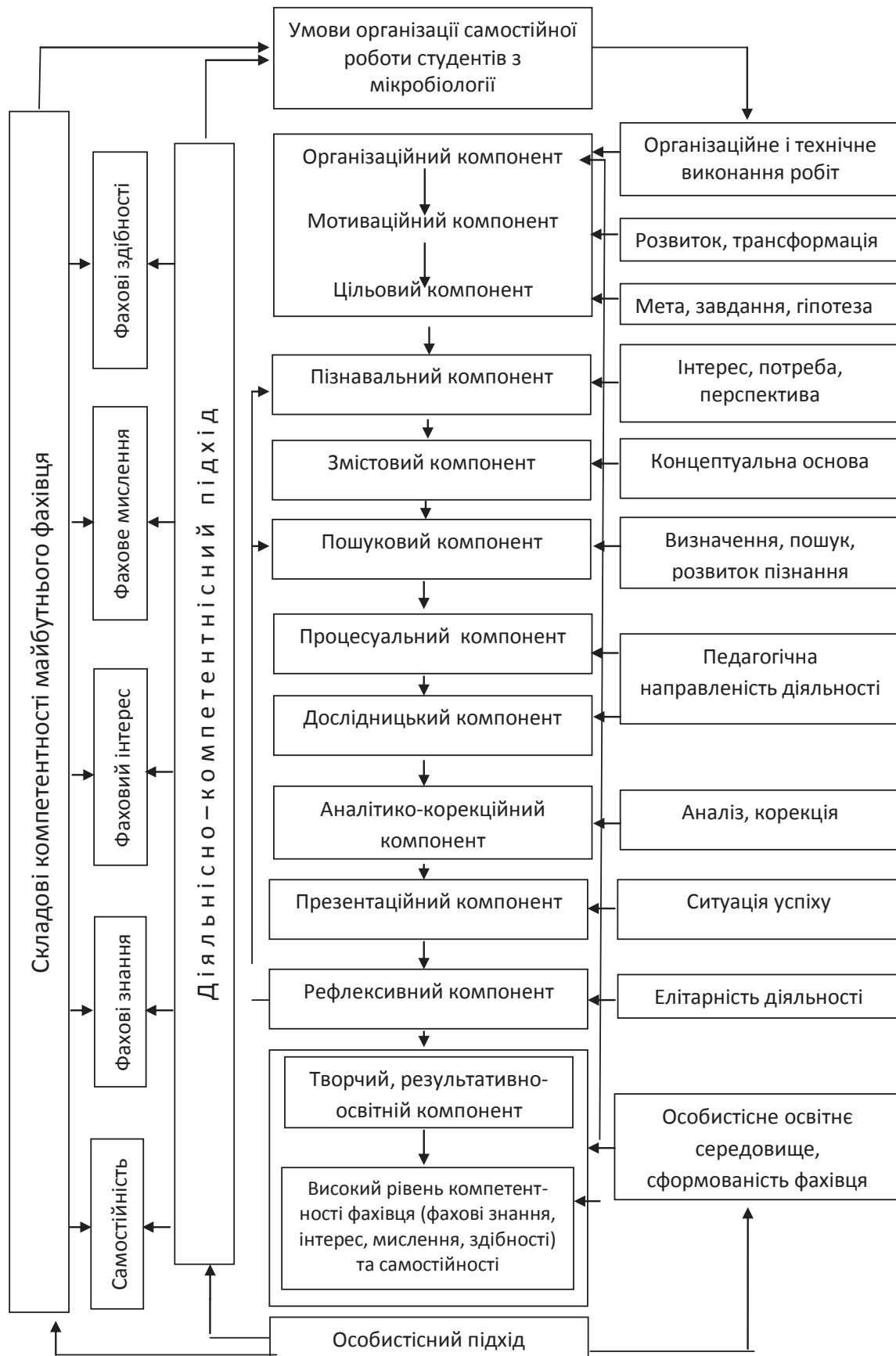


Рис. 1. Модель організації самостійної роботи студентів мікробіологічного змісту

самоаналіз індивідуальних проектів, що допомагає студенту-медику усвідомити свою індивідуальність, успіхи в даній діяльності, недоліки та помилки.

12. Творчий, результативно-освітній компонент в самостійній роботі студентів медичних спеціальностей мікробіологічного змісту полягає в тому, що формується фахівець, складовими компетентностями якого є фахові знання, інтерес до вивчення дисципліни мікробіології, дослідницькі уміння і навички, фахові здібності та мислення, відбувається розвиток творчої особистості, яка набуває самостійності, змінюються її пізнавальні інтереси та потреби, збільшується сила внутрішніх мотивів.

Підсумовуючи, зазначимо, що даний компонент відповідає формуванню знань, на якому проходить контроль та аналіз результатів творчої діяльності студентів. Внаслідок зв'язку компонентів моделі будується система мікробіологічних знань на основі самостійно опрацьованого, зростає мотивація, розвиваються пошукові та творчі здібності, відповідальність,

співробітництво, зростає позитивна мотивація навчання мікробіології.

Упровадження розробленої моделі в навчальний процес сприятиме удосконаленню пізнавальної діяльності студентів в процесі самостійної роботи, допоможе якісніше оцінити її, внести корективи, чіткіше організувати, визначити й забезпечити високопрофесійну підготовку медичного фахівця, здатного до самовдосконалення та самостійного вирішення питань, які можуть виникнути на практиці.

Висновки. Модель організації самостійної роботи студентів-медиків мікробіологічного змісту є структурою, якій властива багатовекторність пізнання, передбачає визнання студентів активними учасниками проектної діяльності і може служити додатковим джерелом, важливим й ефективним засобом здобуття знань.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в аналізі результатів перевірки ефективності моделі організації самостійної роботи студентів – майбутніх фахівців.

Література і джерела

1. Алексюк А.М. Перспективні освітні технології / А.М.Алексюк, І.Д.Бех, Т.Ф.Демків – К.: Гопак, 2000. – 560 с.
2. Бех І.Д. Особистісно-орієнтоване виховання: навч.-метод. посіб. / І.Д. Бех – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: логико-методологические проблемы / Н.В.Бордовская – СПб.: Издательство РХГИ, 2001. – 512 с.
4. Герман А. Адаптація форм організації самостійної роботи студентів до сучасних технологій навчання / А.Герман // Вища школа. – 2001. – №4-5. – С. 53-61.
5. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А.Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – №4. – С. 21-26.
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П.Ильин – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / [за заг. ред. О.В. Овчарук]. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
8. Компетентнісний підхід як пріоритетний напрямок розвитку особистості в системі сучасної освіти / О.І. Карбованець, Н.В. Куруц, Н.П. Голуб [та ін.] // Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – Вип. 15. – Ужгород: УжНУ, 2008. – С. 76-80.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. /А.Н.Леонтьев – М.: Педагогика, 1982. – 304 с.
10. Маркова А.К. Формирование мотивации учения /А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов.– М.: Педагогика, 1990. – 192 с.
11. Метод проектів – сучасна педагогічна технологія навчання освітніх закладів різних рівнів / О.І. Карбованець, Н.В. Куруц, Н.П. Голуб [та ін.] // Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – Вип. 15. – Ужгород: УжНУ, 2008. – С. 80-83.
12. Мікробіологія, вірусологія, імунологія. Програма навчальної дисципліни для студентів вищих навч. закладів III-IV рівнів акредитації. [Упоряд. В.Л. Ширококов]. – К., 2007. – 26 с.
13. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование / С.И.Подмазин – Запорожье: "Просвита", 2000. – 250 с.
14. Полат Е. Метод проектов: типология и структура / Е.С. Полат // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2004. – №1. – С. 9-17.
15. Практична мікробіологія /С.І.Климишук, І.О.Ситник, М.С.Творко, В.П.Ширококов]. – Тернопіль: Укрмедкнига, 2004. – 440 с.
16. Проекты в школьном курсе "Технология" /Ю.Л.Хотунцев, В.Д.Симоненко, О.А.Козина и [др.] // Школа и производство. – 1994. – №4. – 96 с.

Актуальность рассматриваемой в статье проблемы обусловлена необходимостью создания и обоснования модели организации самостоятельной работы студентов медицинских специальностей микробиологического содержания средствами проектных технологий. Внедрение разработанной модели в учебный процесс будет способствовать активизации познавательной деятельности студентов в процессе самостоятельной работы, эффективной оценке результатов выполнения заданий самостоятельной работы, организации подготовки специалистов медицинской отрасли, способных к самосовершенствованию и самостоятельному решению вопросов, которые могут возникнуть в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: модель, самостоятельная работа, проекты, студенты-медики, микробиология.

The author considers the model of independent work of students of medical specialties with microbiological content by means of design of project technology. Implementation of the developed model in the learning process will enhance the cognitive activity of students during independent work, efficient evaluation of the results of individual work tasks, the training of specialists in medical field, capable of self-improvement and self-help issues that arise in professional activities.

Key words: model, independent work, projects, medical students, microbiology

УДК 811.111'243:81'271

ОСОБЛИВОСТІ ІНШОМОВНОЇ ТЕКСТОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ

Кіш-Вайда Ганна Михайлівна

Леган Вікторія Петрівна

м.Ужгород

Для повного уявлення про особливості іншомовної текстової діяльності необхідне використання принципів системного підходу, створення структурно-функціональної моделі іншомовної текстової діяльності. Існують значні психологічні відмінності між особливостями функціонування текстової діяльності рідною й іноземною мовами. Науковці в своїх дослідженнях наголошують, що при іншомовній текстовій діяльності, на відміну від текстової діяльності рідною мовою, значно збільшується навантаження на кожен структурний блок.

Ключові слова: текстова діяльність, іншомовна текстова діяльність, структурно-функціональна модель іншомовної текстової діяльності.

Однією з важливих рис сучасного періоду розвитку суспільства в Україні є її інтеграція до світової інформаційної системи. Процеси європейської інтеграції зробили іншомовну підготовку студентів різних спеціальностей одним із найголовніших компонентів вищої освіти, одним з основних механізмів реалізації інтеграційних процесів, мобільності студентів, науковців та фахівців. Одним із провідних принципів сучасного процесу навчання є гуманізація освіти, націлена на всебічний розвиток особистості студента засобами певного навчального предмету, формування творчої особистості, становленні її індивідуальності, що виявляється неможливим без значної індивідуалізації самого процесу навчання.

У процесі навчання іноземної мови феномен особистісно-орієнтованої освіти реалізується в межах концепції комплексної індивідуалізації, розробленої С.Ю. Ніколаєвою, що базується на всебічному врахуванні та цілеспрямованому розвитку важливих для успішного оволодіння іншомовним мовленням індивідуально-психологічних особливостей особистостей, цілеспрямованій дії на стимулювання відповідних мотивів навчання, безперервному розвитку пізнавальних процесів та постійному вдосконаленню мовленнєвих навичок і вмінь, що набуваються і згодом організуються в індивідуальний стиль оволодіння іншомовним мовленням [4]. Таке управління індивідуальною навчальною діяльністю, спрямоване на оволодіння іншомовною діяльністю, здійснюється за допомогою певних видів індивідуалізації (мотивуючої, регулюючої, розвиваючої та формуючої) та адекватних способів і засобів організації навчального процесу.

Значне підвищення рівня інформаційної насиченості ряду видів людської діяльності зумовлює в сучасній педагогіці підхід до питань текстової діяльності як до актуального предмету дослідження. Саме в процесі породження й інтерпретації текстів здійснюється обмін знаннями і досвідом, умінь та навичками, емоціями, цінностями, ідеалами і нормами.

Текстова діяльність досліджувалась у різних аспектах:

- у зв'язку з аналізом особливостей і видів мовленнєвої діяльності (О.О.Гокунь, М.І.Жинкін [2], І.О.Зимня [3; 4], О.О.Леонтьєв, Н.Ф.Шевченко та ін.),
- у контексті знакової діяльності (П.К.Анохін, Т.М.Дрідзе, О.Р.Лурія та ін.),
- у контексті учбової діяльності школярів і студентів (Б.В.Беляєв, В.В.Репкін, Т.Б.Хомуленко та ін.),
- із точки зору визначення психологічних характеристик тексту та вмінь працювати з ним (Л.І.Апатова, А.Е.Венделанд, Л.П.Доблаєв, О.І.Новиков, Г.Д.Чистякова та ін.),
- у зв'язку з формуванням мнемічних операцій (Р.Аткінсон, Д.І.Блюменау, В.Я.Ляудіс, О.Я.Мікк та ін.),
- у контексті психології читання (О.І.Боговарова, З.І.Кличникова, Н.В.Чепелева та ін.) тощо [1].

Текстова діяльність у цілому реалізується за обов'язкової участі процесів пам'яті на всіх етапах її здійснення.

Іншомовна текстова діяльність передбачає збільшення навантаження на її мнемічний блок. Але ця теоретична позиція не була досконально досліджена, що в свою чергу не дало можливості її повною мірою застосувати на практиці.

Текстова діяльність рідною та текстова діяльність іноземною мовами мають спільні та відмінні риси. Особливості іншомовної текстової діяльності вимагають окремого експериментального дослідження з урахуванням надбань як педагогів, так і психологів та філологів у сфері вивчення проблем мовленнєвої діяльності, текстової діяльності, мнемічної діяльності й іншомовних здібностей. Практика навчання іноземних мов та іноземними мовами, відсутність чітких психолого-педагогічних критеріїв діагностики сформованості іншомовної текстової діяльності, потреба в створенні та розробці програм, у тому числі комп'ютерних, які б сприяли ефективному становленню іншомовної текстової діяльності, роблять особливо значущим прикладний аспект вивчення даної проблеми [4].

Актуальність і недостатня розробленість теоретичних і практичних аспектів досліджуваної проблеми зумовили вибір теми нашого дослідження.

Метою дослідження є виявлення особливостей іншомовної текстової діяльності.

Відповідно до мети, нами були поставлені такі завдання дослідження:

- провести теоретичний аналіз стану розробки проблеми іншомовної текстової діяльності людини в фаховій педагогічній літературі;
- систематизувати деякі наукові доробки фахівців в плані побудови структурно-функціональної моделі іншомовної текстової діяльності.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічних і психолінгвістичних досліджень структури текстової діяльності та особливостей її функціонування в умовах роботи з іншомовною інформацією містить огляд загальнотеоретичних і практичних підходів до вивчення проблеми текстової діяльності. Останнім часом у психолінгвістичних і психолого-педагогічних дослідженнях спеціалісти застосовують поняття текстової діяльності як таке, що визначає інтелектуальну активність, спрямовану на створення, перетворення та відтворення текстів як складних знаків, що мають формальну і змістову структуру (Л.П.Доблаєв, Т.М.Дрідзе, М.І.Жинкін [2], І.О.Зимня [3; 4] та ін.). Текст у даному разі виступає як продукт особливого роду інтелектуальної активності індивіда, спрямованої на організацію смислової інформації для спілкування. Структура текстової діяльності, таким чином, експліціюється в змістово-смисловій структурі тексту як цілісній одиниці спілкування (незалежно від того, усний це текст або письмовий і з якою сферою соціальної комунікації він пов'язаний).

Дослідники, вивчаючи види мовленнєвої діяльності, скоріше побічно, ніж прямо, застосовують поняття текстової діяльності, хоча розрізнення понять мовленнєвої діяльності і діяльності з трансформації і створення текстів можна виявити в роботах Н.І.Жинкіна [2], В.Я.Ляудіс, А.А.Леонтьєва [7; 8; 9], та ін.

Підсумком такої наукової суперечливості у використанні поняття текстової діяльності, але ж відсутності виділення терміна, стало дослідження Т.М.Дрідзе, присвячене науковому обґрунтуванню введення в педагогічну фахову літературу поняття «текстової діяльності». Особлива роль текстової діяльності, на її думку, полягає в тому, що вона не тільки супроводжує всі інші

види діяльності людини, але ж є і самостійно мотивованою та цілеспрямованою предметною діяльністю [2].

Врахування природи текстової діяльності дає можливість відзначити її специфічність, нетотожність мовленнєвій діяльності. Отже, текстова діяльність заслуговує на окреме дослідження особливостей її функціонування й умов ефективного формування. Якщо в роботах С.П.Бочарової, В.Я.Ляудіс, Г.А.Смирнова, Т.Б.Хомуленко вивчався вплив сформованості текстових умінь на розвиток пам'яті, то предметом наукового пошуку О.О.Євдокімової була зворотна залежність, а саме – роль мнемічних структур в ефективності здійснення текстової діяльності. І справді, пам'ять включена в цілісну текстову діяльність і взаємодіє з усіма її компонентами [1]. Нам імпонує такий підхід до вивчення проблем, та викликає у нас професійний інтерес.

Якщо проблеми текстової діяльності в тому чи іншому аспекті розглядалися рядом авторів, то проблеми іншомовної текстової діяльності практично не були предметом досліджень педагогів. Для повного уявлення про особливості іншомовної текстової діяльності необхідне використання принципів системного підходу, створення структурно-функціональної моделі іншомовної текстової діяльності. Такою проблемою займалися С.П.Бочарова, І.В.Головнюкова, Т.Б.Хомуленко. Проте запропоновані в роботах цих авторів структурно-функціональні моделі діяльності створювалися (для оператора, для школярів) з урахуванням користування рідною мовою, а не іноземною. Але існують значні психологічні відмінності між особливостями функціонування текстової діяльності рідною й іноземною мовами.

О.О.Євдокімова в своїх дослідженнях наголошує, що при іншомовній текстовій діяльності, на відміну від текстової діяльності рідною мовою, значно збільшується навантаження на кожен структурний блок [10]. Успішність формування іншомовної текстової діяльності, таким чином, виявляється можливою тільки через ускладнення (збільшення інтенсивності) зв'язків усіх функціональних блоків із мнемічним блоком. Спроба застосувати запропоновану Т.Б.Хомуленко структурно-функціональну модель текстової діяльності рідною мовою до роботи з іншомовним текстом виявила значні психологічні відмінності.

Виходячи з моделі, яку запропонувала О.О.Євдокімова, перший етап текстової діяльності, відображений у сенсорному блоці, припускає первинну фіксацію текстової інформації [11]. У тому разі, якщо така є іншомовною, цей етап роботи з текстом виявляється більш складним і тривалим через те, що первинна фіксація текстової інформації відбувається не тільки в результаті співвіднесення з текстовими еталонами довгострокової пам'яті, але й у результаті перекладу змісту іншомовної інформації. У такій ситуації успішність і адекватність фільтрації і первинного добору текстової інформації виявляється в залежності від ефективності її первинної фіксації. Таким чином, можна зробити висновок, що вже на стадії сенсорного блоку іншомовна текстова діяльність виявляється більш складною і більш залежною від змісту і функціонування мнемічного й інтелектуального блоків.

Стосовно мнемічного блоку, який включає довгострокову і короткочасну пам'ять, то його зміст у разі іншомовної текстової діяльності ускладнюється такими компонентами:

а) довгострокова пам'ять – додається іншомовний понятійно-категоріальний апарат, мотиви і цілі іншомовної текстової діяльності, норми іноземної мови і способи вираження заданого змісту;

б) короткочасна оперативна пам'ять – змінюється така її функція, як збереження текстової інформації, необхідної для переносу в довгострокову пам'ять, з урахуванням ефективності реалізації механізмів перекладу іншомовної інформації на рідну мову. Змінюється така функція, як співвіднесення ознак тексту з цілями й установками з довгострокової пам'яті, тому що зміст цих цілей і установок текстової діяльності змінено шляхом розширення.

До функцій інтелектуального блоку додається функція

співвіднесення категоріального апарату суб'єкта (що міститься в довгостроковій пам'яті) з категоріальним апаратом тексту. Ускладнюється функція смислового декодування. З'являється функція розширення, диференціації й уточнення іншомовного понятійно-категоріального апарату. Представлено функцію аналізу форми вираження думки іноземною мовою і співвіднесення його результатів із формами, закріпленими в довгостроковій пам'яті.

Мовленнєво-моторний блок, що складає заключну стадію іншомовної текстової діяльності, передбачає мовне оформлення і різні варіанти фіксації текстового матеріалу. У разі іншомовної текстової діяльності, на відміну від такої рідною мовою, цей блок обов'язково має включати повторний переклад інформації (первинний переклад здійснюється на першій стадії). І, нарешті, зворотний зв'язок, як завершальний момент в іншомовній текстовій діяльності, безпосередньо виконує рефлексивні функції, тобто функції співвіднесення, зіставлення отриманого результату діяльності з образом передбачуваного [2].

Рівень розвитку іншомовної текстової діяльності людини доцільно оцінювати за таким комплексом показників: повнота і логічність відтворення текстового матеріалу при довільному запам'ятовуванні; адекватність, повнота і надлишковість відтворення текстового матеріалу з установкою на стисле відтворення; динаміка показників відстроченого відтворення текстової інформації порівняно з безпосереднім відтворенням; здатність людини до відновлення логічної структури деформованого тексту; рівень розвитку умінь складати план тексту; рівень розвитку умінь створювати тексти різних типів; здатність коментувати текст.

Урахування вищезазначених міркувань, присвячених аналізу педагогічних досліджень особливостей діяльності з прийому та переробки іншомовної текстової інформації, дало можливість запропонувати робоче визначення іншомовної текстової діяльності. У дослідженні О.О.Євдокімової під іншомовною текстовою діяльністю розуміють інтелектуальну діяльність, метою якої є створення, відтворення, перетворення чи інтерпретація іншомовного тексту [10]. Відмінною рисою функціонування іншомовної текстової діяльності є особливе значення, якого набуває пам'ять у реалізації всіх її етапів.

Виходячи з особливостей функціонування текстової діяльності взагалі і текстової діяльності нерідною мовою зокрема, можна констатувати значну роль і істотний вплив пам'яті на ефективність її здійснення. Роль пам'яті в реалізації іншомовної текстової діяльності виявляється як на початкових, так і на завершальних її стадіях. Наприклад, фіксація і фільтрація текстової інформації здійснюються за участю мнемічної функції, з одного боку, з другого боку, досконале їх виконання сприяє подальшому міцному закріпленню текстової інформації в пам'яті та ефективному її відтворенню; зворотний зв'язок, як завершальний момент у будь-якій діяльності, реалізується виключно завдяки співвіднесенню цілей текстової діяльності, що містяться в довгостроковій пам'яті, критеріїв необхідних ознак тексту, що містяться в короткочасній оперативній пам'яті, з результатами текстової діяльності. Отже, така роль пам'яті обов'язково повинна враховуватися в процесі формування іншомовної текстової діяльності.

Вимоги подальшого вдосконалювання навчального процесу, посилення розвивального впливу освіти відповідно до нових завдань сучасності обумовлюють появу ряду наукових проблем щодо пошуку ефективних шляхів формування іншомовної текстової діяльності [3]. Текстова діяльність рідною та текстова діяльність іноземною мовами мають спільні та відмінні риси. Для повного уявлення про особливості іншомовної текстової діяльності необхідне використання принципів системного підходу, створення структурно-функціональної моделі іншомовної текстової діяльності. Роль пам'яті в реалізації іншомовної текстової діяльності виявляється як на початкових, так і на завершальних її стадіях.

Література і джерела

1. Елизарова Г.В. Формирование поликультурной личности как требование новой глобальной ситуации: Языковое образование в вузе: Методическое пособие для преподавателей высшей школы, аспирантов и студентов / Г.В.Елизарова, Л.П.Халяпина. – СПб.: КАРО, 2005. – С.8-20
2. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Н.И.Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 159 с.
3. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А.Зимняя. – М.: Просвещение, 1978. – 159с.
4. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А.Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 220 с.
5. Коростелев В.С. Принципы создания системы коммуникативного обучения иноязычной культуре / В.С.Коростелев, Е.И.Пассов // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 2. – С.40-45
6. Леонтьев А.А. Внеязыковая обусловленность речевого акта и некоторые вопросы обучения иностранному языку / А.А.Леонтьев // Иностр. языки в школе. – 1968. – №2. – С.29-35
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
8. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / А.А.Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 287 с.
9. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А.Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
10. Євдокімова О.О. Текстова діяльність в її співвідношенні з мовленнєвою діяльністю / О.О.Євдокімова // Вісник ХДПУ ім. Г.С.Сковороди: Психологія. – №13. – 2000. – Вип.4. – С.59-63
11. Євдокімова О.О. Текстова діяльність та аспекти її дослідження/ О.О.Євдокімова // Наукові записки Харківського військового університету: Соціальна філософія, педагогіка, психологія. – 2001. – Вип. IX. – С.199-203

Актуальность материала изложенного в статье обусловлена феноменом иноязычной текстовой деятельности который практически не был предметом исследований педагогов. Чтобы иметь полное представление об особенностях иноязычной текстовой деятельности, необходимо использовать принципы системного подхода, необходимо создание структурно-функциональной модели иноязычной текстовой деятельности. Ученые в своих исследованиях акцентируют внимание на том, что, при иноязычной текстовой деятельности, в отличие от текстовой деятельности на родном языке, значительно увеличивается нагрузка на каждый структурный блок.

Ключевые слова: текстовая деятельность, иноязычная текстовая деятельность, структурно-функциональная модель иноязычной текстовой деятельности.

The relevance of the material stated in the article is urgent due to the phenomenon of foreign language textual activity that has not been the subject of the research studies. To have a full understanding of the peculiarities of foreign-language textual activity, it is necessary to use the principles of a system approach, and to create a structural and functional model of the foreign language textual activity. Scientists focus on the fact that, with foreign language textual activity, as opposed to native language textual activity, the loading on each structural block increases greatly

Key words: textual activity, textual activity of the foreign language, structural and functional model of the foreign language textual activity.

УДК 371.132

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Клочко Алла Олексіївна
м.Біла Церква

Стаття присвячена вивченню основ формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Для досягнення поставленої мети автор вирішує такі завдання: розгляд поняття „компетентність”, „професійна компетентність” та „компетенція”; встановлення співвідношення аналізованих понять; дослідження структури професійної компетентності майбутнього учителя початкових класів.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, компетенція.

У законах України „Про освіту”, „Про загальну середню освіту”, „Про вищу освіту”, Національній доктрині розвитку освіти, Державній програмі „Вчитель” наголошується, що головною проблемою розвитку сучасної системи освіти є якість підготовки кваліфікованих учителів. Ефективне вирішення завдань професійної освіти базується на якості кадрового забезпечення навчальних закладів, на рівні професійної компетентності учителів, які реалізують процес підготовки особистості до суспільного та професійного життя.

Проблему підготовки вчителів продуктивно студіювали

в різних галузях освіти О. Біда, М. Вашуленко, К. Дурай-Новачкова, І. Зязюн, Л. Коваль, О. Комар, В. Кремінський, С. Литвиненко, А. Ліненко, О. Мороз, І. Пальшкова, О. Савченко, О. Семенов, Л. Хомич, І. Шапошнікова та ін. Проблеми компетентності і компетенції фахівців присвятили свої праці Н. Бібік, М. Євтух, Я. Кічук, А. Кузьмінський, Н. Ничкало, О. Пометун, О. Савченко, В. Сластьонін та ін.

Аналіз наукових доробок у цій галузі показав, що вивчення основ формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи досліджувалися мало. Що й стало метою нашого дослідження.

Для досягнення поставленої мети нами було поставлено наступні завдання: визначення понять „компетентність”, „професійна компетентність” та „компетенція”; встановлення співвідношення аналізованих понять; дослідити структуру професійної компетентності майбутнього учителя початкових класів.

У загальноживаному розумінні поняття „компетентність” трактовано як поінформованість, обізнаність, авторитетність, професійні знання і вміння. За визначенням В. Маслова, компетентність – це готовність на професійному рівні виконувати свої посадові обов'язки відповідно до світових вимог і

стандартів [10]. Іншими совами „компетентність” означає коло повноважень будь-якої посадової особи чи органу; володіння знаннями, досвідом у певній галузі. З урахуванням цього існують різні види компетентності, а саме: психологічна, педагогічна, медична тощо. Так, психологічна компетентність педагога становить певну сукупність знань із психології та вмінь використовувати психологічні знання на практиці тощо [8]. Педагогічна компетентність учителя – це єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності. Тому, під професійною компетентністю педагога розуміють особистісні можливості учителя, які дозволяють йому самостійно й ефективно реалізовувати цілі педагогічного процесу. Для цього потрібно знати педагогічну теорію, уміти застосовувати її в практичній діяльності [10].

В. Дьомін пропонує розглядати компетентність як „рівень умінь особи, який визначає ступінь відповідності певній компетенції, яка дозволяє діяти конструктивно в мінливих соціальних умовах” [4, с.35]. Аналізуючи це визначення наголошуємо на існуванні дефініції „компетенції”. У словнику методичних термінів „компетенцію” трактовано як сукупність знань, навичок, умінь, сформованих у процесі вивчення тої або тої дисципліни, а також здатність до виконання певної діяльності.

Науковий інтерес представляє дослідження та встановлення зв'язку між поняттями „компетентність” та „компетенції”. Для цього проаналізуємо наукові доробки дослідників з цього питання. Відтак, у працях О. Білої, Т. Гуменникової, Я. Кічук „компетентність” визначено як інтегративний результат професійної діяльності особистості, а „компетенцію” ці вчені тлумачать як загальну здатність, яка базується на знаннях, набутих особистістю завдяки навчанню [7, с.6-7]. За таких умов компетенція розглядається як необхідний складник „компетентності”.

На думку О. Дахіної, В. Краєвського, А. Хуторського компетентність – це поєднання відповідних знань і здатностей, що дозволяють обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній. Компетенція охоплює сукупність взаємозалежних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються стосовно певного кола предметів і процесів і необхідних для якісної продуктивної діяльності. Компетентність являє собою володіння людиною відповідною компетенцією, що включає її особисте ставлення до неї та предмета діяльності [13]. На цій основі науковці виокремлюють поняття „освітні компетенції” як складні узагальнені способи діяльності, що їх опановує учень під час навчання, і компетентність як результат набуття компетенцій.

Своє бачення до означеного питання пропонує О. Пометун. На її думку під компетентністю людини слід розуміти сукупність знань, умінь, навичок і ставлень, що набуваються у процесі навчання і дають змогу людині визначати, тобто ідентифікувати й розв'язувати незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, характерні для тої чи тої сфери діяльності [11, с. 66]. Компетенція у її трактуванні це передусім як коло повноважень певної організації, установи або особи. У межах своєї компетенції особа може бути компетентною або некомпетентною в конкретних питаннях, тобто мати компетентність у певній сфері діяльності. Оскільки мова йде про процес навчання й розвитку особистості, що відбувається в системі освіти, то „одним із результатів освіти й буде набуття людиною сукупності компетентностей, необхідних для діяльності в різних сферах суспільного життя” [11, с. 67].

Звернемо увагу на дослідження Л. Бірюк, яка констатує, що компетенція належить посаді, а компетентність – конкретному працівнику. При цьому Л. Бірюк вказує на три варіанти співвідношень вказаних понять: компетентність нижча компетенції, компетентність відповідає компетенції, компетентність перевищує компетенцію. Згідно першого варіанту працівник не може займати певну посаду з огляду на відсутність необхідних професійних знань, умінь і навичок в обсязі, якого вимагає посада. Такий стан називається професійною (посадовою) невідповід-

ністю. Компетентність, що відповідає компетенції свідчить про повну професійну відповідність. Компетентність, що перевищує компетенцію характеризується неможливістю професійної самореалізації особистості в межах певної посади. Досягнутий рівень компетентності потребує іншої посади або присвоєння відповідного розряду, категорії тощо [1, с. 41-42].

Отже, дослідження Л. Бірюк, А. Дахіна, О. Пометун, А. Хуторського та ін. стосовно залежності й відповідності аналізованих понять зводяться до того, що компетентність характеризується такими ознаками, як володіння людиною відповідними компетенціями, готовність на професійному рівні виконувати посадові обов'язки, а компетенція – знаннями, умінями, навичками, способами діяльності.

Сьогодні дедалі більшого значення набуває проблема формування й розвитку компетентності педагога, зокрема учителя початкових класів. Як зазначає В. Квітко, результат діяльності педагога залежить від того, що компетентний у своїй професії, наскільки результативно є діагностика компетентності [6, с. 131].

Для дослідження визначеної мети з'ясуємо суть поняття „професійна компетентність” та зупинимося на структурі професійної компетентності учителя. Дослідженням в галузі професійної компетентності педагога займалися А. Белкін, В. Беліков, Т. Волобуєва, А. Гостев, Н. Кузьміна, А. Маркова, Г. Серіков, В. Сластьонін та ін. У наукових доробках В. Сластьоніна професійна компетентність педагога визначено як єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності [12].

Т. Волобуєва тлумачить „професійну компетентність” як сукупність знань і умінь, що визначають, результативність праці; комбінацію особистих якостей і властивостей; комплекс знань і професійно значущих особистих якостей; здатність здійснювати складні види дій тощо. Науковець зазначає, що, чинником формування професійної компетентності педагога виступає науково-дослідна діяльність, оскільки спонукає вчителя самостійно шукати, винаходити, набувати особистий досвід, експериментально перевіряти його ефективність; дозволяє долати стереотипи й шаблони, що склалися у сфері педагогічної діяльності; прогнозувати розвиток індивідуальної культури педагогічної діяльності. У цьому процесі педагог здобуває той новий матеріал, на основі якого потім будуються оригінальні задуми, ідеї, розвивається здатність до педагогічного моделювання [3, с. 6-7].

Ю. Татур й А. Маркова в структурі професійної компетенції вчителя виділяє чотири блоки: а) професійні (об'єктивно необхідні) психологічні і педагогічні знання; б) професійні (об'єктивно необхідні) педагогічні вміння; в) професійні психологічні позиції, установи вчителя; г) особистісні риси, що забезпечують оволодіння вчителем професійними знаннями і вміннями [9, с. 7].

На увагу заслуговує дослідження В. Квітко, яка виокремлює такі компоненти педагогічної професійної компетентності як: когнітивний (уміння, які становлять зміст теоретичної підготовки педагога – аналітичні, прогностичні, проєктивні); операційно-діяльнісний (уміння, які становлять зміст практичної підготовки педагога – інформаційні, дослідницькі, творчі, розвивальні); особистісно-мотиваційний (уміння, пов'язані із психологічною сферою особистості – організаційно-комунікативні, перцептивні) [6, с. 132].

Зазначимо, що успішність професійного становлення, гармонійний розвиток особистості в професії багато в чому залежить від адекватності відображення нею образу реального світу, розстановки акцентів значущості предметів і відносин. Тому, формування професійної компетентності фахівця залежить як від засвоєння ним діяльнісно-рольових компонентів (знань, практичних навичок, норм і правил), так й від зміни уявлень про себе, свої здібності і слабкості, інтенсивного самовизначення в професії.

Одним із видів професійної компетентності педагога є

його психолого-педагогічна компетентність як багатомірна якість, що характеризує розуміння, готовність і здатність викладача до саморозвитку шляхом самопізнання й саморегуляції. На думку Н. Кузьміної психолого-педагогічна компетентність передбачає володіння мистецтвом перетворення науки в засіб освіти іншої людини. А це потребує вміння трансформувати наукові знання в засіб вирішення педагогічних завдань [8].

Розглядаючи проблему професійної компетентності викладача ВНЗ, В. Введенський зазначає, що психолого-педагогічна компетентність педагога складається з: 1) інтелектуально-педагогічної компетентності – виявляється в умінні застосовувати знання для встановлення педагогічно доцільних відносин, опанування та перетворення знань студентами й самим педагогом, а також у виробленні способів інноваційної діяльності; 2) інтелектуальної компетентності – це професійно значуща інтегративна якість, основними складовими якої є: емоційна усталеність, екстраверсія, здатність конструювати прямий і зворотний зв'язок; мовленнєві вміння; вміння слухати; вміння нагороджувати; вміння долати психологічні бар'єри; 3) регулятивної компетентності, що передбачає наявність у педагога вміння керувати власною поведінкою [2, с. 54].

Спираючись на існуючі наукові праці та відповідно до теми нашого дослідження можна визначити структуру професійної компетентності учителя початкових класів, яка складається з мотиваційного (готовність до виявлення компетентності); когнітивного (володіння знанням змісту компетентності); поведінкового (досвід виявлення компетентності в різних нестандартних ситуаціях); ціннісно-змістовного (ставлення до змісту

компетентності та об'єкта її застосування); емоційно-вольового (емоційно-вольова регуляція процесу та результату виявлення компетентності) аспектів [5].

Професійна компетентність студентів формується як результат розвитку професійних якостей особистості: пам'яті, логічного мислення, уваги, рефлексії, емоційної стійкості, організованості, акуратності й пунктуальності, допитливості, рішучості, комунікабельності. Розвиток цих основних якостей у поєднанні зі стійкою системою моральних цінностей слугує основою формування компонентів, необхідних для будь-якої спеціальності. Професійна компетентність фахівця визначається не лише базовими знаннями й уміннями, а й ціннісними орієнтаціями, мотивами його діяльності, розумінням себе та навколишнього світу, сталими взаємостосунками з людьми, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу.

Формуючи професійну компетентність майбутніх учителів початкових класів, необхідно акцентувати увагу на стимулюванні професійного самовиховання, розвитку ініціативи, формуванні особистісного стилю навчально-виховної діяльності з урахуванням індивідуальності студента та рівня його підготовки. Це сприятиме задоволеності студента як майбутнього фахівця обраною професією, зменшенню труднощів у навчанні, створенню додаткових перспектив для реалізації здібностей.

Отже, формування професійної компетентності майбутніх учителів повинно здійснюватися комплексно з урахуванням відповідних компетенцій. Подальшого дослідження потребує вивчення ефективних форми підвищення й удосконалення кваліфікації майбутніх учителів з урахуванням інтегративного підходу в навчанні.

Література і джерела

- Бірюк Л. Я. Формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки (психолого-педагогічний аспект) : навчальний посібник // Л. Я. Бірюк. – К. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2008. – 210 с.
- Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.
- Волобуева Т. Б. Методологическая компетентность учителя (учебник педагога-исследователя) : методическое пособие / Т. Б. Волобуева. – Донецк : Каштан, 2007. – 206 с.
- Демин В. А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды / В. А. Демин // Мониторинг образовательного процесса. – 2000. – № 4. – С. 35.
- Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34 – 42.
- Квітко В. Психолого-педагогічна компетентність учителя / В. Квітко // Методичне забезпечення компетентнісного підходу до реалізації змісту середньої освіти (за результатами роботи міської творчої групи в 2006-2008 роках) / За ред. Р. О. Романчук. – Запоріжжя : ТОВ “ЛІПС” ЛТД, 2008. – С. 131-135.
- Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі / [Біла О. О., Гуменникова Т. Р., Кічук Я. В. та ін.] / За ред. Кічук Н. В. – Ізмаїл : ІДГУ, 2007. – 236 с.
- Кузьмина Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н. В. Кузьмина // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 54–75.
- Маркова А. К. Психология труда учителя : кн. для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
- Маслов В. И. Стратегическое управление персоналом в условиях эффективной организационной культуры / В. И. Маслов. – М. : Финпресс, 2004. – 288 с.
- Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти // О. Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65-69.
- Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / Сластенин В. А. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.
- Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

Статья посвящена изучению основ формирования профессиональной компетентности будущего учителя начальной школы. Для достижения поставленной цели автор решает следующие задачи: рассмотрение понятия компетентность, профессиональная компетентность и компетенция; установление соотношения рассматриваемых понятий, исследования структуры профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, компетенция.

This article is devoted to the study of the foundations of professional competence of future teachers of elementary school. To achieve this goal the author solves the following tasks: review of the concept of competence, professional competence and expertise, establishing the value of the analyzed concepts, to study the structure of the professional competence of primary school teachers.

Key words: competence, professional competence, competence.

УДК 796.51

ОРГАНІЗАЦІЯ ТУРИСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Ковач Шандор Арпадович

м.Ужгород

Дудіцька Світлана Петрівна

м.Чернівці

Мадяр-Фазекаш Емілія Олександрівна

м.Ужгород

У статті розглянуто й охарактеризовано питання планування та організації роботи з дитячого туризму в умовах сучасного дошкільного закладу. Авторами проаналізовано досвід буковинських фахівців-дошкільників з організації туристично-краєзнавчої роботи, запропоновано практичні розробки й матеріали щодо організації туристичного походу, виокремлено етапи підготовки до туристичної діяльності з сторони педагогічного колективу, визначені напрямки співпраці педагогів-дошкільників та викладачів ВНЗ.

Ключові слова: пішохідні прогулянки, дитячий туризм, вміння й навички, маршрут, етапи.

Формування, зміцнення та відновлення здоров'я підростаючого покоління, збереження майбутнього нації – одне з основних завдань держави. Особливо актуальним воно є щодо дітей дошкільного віку, оскільки негативний екологічний вплив навколишнього середовища, неефективність системи охорони здоров'я, зниження життєвого рівня переважної більшості родин призвели до погіршення здоров'я людей від самого народження.

Сьогодні як ніколи гостро стоїть проблема переорієнтування змісту освіти в бік оздоровлення та рекреації дітей, створення умов для повноцінного, всебічного розвитку особистості. Сприяти розв'язанню цієї проблеми на рівні дошкільних навчальних закладів може раціональна організація системи фізичного виховання, в тому числі використання дитячого туризму так раціонально.

Умови впровадження фізичної культури в навчально-виховний процес дошкільної установи аналізували С.Лайзане, О.Вікулов, І.Бутін, М.Єфименко, проблемою перспективного планування займалися Е.Вільчковський, Л.Пензулаєва та інші.

Питання туристичної діяльності в дитячих дошкільних закладах проаналізовані Т.Дмитренко, Н.Пангелова, Д.Мазоха; дитячий туризм як суспільне явище розглядав Ю.Кан, аспекти оптимізації рухової активності дітей старшого дошкільного віку в процесі туристсько-краєзнавчої діяльності – Т.Круцевич. Практичні рекомендації щодо планування, організації та проведення прогулянок, піших переходів та тривалих походів надали в своїх дослідженнях О.Вілігорський, А.Медвідь, О.Цибанюк [2; 3; 4].

Метою дослідження визначаємо аналіз планування й організації туристичної діяльності в умовах дошкільної установи, а також висвітлення аспектів туристично-краєзнавчої програми, що опрацьовується на даному етапі педагогічними колективами ДНЗ закарпатського регіону.

Отже, завдання даного дослідження полягає у вивченні й теоретичному обґрунтуванні умов та аспектів планування та організації туристичної діяльності дошкільнят.

Туризм як нетрадиційна форма відпочинку та оздоровлення формування життєвої компетентності набув сьогодні великого поширення. Пішохідні прогулянки та екскурсії за межі дитячої установи представляють собою вид дитячого туризму. У походах та переходах, як правило, комплексно реалізуються екологічні, краєзнавчі, тренувальні, оздоровчі та власне туристичні завдання.

Завдання оздоровлення в туристичних походах

розв'язуються через правильну побудову розпорядку дня, раціонально організоване проходження маршруту з дотриманням оптимального чергування фізичного навантаження та активного відпочинку, доцільне використання впливу природних чинників на всі системи організму, дотримання правил особистої та громадської гігієни.

Дитячий туризм дає змогу не тільки коригувати розвиток рухової сфери дошкільнят, а й формувати їхні особистісні якості, зокрема сприяє формуванню здатності прогнозувати результати власної діяльності та поведінки, створює умови для розвитку прагнення пізнати навколишній світ, самих себе, свої можливості. Таким чином, туризм як форма роботи складається з трьох важливих аспектів: оздоровчого, виховного й пізнавального.

Виокремлюємо такі форми і види туристичної діяльності, як пішохідні переходи, прогулянки-походи, екскурсії, цільові прогулянки, походи вихідного дня разом з батьками тощо. Під час яких діти ознайомлюються з правилами поведінки у природі, на маршруті, набувають початкових навичок орієнтування на місцевості, опановують основні елементи техніки туризму, освоюють основи топографії (план, карта місцевості, вивчають умовні знаки на карті, складають план спортзалу, групової кімнати, території дошкільного навчального закладу тощо, беруть участь в іграх-пошуках, де необхідне вміння читати і креслити плани та карти місцевості).

Т.Андрущенко у своєму дослідженні визначає два етапи організації та проведення туристичних походів і свят. Етап 1 (підготовчий) – під час якого з дітьми проводять попередні бесіди, заняття, розробку маршрутів для кожної групи та інше. Етап 2 (основний) – організація і проведення свята з участю казкових персонажів, з використанням ігрових атрибутів [1, с.24-25].

Викладач кафедри фізичної культури і спорту Чернівецького національного університету ім.Ю.Федьковича О.Цибанюк, що працює фізінструктором в одному із дитячих садків Буковини наголошує на виокремленні більшої кількості етапів, враховуючи мету кожного.

Аналізуючи завдання першого, підготовчого, етапу фахівця наполягає на детальному плануванні та розробці маршруту для кожної вікової категорії; у визначенні вимог до одягу та взуття, туристського спорядження та фізкультурного обладнання, враховуючи пору року.

Другим етапом, автор визначає т.з. організаційний, який включає в себе проведення попередніх бесід з батьками і дошкільнятами, різноманітних конкурсів малюнків на туристську тематику, краєзнавчих занять, екологічних проєктів.

Необхідною і важливою рисою туристично-краєзнавчої роботи колективу закладу ми називаємо тісну співпрацю педагогів-дошкільників із викладачами факультету фізичної культури та здоров'я людини.

Основний етап – це, власне, етап проведення туристичного походу, результат та ефективність якого залежить від двох попередніх. І наступний, підсумковий, це етап презентації заходу малюнкам, батькам, колегам, оформлення стендів і стінгазет тощо.

Програма походу, як правило, включає: виконання різноманітних завдань по дорозі; подолання смуги перешкод; роз-

гортання та згортання біваку; театралізовані ігри, співи, хоро-води; туристичний обід; відпочинок; різноманітні конкурси та змагання тощо.

Відомо, що одноманітні тренування з будь-якого виду спорту призводять до швидкої фізичної і психічної втоми спортсменів. Туризм є однією з найбільш ефективних форм організації оздоровлення і фізичного виховання саме завдяки різноманітності походів, змагань, зльотів, позитивному емоційному сприйняттю природи на маршрутах. Спеціальні вправи допомагають відпрацювати технічні й тактичні прийоми, розвивати необхідні фізичні якості в невимушеній обстановці [4, с.24-25].

В аспекті системи фізичного виховання дошкільнят, за вищевизначеними етапами, педагогічним колективом ДНЗ №48 м.Чернівці спільно з викладачами кафедри фізичного виховання та спорту Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича розроблено програму по туризму „За здоров'ям з рюкзаком”.

Необхідні в туристичному поході вміння й навички установки біваку, складання рюкзака, розкладання багаття, пересування на місцевості, подолання перешкод, надання першої медичної допомоги, педагоги закладу пропонують набувати в умовах занять з фізичного виховання і розвагах в спортивному залі і просто неба. Запропонований перелік деяких заходів даної програми протягом навчального року. Наприклад, вересень: „Посвята в туристи”, „Подорож в казковий ліс”, ігри туристичної спрямованості тощо [7, с.169-175].

У вересні визначається Міжнародний день туризму, необхідно і важливо присвятити низку заходів цій даті.

Педагоги-дошкільники Закарпаття, ознайомившись із практичними розробками даної програми та врахувавши умови регіону і широку зацікавленість колективів установ, батьків і фахівців з фізичного виховання, вирішили розробити власну регіональну програму за даною тематикою.

Спеціалісти-практики наголошують на необхідній співпраці всіх педагогів-освітян та виокремлюють важливу роль вихователів дошкільних закладів, адже такі види як екологічні брейи-ринги, бінарні заняття, тематичні прогулянки, екскурсії, розваги, ігри туристичної спрямованості під час щоденних прогулянок вимагають рівня підготовленості. Саме ця тема стала провідною для методичного об'єднання педагогів-дошкільників. Адже відповідні знання необхідно отримувати всім педагогам садка, починаючи з завідуючих.

Весняний період (квітень-травень) в дошкільній установі

пов'язаний із великою кількістю заходів: музичних свят („Мамин день”, „Великдень”, „Випускний”), розваг, різних форм звіту музичних керівників, тестування підготовленості 6-их дітей до школи, насамперед, фізичного.

А також підсумкових засідань методичних об'єднань, проведення спортивних свят „Перші кроки” тощо. Тому планування на вище означений період включає в себе „День здоров'я” та ігри туристичної спрямованості на прогулянках та заняттях з фізичного виховання.

Звичайно, краєзнавча робота є невід'ємною частиною такої діяльності, проте заході цього напрямку знаходяться в стані розробки, опису та опрацювання.

Цікавою ідеєю буковинців визначаємо створення краєзнавчих маршрутів по м. Чернівці для певних вікових категорій із створення станцій-зупинок із цікавою і головне простою інформацією, щоб кожний малюк міг провести по маршруту своїх батьків і стати екскурсоводом по рідному місту. Згодом створені маршрути повинні будуть нанесені на мапу міста і шляхом оприлюднення на творчих звітах, впроваджені в роботу дитячих садків.

Умови проведення кожного заходу викладені в „Положенні про організацію та проведення туристичного свята (походу)”. До організації та проведення туристичних походів і свят необхідно залучати батьків, фахівців туристичних клубів, вчителів ЗОШ, викладачів з фізичного виховання тощо.

Дитячий туризм – не лише надійний засіб фізичного розвитку й оздоровлення дошкільнят, а й у поєднанні з краєзнавством – чудова можливість для закріплення знань про історію та природні особливості місцевості, проведення природоохоронної роботи. Рекомендуємо проводити екскурсії та цільові прогулянки за відповідною тематикою: воєнно-історичною, краєзнавчою, природознавчою, мистецькою тощо.

Отже, туристично-краєзнавча діяльність у дошкільних навчальних закладах – не тільки цікава форма організації дозвілля дітей, а й ефективний засіб розв'язання фізкультурно-оздоровчих, природоохоронних, пізнавальних та екологічних завдань виховання. Піші переходи з дітьми віком 5-6 років необхідно проводити на відстань 3-4,5 км, тривалістю одна година. У перспективі вважаємо за доцільне проаналізувати багатий історичний досвід регіону щодо проведення туристично-краєзнавчої роботи із дошкільнятами та школярами з метою впровадження в роботу сучасних освітніх закладів.

Література і джерела

- Андрущенко Т. Туризм – нетрадиційна форма оздоровлення / Тетяна Андрущенко // Дошкільне виховання, 2007. – № 7. – С. 19-20.
- Вілігорський О. Аспекти планування та організації туристичної діяльності дошкільника в умовах сучасного закладу освіти / О.М.Вілігорський// Вісник державного педагогічного університету. – Чернівці, 2009. – Вип. 64. – С.111-113
- Круцевич Т.Ю. Оптимізація рухової активності дітей старшого дошкільного віку в процесі туристсько-краєзнавчої діяльності / Т.Ю.Круцевич// Гуманітарний вісник ДВНЗ Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди.– Переяслав-Хмельницький, ПП «СКД», 2008. – С.88-90
- Медвідь А. Рухова активність дошкільнят: шляхи оптимізації в процесі туристичної діяльності / А.М.Медвідь// Вісник державного педагогічного університету. – Чернівці, 2009. – Вип. 64. – С.482-484
- Пангелова Н.С. Фізична підготовка дітей старшого дошкільного віку в процесі занять з елементами туризму / Н.С.Пангелова, Д.С.Мазоха// Гуманітарний вісник ДВНЗ Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди.–Переяслав-Хмельницький, ПП «СКД», 2008. – С. 98-100.
- Проблеми совершенствования физического воспитания дошкольников: [под ред. Бондаревского Е.Я.].– М., 1988. – 213 с.
- Цибанюк О. Планування та організація туристичної діяльності дошкільника в умовах сучасного закладу освіти / Олександра Олександрівна Цибанюк// Вісник Чернівецького національного університету ім.Ю.Федьковича: педагогіка та психологія. – Чернівці, 2009. – Вип. 452. – С.169-175

В статье рассмотрены вопросы планирования и организация работы детского туризма в условиях современного дошкольного учреждения. Авторами проанализирован опыт буковинских специалистов по организации туристическо-краеведческой работе, предложены практические разработки и материалы по организации туристического похода, выделены этапы подготовки к туристической деятельности со стороны педагогического коллектива определены направления сотрудничества педагогов дошкольных учреждений и преподавателей ВУЗ.

Ключевые слова: пешеходные прогулки, детский туризм, умения и навыки, маршрут, этап.

In article the issues of planning and the organization of children's tourism in modern children's establishment is considered and characterized. The author offers practical development and materials, stages of preparation of pedagogical collective to tourist activity are allocated, directions of cooperation of teachers – preschool children and teachers high school are determined.

Key words: foot walks, children's tourism, skills, a route, stages.

УДК 378.4:502.2:808 (73)

НОРМАТИВНЕ РЕГУЛЮВАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО АСПЕКТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРИРОДНИЧОГО ПРОФІЛЮ У США

Козолуп Марія Степанівна

м.Львів

У статті розглянуто зміст навчальних програм з підготовки майбутніх фахівців природничого профілю у вищих навчальних закладах Сполучених Штатів Америки. Зокрема, визначено місце курсів, спрямованих на формування академічної комунікативної компетенції студентів, у програмах загальноосвітнього та спеціального блоків. Здійснено оцінку ролі державних установ у регулюванні змісту навчальних програм підготовки спеціалістів природничого напрямку у закладах вищої освіти США.

Ключові слова: зміст навчальної програми, підготовка майбутніх фахівців природничого профілю, академічна комунікативна компетенція.

У контексті гуманізації сучасної науки та відновлення у ній антропоцентричної парадигми зростає усвідомлення ключової ролі комунікації, як специфічної форми взаємодії людей у процесі їхньої пізнавально-трудової діяльності, що передусім полягає у обміні інформацією [1, с.28], у пізнанні та створенні наукової картини світу, а також поширенні наукових знань. Професійне становлення фахівця природничого профілю передбачає формування у нього низки ключових компетентностей, однією з яких є комунікативна компетентність [2, с.34]. Щоб ефективно функціонувати у науково-академічному середовищі, майбутньому фахівцеві необхідно оволодіти уміннями і навичками академічного спілкування. Останні реалізуються у здатності обирати правильні стратегії поведінки в різноманітних соціо-комунікативних ситуаціях, опираючись на знання про жанри науково-академічної комунікації, які актуалізуються у різних формах усних та письмових дискурсів. На жаль, у системі підготовки майбутніх фахівців природничих галузей у ВНЗ України формуванню комунікативної компетенції приділяється надто мало уваги, в результаті чого молоді фахівці часто не спроможні належно вербально репрезентувати результати своєї науково-професійної діяльності у письмових текстах наукових жанрів та усних висловлюваннях. В цій ситуації видається доречним звернутися до досвіду зарубіжних закладів вищої освіти, які успішно вирішують питання комунікативної підготовки майбутніх спеціалістів, зокрема вищих навчальних закладів США. У вітчизняній педагогічній науці вже здійснювались дослідження різних аспектів системи вищої освіти США, зокрема розглянуто проблеми професійної підготовки майбутніх вчителів (Т. Чувакова, Л. Черній, В. Дикань), фахівців туристичної галузі (Л. Чорна), соціальних працівників (Н. Собчак, Н. Гайдук, О. Ольхович), інженерів-аграрників (О. Вошецька), а також іншомовної підготовки бакалаврів гуманітарних наук (І. Пасинкова). Комплексного дослідження професійної підготовки фахівців природничої сфери у системі освіти США і зокрема комунікативного аспекту такої підготовки досі не проводилося.

Мета статті – визначення ролі державних органів влади у формуванні змісту навчальних програм підготовки фахівців природничого профілю у ВНЗ США. Відповідно до мети визначено завдання дослідження: 1)здійснити аналіз нормативного регулювання комунікативного аспекту професійної підготовки майбутніх фахівців природничого профілю; 2) виявити особливості змісту програм та визначити місце курсів, спрямованих на формування академічної комунікативної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей.

У Сполучених Штатах Америки відсутній централізований орган, який би здійснював контроль над закладами вищої освіти у національних масштабах. Окремі штати певною мірою контролюють після-шкільну освіту, однак загалом закладам вищої освіти надається достатній рівень автономії та незалежності. В результаті цього можна спостерігати значні відмінності як у місії, яку покладають на себе різні вищі навчальні заклади, так і в якості їхніх навчальних програм. [5, с.28] Система вищої освіти США включає широкий спектр державних та приватних закладів від національних університетів з дослідницькою базою (national research universities), регіональних загальноосвітніх закладів (regional comprehensive institutions) і коледжів вільних мистецтв (liberal arts colleges) до маленьких релігійних (faith-related) чи громадських коледжів (community colleges) та закладів професійної освіти (career and technical/ vocational schools) [6]. З одного боку, американці пишуться тим, що на відміну від інших країн, у них відсутня обов'язкова програма для ВНЗ, що вони не мають міністерства освіти, яке регулює академічні стандарти, адже у таких умовах студенти вільні обирати той тип освіти, якого вони прагнуть, і який відповідає їх розумовим і фінансовим можливостям, а також їхнім освітнім цілям [13, с.17]. З іншого боку, все більш відчутною стає потреба створення об'єднаних освітньо-кваліфікаційних стандартів та вимог до рівня оволодіння відповідними компетенціями випускниками американських коледжів та університетів, яким присуджуються вчені ступені бакалавра, магістра чи доктора.

З метою покращення освітнього рівня своїх громадян федеральні та місцеві органи влади США застосовують різноманітні засоби впливу на діяльність закладів освіти країни, в тому числі і на вищі навчальні заклади.

Найвищим законодавчим органом країни, який створює закони, що у тому числі безпосередньо чи опосередковано стосуються освіти, виступає Конгрес США. Департамент освіти США є головною установою, котра забезпечує виконання законів, прийнятих Конгресом, на підтримку освіти на федеральному рівні. Федеральний департамент освіти визначає сутність своєї місії передусім як сприяння у наданні рівного доступу до освіти кожному та забезпечення найвищої якості освіти у національних масштабах. Ця місія здійснюється переважно через

виконання програм, які охоплюють усі сфери освіти від дошкільної до після-докторської (post-doctoral). Серед найважливіших напрямків діяльності Департаменту Освіти є такі:

- забезпечення виконання законів, які стосуються державної фінансової допомоги освіті, розподіл коштів та контроль за їх використанням;
- проведення досліджень і збір даних про освітні заклади США та поширення інформації серед освітан і громадськості;
- визначення основних проблем у галузі освіти та зосередження уваги на них;
- забезпечення виконання законів щодо запобігання дискримінації у програмах та інших заходах, які одержують федеральне фінансування [5, с.32–33].

Оскільки освіта у Сполучених Штатах у значній мірі децентралізована, вона підпорядкована федеральній владі у меншій мірі, ніж владі окремих штатів. Кожен штат уповноважений визначати та здійснювати політику у галузі освіти в межах власної юрисдикції, якщо така політика не суперечить положенням Конституції США чи федерального законодавства. Значні повноваження щодо формулювання політики та визначення бюджетних пріоритетів у сфері освіти окремих штатів покладено на Ради з питань освіти, які залежно від законів того чи іншого штату або призначаються законодавчими органами чи губернаторами, або обираються з представників громадськості. Зазвичай влада штатів чинить менший вплив на заклади вищої освіти, ніж на дошкільні установи та середні школи. Автономія ВНЗ є законодавчо визнаною, однак деякий контроль все ж здійснюється через спеціалізовані ради та комісії [5, с.30]. Зокрема, для здійснення діяльності на території окремих штатів та одержання права на присудження вчених ступенів ВЗН зобов'язані пройти процедуру сертифікації (certification/ authorization). Ця процедура полягає у визначенні відповідності закладів вищої освіти, вимогам і стандартам, що висуваються до таких закладів законодавством відповідних штатів. Для прикладу, відповідно до Глави 14.48 "Про регулювання після шкільних освітніх закладів" Законодавчих Актів штату Аляска за 2012 рік: "жодна особа не може забезпечувати діяльності післяшкільного навчального закладу у штаті, якщо такий заклад не має дійсного сертифіката на діяльність згідно із цим Актом або не є законно звільненим від сертифікації" [4]. "Комісія з післяшкільної освіти штату Аляска уповноважена забезпечити виконання даного розпорядження і має право на одержання необхідної інформації та допомоги від департаментів, комісій та інших державних агенцій. Комісія зобов'язана контролювати виконання мінімальних вимог до освітніх закладів, серед яких важливе місце займають вимоги до якості та змісту навчальних курсів та програм, зокрема щодо забезпечення ними "можливостей досягнення поставлених цілей та гарантування високої якості освіти" [4].

Не лише заклади освіти, але й навчальні програми, особливо ті, спрямовані на присудження вчених ступенів, підлягають сертифікації, яка здійснюється відповідними радами та комісіями з вищої освіти окремих штатів. Наприклад, згідно з положенням § 6-61-214 Кодексу штату Арканзас "Координаційна рада з питань вищої освіти Арканзасу уповноважена визначати мінімальні стандарти якості та ефективності програм, що ведуть до присудження вчених ступенів у ВНЗ штату, та зобов'язана переглядати ці програми не рідше, ніж раз у 10 років і не частіше, ніж раз у 7 років з метою їхньої сертифікації" [3].

Однією з причин все більшого втручання державних установ у справи вищої освіти, а також посилення тенденції до співпраці між самими ВНЗ з метою уніфікації їхніх програм, є вочевидь той факт, що велика кількість американських студентів упродовж періоду свого навчання змінюють декілька ВНЗ. Так, відповідно до результатів дослідження, проведеного Національним центром освітньої статистики при Департаменті освіти США, значна частина американців, які здобули ступінь бакалавра у 1999-2000 роках навчалися більш, ніж у одному навчальному закладі. Так, частка випускників зі ступенем бака-

лавра, які хоча б один раз переводилися в інший ВНЗ, склала приблизно 30% [11, с.50]. За даними цього ж дослідження, зміна навчального закладу негативно відобразилася на прогресі студентів, зокрема, затрати часу на здобуття ступеня бакалавра студентами, які переводилися в інші ВНЗ, були більшими, ніж у студентів, які навчалися лише в одному закладі. До факторів, що спричинилися до такої ситуації автори дослідження в першу чергу відносять складність перезарахування кредитів та відмінності вимог у різних закладах вищої освіти [11, с.52]. Стикаючись з труднощами при зміні навчального закладу, частина студентів покидає навчання, так і не здобувши вищої освіти. Усвідомлюючи проблему, влада штатів, федеральні установи та провідні вищі навчальні заклади докладають все більших зусиль до її вирішення. Першим кроком до цього може стати погодження процедури переходу з одного ВНЗ в інший в межах штату (statewide transfer and articulation agreement), де поняття transfer асоціюється з самим фактом перезарахування кредитів при зміні навчального закладу, а термін articulation відноситься до ряду пов'язаних із цим формальних заходів, здійснення яких вимагають ВЗН [12, с.2]. Погодження процедури переходу відбувається переважно у 5-ти наступних аспектах:

- 1) визначення змісту базової загальноосвітньої програми (general education core);
- 2) створення спільного каталогу курсів (з єдиною кодифікацією);
- 3) розробка спільних програм з окремих спеціальностей (major programs) у межах штату;
- 4) перезарахування кредитів блоками;
- 5) перезарахування асоційованих ступенів (associate's degrees) [12, с.5].

Підходи до реалізації перелічених завдань дещо різняться від штату до штату, однак, можна простежити і багато спільних тенденцій. Одним із найбільш важливих питань щодо узгодження навчальних програм між різними ВНЗ є розробка спільних вимог до базової програми, яку повинні засвоїти усі студенти молодших курсів незалежно від їх подальшого напрямку спеціалізації. На основі проведеного аналізу можемо виокремити три основні типи підходів до формування базових освітніх вимог:

1. Дистрибутивно-дисциплінарний підхід базується на розподілі визначеного числа кредитних годин (переважно 30-35) між певною кількістю навчальних курсів, яким присвоюються однакові назви та коди, а також визначаються спільні загальні характеристики навчальних дисциплін в усіх закладах вищої освіти даного штату. На перехідному етапі списки відповідних курсів оприлюднюються на веб-сайтах Департаментів вищої освіти окремих штатів.

2. Компетентісно- або результативно-орієнтований підхід реалізується через формування комплексу вимог до навчальних результатів або компетенцій студентів в рамках загальної освіти (general education learning outcomes/ competencies).

3. Окремі штати намагаються поєднати обидва вищезазначені підходи у формуванні принципів базової програми вищої школи [12, с.15-16].

Незалежно від обраного підходу, більшість штатів формують вимоги до змісту базової програми вищої освіти таким чином, щоб вона охоплювала наступні блоки дисциплін: 1) комунікація (письмо, усне мовлення); 2) математика/ обчислення (quantitative reasoning/ calculus); 3) основи природничих наук; 4) основи гуманітарних наук; 5) основи суспільних наук. В межах комунікативного блоку висуваються наступні критерії сформованості відповідної компетенції студентів:

- 1) вміння писати чіткі і ефективні прозові твори у декількох форматах, використовуючи стандартні структури, відповідно до типу читацької аудиторії (у тому числі академічної), мети висловлювання та особливостей жанру;
- 2) вміння слухати та висловлюватись компетентно у різноманітних комунікативних ситуаціях, які можуть включати пу-

блічне, міжособистісне мовлення або спілкування у малих групах;

- 3) вміння знаходити, аналізувати, оцінювати та доречно цитувати первинні та вторинні джерела, включаючи наукові бази даних, для підготовки промов і письмових текстів;
- 4) здатність ідентифікувати, аналізувати та оцінювати твердження, припущення та умовиводи, які представляють різні точки зору; конструювати інформативні, зв'язні та етичні аргументи у відповідь;
- 5) вміння планувати, організовувати, перевіряти та редагувати ідеї з метою покращення їхнього вираження [15, с.11].

Досягнення заданих навчальних цілей здійснюється з допомогою курсів вступу до академічного письма (English Composition/ Written Communication/ Expository Writing) та усної комунікації (Oral/ Speech Communication). Як правило такі курси пропонуються у обсязі від 3-х до 6-ти кредитних годин [14, с.9].

Забезпечення базових загальних навчальних результатів студентів є лише першим етапом, необхідною передумовою їхнього подальшого академічного прогресу, скерованого на формування майбутніх професійних компетенцій. Другий етап становлення майбутніх фахівців відбувається впродовж 3-го та 4-го років навчання в університеті чи 4-річному коледжі і реалізується через програми їхньої спеціалізації (major programs), спрямованих на здобуття ступеня бакалавра. Створення єдиних міжуніверситетських стандартів змістового наповнення програм спеціалізації знаходиться зараз на стадії формування. Окремі штати вже розробили такі стандарти практично для усіх напрямків підготовки фахівців, інші – лише для найпопулярніших та найпоширеніших спеціальностей. Для прикладу розглянемо вимоги до змісту програм спеціалізації, розроблені Центром з координації політики ВЗН щодо трансферних студентів штату Пенсільванія (The Pennsylvania Transfer and Articulation Center). Розробку угод щодо процедури переходу з програм підготовки фахівців різних спеціальностей від одного ВЗН до іншого в межах штату (statewide program-to-program articulation agreements) було розпочато у 2010 році через впровадження декількох пілотних проектів для програм з математики, психології та педагогіки молодшої школи. Вже у 2012 році було реалізовано аналогічні угоди щодо програм підготовки фахівців за такими напрямками: біологія, бізнес, хімія, комп'ютерні науки, науки про Землю, науки про довкілля, англійська мова, математика і статистика, географія довкілля, геологія, метеорологія, фізична океанографія, фізика.

Аналізуючи зміст вимог до програм з підготовки фахівців природничого напрямку, в яких реалізується компетентнісний підхід, простежуємо окремі параграфи присвячені вимогам до формування науково-професійних комунікативних умінь і навичок майбутніх фахівців. Зокрема блок компетенцій у методах дослідження в програмах з підготовки фахівців за напрямками "біологія" та "наука про довкілля" включає наступні комунікативні уміння:

- вміння читати, розуміти та критикувати статті у наукових виданнях;
- вміння написати план проекту наукового дослідження;
- вміння писати наукові статті, що за змістом і обсягом відповідають статтям, які публікуються у науковій літературі;
- вміння представляти результати наукового дослідження у формі усної презентації [7, с.14; 10, с.19].

Компетенції у науковій літературі, що відносяться до блоку компетенцій з основ біологічних наук у програмах за напрямками "географія довкілля" та "наука про довкілля" включають вміння здійснювати літературний огляд у письмовій формі та вміння писати лабораторні звіти [8, с.19; 10, с.13].

Група лабораторних компетенцій у блоці компетенцій у фізиці програми за напрямком "фізика" включає вміння чітко, стисло і цілісно описувати завдання, методи і результати досліджень; аналізувати помилки та оцінювати коректність одержаних результатів [9, с.11].

Висновки. В результаті проведеного аналізу державних нормативних документів, що стосуються регулювання діяльності ВЗН у США, а також міжінституційних угод та вимог до змісту навчальних програм вищої освіти з'ясовано, що курси, спрямовані на формування комунікативних навичок студентів природничого профілю займають важливе місце у навчальних програмах як базового загальноосвітнього, так і професійного блоків. Було також виявлено, що попри ліберальність та децентралізованість системи вищої освіти США там мають місце процеси об'єднання зусиль як з боку органів державної влади, так і з боку самих ВЗН в напрямку уніфікації змісту програм закладів вищої освіти з метою покращення якості освіти та забезпечення доступу до неї усім бажаючим.

Перспективним напрямком подальших досліджень може стати роль незалежних акредитаційних асоціацій та професійних об'єднань у формуванні змісту навчальних програм природничого профілю у вищих навчальних закладах США.

Література і джерела

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф.С.Бацевич. – К.: Видавничий центр "Академія", 2004 – 344 с.
2. Микитенко Н.О. Технологія формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю. Монографія / Н.О.Микитенко / За ред. д. пед. н., проф., члена-кореспондента НАПН України Г.В.Терещука. – Тернопіль : ТНПУ, 2011. – 411 с.
3. 2010 Arkansas Code. Title 6 – Education. – §6-61-214 – Review of existing degree programs. – Minimum standards. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://law.justia.com/codes/arkansas/2010/title-6/subtitle-5/chapter-61/subchapter-2/6-61-214/>. – Зарол. з екрану. – Мова англ.
4. Alaska Statutes 2012. Chapter 14.48 Regulation on Postsecondary Educational Institutions. Sec. 14.48.020., 14.48.040., 14.48.060. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.legis.state.ak.us/basis/statutes.asp#14.48>. – Зарол. з екрану. – Мова англ.
5. Education in the United States: A Brief Overview. – Washington, D. C.: U. S. Department of Education, 2005. – 42 p.
6. Organization of U.S. Education: Tertiary Institutions. – International Affairs Office, U. S. Department of Education, 2008. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ed.gov/international/usnei/edlite-index.html>. – Зарол. з екрану. – Мова англ.
7. Pennsylvania Statewide Program-to-Program Articulation Agreement in Biology. – Pennsylvania Department of Education Transfer and Articulation Oversight Committee, 2012. – 22 p. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://patrac.org/Portals/6/PAFiles/PATRAC_P2P_BIOLOGY_Apr11_2012_rev.pdf. – Зарол. з екрану. – Мова англ.
8. Pennsylvania Statewide Program-to-Program Articulation Agreement in Environmental Geoscience. – Pennsylvania Department of Education Transfer and Articulation Oversight Committee, 2012. – 24 p. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://patrac.org/Portals/6/PAFiles/PATRAC_P2P_ENV_GEOSCI_Apr11_2012_rev.pdf. – Зарол. з екрану. – Мова англ.
9. Pennsylvania Statewide Program-to-Program Articulation Agreement in Physics. – Pennsylvania Department of Education Transfer and Articulation Oversight Committee, 2012. – 20 p. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://patrac.org/Portals/6/PAFiles/PATRAC_P2P_PHYSICS_Agreement_Apr11_2012_rev.pdf. – Зарол. з екрану. – Мова англ.
10. Pennsylvania Statewide Program-to-Program Articulation Agreement in Environmental Science. – Pennsylvania Department of Education Transfer and Articulation Oversight Committee, 2012. – 41 p. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://patrac.org/Portals/6/PAFiles/PATRAC_P2P_ENVIRONMENTAL_SCI_Apr11_2012_rev.pdf. – Зарол. з екрану. – Мова англ.
11. Peter, K., and Forrest Cataldi, E. The Road Less Traveled? Students Who Enroll in Multiple Institutions (NCES 2005-157). U. S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, D. C. : U. S. Government Printing Office, 2005. – 79 p.

12. Promising Practices in Statewide Articulation and Transfer Systems. – Hezel Associates. Western Interstate Commission for Higher Education. – Boulder, Colorado, 2010. – 39 p.
13. Recognition of Accrediting Organizations: Policy and Procedures. – Washington, D. C. : Council for Higher Education Accreditation, 2010. – 24 p.
14. State Minimum Core Curricula. Arkansas Institutions of Higher Education. – Little Rock, Arkansas : Arkansas Department of Higher Education, 2007. – 79 p.
15. The General Education Transfer Policy and Implementation Guidelines. – Kentucky Council on Postsecondary Education, 2011 – 13p. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://cpe.ky.gov/nr/rdonlyres/6d7a8159-16d8-4810-a0b6-3d8161157d73/0/revised_ge_transfer_policyimp_guidelines.pdf. – Загол. з екрану. – Мова англ.

В статті розглядається содержание учебных программ подготовки будущих специалистов в сфере естественных наук в высших учебных заведениях Соединенных Штатов Америки. В частности определено место курсов, формирующих академическую коммуникативную компетенцию студентов, в общеобразовательных и специальных программах подготовки. Произведена оценка роли государственных учреждений в определении содержания программ подготовки будущих специалистов в области естественных наук в заведениях высшего образования США.

Ключевые слова: содержание учебной программы, подготовка будущих специалистов в сфере естественных наук, академическая коммуникативная компетенция.

The content of programs for students majoring in sciences in the United States of America higher educational establishments has been analyzed in the paper. Particularly, the place of courses dedicated to academic communicative competence formation has been identified both in general education core curricula and major programs. The role of state regulation in specifying the content of programs for students majoring in sciences in the US higher educational establishments has been evaluated.

Key words: content of training programs, students majoring in sciences professional training, academic communicative competence.

УДК 37.017.4 : 316.7

АГРЕСИВНІСТЬ ЯК ФОРМА ПРОЯВУ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ

Козубовська Ірина Василівна
Сойма Наталія Дмитрівна
 м.Ужгород

У статті розглядаються питання агресивності і дезадаптованості дітей і підлітків. Підкреслюється наявність взаємозв'язку між цими явищами і пропонуються шляхи і методи профілактичної роботи. Так, стосовно неповнолітніх з пограничним рівнем психічного та інтелектуального розвитку провідними є методи корекційно-розвиваючого навчання, які дозволяють виправити відхилення у пізнавальній сфері. При психосоціальній дезадаптації важливе місце відводиться адекватно обраним психосоціальним технологіям і психотерапевтичним методикам, які допомагають ефективно вирішувати індивідуально-психологічні проблеми. При соціальній дезадаптації використовуються програми по включенню неповнолітніх в систему нових соціальних відносин, які виконують функції інститутів ресоціалізації, формують нові життєві плани і устремління.

Ключові слова : агресивність, адаптація, профілактика, методи.

Проблема агресивності дітей знайшла своє відображення у працях багатьох вітчизняних і зарубіжних учених (Н.Платонова, Д.Річардсон, В.Ролінський, К.Сельченко, Т.Федорченко та ін.), проте практика свідчить про суттєве зростання проявів агресивності серед дітей і підлітків впродовж останніх років, що актуалізує необхідність пошуків нових ефективних шляхів її запобігання.

Результати наших досліджень свідчать, що агресивність тісно зв'язана з дезадаптацією, тобто переважна більшість дітей і підлітків, схильних до агресії є дезадаптованими.

Агресивність – це одна з форм реакції на різні неприємні життєві ситуації. Агресивні дії зазвичай виступають в якості засобів досягнення мети; способу психологічної розрядки; спо-

собу задоволення потреб в самореалізації і самоствердженні.

Агресивна поведінка включає три компоненти : пізнавальний, емоційний, вольовий. Пізнавальний компонент передбачає розуміння ситуації, виділення об'єкту і обґрунтування мотиву для прояву агресії. Емоційний компонент являє собою виникнення негативних емоцій : гніву, злоби, презирства. Вольовий компонент проявляється у цілеспрямованості, рішучості, наполегливості у здійсненні агресивної дії [1, с.5].

Агресивність може розглядатися як мотивована деструктивна поведінка, яка суперечить нормам і правилам співіснування людей у суспільстві, завдає психічного і фізичного дискомфорту, викликає стан напруги, страху.

Основними причинами прояву агресивності можуть бути : бажання привернути до себе увагу; отримати бажаний результат; захист і помста; бажання бути лідером. Серед психологічних особливостей, які провокують агресивну поведінку дітей можна виокремити : недостатній рівень загального розвитку; низький рівень саморегуляції; неадекватну самооцінку; непродуктивні взаємовідносини з оточуючими; підвищену збудливість нервової системи внаслідок різних причин тощо.

Все це часто спостерігається у дезадаптованих дітей.

Відзначимо, що стан дезадаптації у науковій літературі розглядається з різних позицій [2], [3].

По-перше, це відносно короткочасний ситуативний стан, який є результатом впливу нових, незвичних подразників середовища і який сигналізує про порушення рівноваги між психічною діяльністю і вимогами середовища, спонукає до переадаптації. В цьому розумінні дезадаптація – необхідна складова процесу адаптації. По-друге, дезадаптація може бути досить складним і тривалим психічним станом, викликаним функціонуванням психіки на межі її регулятивних можливостей, який виражається

ся в неадекватній реакції і поведінці особистості. Саме цей вид дезадаптації характерний для неповнолітніх з девіантною поведінкою, так само, як і шкільна дезадаптація, яка проявляється у невідповідності соціопсихологічного і психофізіологічного статусу дитини вимогам шкільного навчання, оволодіння якими стає утрудненим, а іноді й неможливим.

Ще більш глибоким ступенем дезадаптації є соціальна дезадаптація, яка характеризується відчуженням від основних інститутів соціалізації – сім'ї і школи, і яка в найбільшій мірі характеризує неповнолітніх з агресивною, девіантною поведінкою.

З метою подолання дезадаптації з дітьми і підлітками проводиться спеціальна реабілітаційна робота, яка передбачає різні психолого-педагогічні і соціально-психологічні заходи.

Психолого-педагогічна і соціальна реабілітація – це комплекс заходів соціальної підтримки і діагностико-корекційних програм з подолання різних форм дезадаптації неповнолітніх, інтеграції їх в соціум, які здійснюються різними установами, організаціями, службами [4], [5], [6].

Залежно від характеру дезадаптації в реабілітаційних заходах, які здійснюються відповідними інститутами і службами, в першу чергу, освітніми закладами, домінують або психолого-педагогічні діагностико-корекційні програми, які виявляють і виправляють дефекти психічного розвитку, включаючи як пізнавальну сферу, так і особистісні властивості, або ж соціально-педагогічні програми ресоціалізації, відновлення соціального статусу підлітка в системі міжособистісних відносин, переорієнтацію референтних установок. Так, стосовно неповнолітніх з пограничним рівнем психічного та інтелектуального розвитку провідними є методи корекційно-розвиваючого навчання, які дозволяють виправити відхилення у пізнавальній сфері. При психосоціальній дезадаптації важливе місце відводиться адекватно обраним психосоціальним технологіям і психотерапевтичним методикам, які допомагають ефективно вирішувати індивідуально-психологічні проблеми. При соціальній дезадаптації використовуються програми по включенню неповнолітніх в систему нових соціальних відносин, які виконують функції інститутів ресоціалізації, формують нові позитивні життєві плани і устремління. Проте у всіх випадках важливе значення надається діагностичній роботі, бо саме від її результатів залежить вибір реабілітаційно-корекційної програми.

Слід підкреслити, що в багатьох випадках у одного і того ж підлітка можна виявити кілька видів дезадаптації, тому, очевидно, що чітко розмежовувати реабілітаційні заходи реально більше теоретично, ніж практично. Як правило, їх доводиться використовувати в комплексі, тобто різні форми і методи в тій чи іншій мірі будуть представлені в кожній з реабілітаційних програм, але в залежності від домінуючого виду дезадаптації, пріоритет надається найбільш адекватним в даному випадку технологіям реабілітації.

Ще більш перспективним напрямком здійснення виховного впливу на дезадаптованих дітей, схильних до агресивної поведінки, є профілактика, яка може здійснюватися на трьох рівнях: первинна – спрямована на збереження і розвиток умов, що сприяють нормальному формуванню особистості і на попередження несприятливого впливу на них факторів соціального і природного середовища; вторинна – спрямована на якомога раніше виявлення негативних змін у формуванні особистості дитини та її поведінці, що дає змогу попередити їх подальший розвиток і поглиблення; третинна – передбачає роботу з дітьми, у поведінці яких уже спостерігаються прояви агресивності, дезадаптованості, спрямовується на запобігання переходу цих відхилень у більш глибокі і стійкі форми.

Цікава робота з дезадаптованими, схильними до агресії і насильства дітьми, проводиться в багатьох зарубіжних країнах, зокрема в США.

Спеціальний виховний вплив на дітей з девіантною поведінкою здійснюється у спеціально створеній мережі дитячих ви-

правних закладів: школи для неповнолітніх правопорушників, притулки, колонії. Тут в основному працюють соціальні працівники, які отримали відповідну спеціальну фахову підготовку і надають висококваліфіковану допомогу дітям з вадами поведінки, використовуючи знання з психології, педагогіки, психіатрії, медицини, права.

Проте викликає широкі дискусії використання в багатьох американських спецшколах методу «модифікації поведінки», тобто застосування електротерапії, хіміотерапії, психохірургії, психотерапії та інших форм для зміни настрою, психічного стану і поведінки окремого індивіда або групи.

Зауважимо, що дана теорія була розроблена відомим ученим Б.Скіннером, якого Американська психологічна Асоціація назвала найвидатнішим психологом ХХ століття.

Безперечно, цей вчений вніс певний вклад в розвиток психолого-педагогічної науки, зокрема в теорію програмованого навчання, основи психотерапії. Проте запропонована ним теорія «модифікації поведінки» викликає серйозні критичні зауваження, незважаючи на досить значну зовнішню привабливість. Дійсно, метою застосування модифікації поведінки є бажання вносити корективи у поведінку індивідів, здійснювати контроль за поведінкою, що має особливо важливе значення в умовах зростання злочинності, проявів агресивності, насильства, жорстокості, в тому числі й серед неповнолітніх. Її суть у забезпеченні «правильної» поведінки і отримання індивідом в подальшому підкріплення (заохочень) запрограмованої поведінки [7].

Певний час ця теорія була досить популярною серед американських психологів, вчителів, соціальних працівників. З питань модифікації поведінки відбулося багато науково-практичних конференцій, семінарів, тренінгів. Американський учений Філіп Хілтс у своїй книзі «Модифікація поведінки» стверджує, що школа є ідеальним середовищем для практичного використання цієї теорії, оскільки мільйони дітей відвідують школу щодня і, безперечно, вчителі повинні вміти контролювати і змінювати негативну поведінку учнів [8].

Основні положення теорії модифікації поведінки досить широко застосовувалися в шкільній системі США, особливо стосовно гіперактивних дітей. В результаті ці діти ставали спокійними, слухняними, але ціна такої «позитивної» поведінки виявилася занадто високою.

Програми модифікації поведінки передбачають широкий аспект дій, починаючи від експериментування з різноманітними сильнодіючими медичними засобами і закінчуючи - психохірургічними втручаннями. Програмуючи позитивну поведінку у проблемної дитини, яка здійснює несхвалювані вчинки, використовують принцип зв'язку негативної поведінки з болем, неприємними відчуттями, зокрема, спеціальними лікарськими препаратами викликають блювання, яке може продовжуватися до 15 хвилин і повністю знесилити дитину. У неї виникають також порушення в роботі серцево-судинної системи, змінюється тиск.

Особливо вражає своєю жорстокістю психохірургічне втручання в процесі модифікації поведінки. Психохірургія - це руйнація або видалення певних ділянок в тканині мозку. Практика засвідчила, що в багатьох випадках після такого «лікування» пацієнт стає законослухняним громадянином, проте зазвичай спостерігаються й серйозні побічні ефекти: розумова деградація, порушення мовлення, втрата здатності до абстрактного мислення, епілептичні напади тощо.

Слід відзначити, що використання засобів модифікації поведінки дало певний позитивний ефект щодо дуже обмеженої і специфічної категорії осіб (шизофреніків, розумово відсталих), що аж ніяк не дає підстав для широкого розповсюдження.

Теорія і практика модифікації поведінки як інструменту психосоціального контролю особистості викликає все більшу критику як в США, так і в інших країнах. Ми солідарні з американським ученим Стівеном Боксом, який цілком правомірно вважає психологічним насильством намагання вирішити з до-

помогою медицини проблеми, які в дійсності є моральними, правовими і соціальними [9].

Незважаючи на це, в США продовжують розробляти нові схеми модифікації поведінки, зокрема в рамках генної інженерії. Модифікація генів у певних нервових клітинах, виявлення «генетично дефектних людей», клонування – всі ці питання інтен-

сивно досліджуються американськими ученими, багато з яких є послідовниками Б.Скіннера.

Вважаємо за доцільне в роботі з дезадаптованими дітьми зосередити увагу на профілактичних і реабілітаційно-корекційних заходах, які базуються на принципах гуманізму і поваги до особистості.

Література і джерела

1. Федорченко Т.Є. Дитяча агресивність: проблеми, профілактика / Т.Є.Федорченко. – Навч.-метод.посібник. – Черкаси: Видавець Чабаненко Ю.А., 2010. – 238 с.
2. Проблемы социальной реабилитации дезадаптированных подростков. – М.: М-во общего и профессионального образования РФ, 1994. – 118 с.
3. Коробейников И.А. Диагностика школьной дезадаптации / И.А.Коробейников, Н.Г.Лусканова. – М.: «Академия», 1995. – 245 с.
4. Клиническая психология в социальной работе. / Под ред. Б.А.Маршенина. – М.: «Академия», 2002. – 224 с.
5. Методика и технологии работы социального педагога / Под ред. М.А.Галагузовой, Л.В.Мардахаева. – М.: «Академия», 2002. – 192 с.
6. Алмазов Б.Н. Психологические основы педагогической реабилитации / Под ред. Э.Ф.Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Урал. Гос.проф.пед.у-та, 2000. – 310с.
7. Skinner B. Beyond Freedom and Dignity / B.Skinner. - Knopf, New York, 1971.-231p.
8. Hiltz Ph. Behavior Mod / Ph.Hiltz. - Harper's Press, New York, 1984.-192p.
9. Box S. Hyperactivity / S.Box // American Educator". - 1997.- № 2.

В статье рассматриваются вопросы агрессивности и дезадаптации детей и подростков. Подчеркивается существование тесной взаимосвязи между этими явлениями, предложены пути и методы профилактической работы. Так, в отношении несовершеннолетних с пограничным уровнем психического и интеллектуального развития лидируют методы коррекционно-развивающего обучения, которые позволяют исправить отклонения в познавательной сфере. При психосоциальной дезадаптации важное место отводится адекватно избранным психосоциальным технологиям и психотерапевтическим методикам, которые помогают эффективно решать индивидуально-психологические проблемы. При социальной дезадаптации используются программы по включению несовершеннолетних в систему новых социальных отношений, которые выполняют функции институтов ресоциализации, формируют новые позитивные жизненные планы и стремления.

Ключевые слова : агрессия, адаптация, профилактика, методы.

In this article the issues of aggressive children which are not able to adaptation have been considered. The connection between aggression and bad adaptation has been revealed. Ways and methods of preventive work have been proposed. So, regarding juveniles with the boundary level of mental and intellectual development there are the leading methods of correction and developmental training that allow to correct deviations in the cognitive area. Having the psychosocial maladjustment it is important to adequately selected psychosocial techniques and psychotherapeutic techniques to help effectively and address individual psychological problems. With social exclusion programmes including minors into new social relations are proposed, that perform function of resocialization institutions, form new positive life plans and aspirations.

Key words : aggression, adaptation, preventive work, methods.

УДК 37.013(73)

ІСТОРІОГРАФІЧНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ

Коржинська Тетяна Валентинівна
м.Хмельницький

Стаття присвячена аналізу історіографічного аспекту розвитку освіти дорослих у Сполучених Штатах Америки. Здійснено аналіз теоретичних підходів американських учених до проблем освіти дорослих, доведено їх важливість та актуальність. Освіта дорослих розглядається як освітній процес навчання впродовж життя, який спрямований на задоволення освітніх потреб дорослих, їхнього подальшого соціально-професійного зростання та самореалізації.

Ключові слова: освіта дорослих, історіографія, формальна освіта, неформальна освіта, інформальна освіта

Освіта дорослих є одним із пріоритетних напрямків державної політики багатьох країн, зокрема Сполучених Штатів Америки. Протягом останніх років спостерігається зростання кількості тих, хто навчається у системі освіти Сполучених Штатів Америки протягом всього життя. Деталізоване вивчення

та аналіз історіографічного аспекту розвитку освіти дорослих Сполучених Штатів Америки має стратегічне суттєве значення для системи освіти дорослих України. Зважаючи на це, актуалізується звернення до акумуляції та ефективного використання знань історичного розвитку освіти дорослих. Переваги та недоліки імплементації освіти дорослих в Сполучених Штатах Америки слід, на нашу думку, брати до уваги і Україні, так як і в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки теж передбачається забезпечення доступності та неперервності освіти впродовж життя.

Американську модель освіти дорослих досліджували такі вітчизняні педагоги як Н.Бідюк, І.Фольварочний, Р.Беланова, С.Сисоєва, О.Лещинський, П.Чередниченко, О.Сухомилинська та ін.

Серед американських науковців, які активно вивчали дану тему, відзначимо Д.Спіро, С.Брукфільд, М.Ноулз, Х.Уілтіш,

Р.Сміт та ін. Вважаємо, що реформування та осучаснення системи освіти дорослих передбачає насамперед конструктивне переосмислення існуючої моделі освіти, спираючись на світовий досвід з питань цієї проблематики.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної науково-педагогічної, історичної літератури з проблеми показав, що діяльність освітніх закладів, які забезпечують розвиток освіти дорослих розглядалася лише в контексті розвитку загальної системи освіти і дає підстави стверджувати, що актуальність проблематики щодо вивчення історіографічного аспекту розвитку неперервної освіти дорослих у Сполучених Штатах Америки є очевидною.

В американській та й в сучасній українській літературі неодноразово акцентується увага на те, що запорукою прогресу людства була і залишається актуальною освіта дорослих протягом всього життя. Більш-менш стійкий інтерес до проблем освіти дорослих формується на початку 80-х років XX століття, ця тенденція проглядається в багатьох монографіях як українських, так і зарубіжних науковців. Великий інтерес викликає міждисциплінарний словник термінології освіти дорослих, виданий в Санкт-Петербурзі в 1995. Деякі дослідження присвячувались загальним проблемам педагогіки та психології освіти дорослих. До прикладу, дисертаційне дослідження О.Бюла на тему «Освіта дорослих Сполучених Штатах Америки: сучасний стан історії», захищене в 1981 році, викликає великий інтерес; науковець розглядав позашкольну освіту в сфері підвищення кваліфікації та перепідготовки основної маси працівників.

У третьому розділі свого «Довідника з неперервної освіти дорослих» (1989) Шон Кортні пропонує своєрідну основу бачення та розуміння понять, які стосуються освіти дорослих: «Освіта дорослих є своєрідним втручанням у звичайну життєдіяльність дорослих, яке безпосередньо обумовлюється змінами в знаннях або ж в компетентності. Педагог, який навчає дорослих виступає в ролі того, хто є відповідальним за імплементацію зазначених попередньо інтервенцій».

Нагадаємо, що Ш.Ноулз виділяв три основні твердження щодо освіти дорослих. Приміром, Ш.Кортні в освіті дорослих вбачав п'ять базисних тверджень, до яких, зокрема, належать: освіта дорослих як робота інституцій та організацій, освіта дорослих як особлива форма відносин, що дає уявлення про андрагогіку, освіта дорослих як професія або ж наукова дисципліна, освіта дорослих як об'єктивна основа історичної ідентифікації стихійності суспільних рухів, освіта дорослих як видова різноманітність цілей та функцій освіти [3, с.17]. Узагальнюючи вищесказане, потрібно відмітити, що в цілому різні дослідники по-різному розуміють освітній процес дорослих і по-різному його трактують.

Вивчення історіографічного аспекту розвитку освіти дорослих у Сполучених Штатах Америки дало змогу збагнути етапи розвитку та сутність системи освіти дорослих (XVIII – початок XX століття).

Протягом багатьох років освіти дорослих в США не приділялося достатньої уваги на відміну від формальної освіти. До прикладу, у записаній історії освіти дорослих, Сократ вважається піонером у навчанні дорослих, він використовував усні презентації і діалог як основні методи навчання. Освіта для дорослих розвивалася і поставала у різноманітних формах, але консервативність цілей та завдання освіти залишалась незмінною впродовж багатьох років. Як відомо, освіта дорослих – це багатофункціональний освітній процес, який охоплює і соціальну, і економічну, і культурну сфери життя суспільства. Прогрес в зазначених попередньо сферах суспільної діяльності значно залежить від фінансової підтримки на державному рівні закладів, які надають освітні послуги дорослим. Приєднуємося до думки тих дослідників, які вважають, що в системі освіти дорослих криється величезний потенціал, який досі ще не достатньо використовується.

Зазначимо ще той факт, що освіта дорослих Сполучених Штатах Америки вважається найдавнішою формою освіти в

світі.

Один із перших найвпливовіших авторитетів наукової думки, хто досліджував питання розвитку вищої освіти, у тому числі й технічної освіти Сполучених Штатів Америки, здійснив спробу визначення основних етапів становлення та розвитку освіти дорослих був американський вчений Малколм Шепард Ноулз. У 70-ті роки XX століття Ноулз стверджував, що процес навчання дорослих – це сукупність набутого впродовж усього життя досвіду дорослих в поєднанні із новими знаннями, вміннями, навичками, світобаченням, відношенням, інтересами та цінностями. Відповідно до його міркувань розвиток освіти дорослих простежується протягом чотирьох епох [1, с.15]

Перша епоха – колоніальний період (до того часу як країна стала незалежною в 1776 р.). На початку цього періоду освіта дорослих була невід'ємною частиною соціального життя. Прикладом цього була професійна освіта (навчання навичкам і ремеслам). Найосвіченішими людьми вважалися представники духовенства, які виконували водночас релігійні та управлінські функції. Сільськогосподарські ярмарки були ще одним джерелом освіти дорослих. У 1728 році Бенджаміном Франкліном було засновано Філадельфійський дискусійний гурток «Клуб шкіряних фартухів» («Джунто»), що перетворився згодом в 1743 році в Американське філософське товариство, основним завданням якого було обмін інформацією про сільське господарство між ремісниками і торговцями, і тут освіта дорослих не була на першому плані.

Друга епоха - республіканський (1780 і 1830) і довоєнний (1861 і 1865) періоди. Гаслом освітньої системи США під час Промислової Революції та війни між північними штатами Сполучених Штатів Америки і 11 рабовласницькими штатами Півдня, які відділилися від США, стало твердження «вільне суспільство вимагає освіченого громадянина». Освіта дорослих широко пропагандувалася через неофіційні канали, такі як засоби масової комунікації (книги, журнали, газети), театральні вистави, і зустрічі місцевих спільнот. У цей період з'являються перші американські ліцеї, освітні концепції яких були спрямовані на освіту дорослих. Основними освітніми інфраструктурами того часу були: Інститут імені філантропа Пітера Купера в м. Лоуелл штату Массачусетс, Інститут права та кооперативної спільноти, Інститут Франкліна у Філадельфії та навчальний центр для літнього зібрання вчителів недільних шкіл в Нью-Йорку, так званий «Шатоуа» ("Chautauqua").

Третя епоха - національний період розвитку (1865-1920). Завданням освіти дорослих було задоволення потреб тогочасного суспільства. У 1914 році законом Сміта-Левера було затверджено програму, розраховану безпосередньо на дорослу категорію населення (віком від 14 років) щодо щорічного виділення федеральною владою грошової допомоги штатам у сфері сільськогосподарської освіти Сполучених Штатів Америки на так звані «земельні університети», та створено Кооперативну службу пропаганди знань та впровадження досягнень у сільськогосподарській сфері діяльності. Варто зазначити, що в XIX столітті колом інтересів «земельних університетів» були сільське господарство і промисловість, а на сьогодиншньому етапі свого розвитку та існування із «земельних» перетворилися на «дослідницькі» університети, які покликані акумулювати і примножувати власний інтелектуальний потенціал у різних галузях знань. У цей період надзвичайно швидко розвивається промисловість, торгівля, які вимагають спеціально підготовлених спеціалістів з певних галузей знань. Відсутність достатньої кількості підготовлених кадрів з певних спеціальностей сприяла появі та поширенню нових типів навчальних закладів.

Четверта епоха - сучасний період (1921-1970). Закінчення Другої світової війни (1921-1961) історично характеризують появою як технологічних, економічних, політичних та культурних змін у житті американського суспільства, так і значних змін у становленні освіти дорослих. Найважливішими подіями того часу вважають: створення Національної Асоціації Освіти (The

National Education Association, 1924p.), Американської Асоціації Освіти Дорослих (American Association for Adult Education, AAAE, 1926p.), Народної школи "Хайлендер" (Folk School "Highlander", 1932p.), Управління з питань освіти США (The U.S. Office of Education, 1936p.), Національної Освітньої Лабораторії США (the National Training Laboratory, 1947p.), Фонду освіти дорослих (the Fund Adult Education, 1951-1961) та ін.

Ковальчук Л.О. в своєму навчальному посібнику «Система освіти зарубіжних країн» зазначає, що концепція освіти дорослих ("adult education") сформувалася як самостійний науковий напрям у 70-х роках XX ст. Це одна з найбільш дискусійних сфер, що пояснюється специфікою загальнокультурного і освітнього рівня розвитку різних країн та неоднозначністю трактування категорії дорослої людини (Р.Каффарелла, А.Грейс, П.Джарвіс, М.Ноулз, А.Роджерс та інші). Найпоширенішим трактуванням поняття "освіта дорослих" є розгляд її як будь-якої освітньої діяльності дорослої людини незалежно від змісту, професійної спрямованості, термінів і форм навчання, ступеня інституціалізації. Єдиним критерієм є вік людини [2].

У своїй статті Е.Гусейнова та Ю.Лук'янова «Неформальна освіта як важливий елемент безперервної освіти» (2012р.) проблематику безперервної освіти умовно розділяють на дві основні сфери. Під першою розуміють сферу як соціально-освітній аспект безперервної освіти, під другою - процес засвоєння людиною нового життєвого, соціального, професійного досвіду. У другій половині 90-х років XX століття сфера освіти дорослих об'єднала два основних принципи освіти: принцип безперервності освіти із принципом навчання протягом життя і формуванням суспільства знань [7].

У XXI ст. освіта дорослих набуває надзвичайно важливого значення. Поступово відбувається її змістове й організаційне відокремлення, яке виявляється у збільшенні мережі установ

і закладів, орієнтованих виключно на задоволення культурно-освітніх потреб дорослих, урізноманітненні пропонує ними програм, що істотним чином відрізняються від тих, що реалізуються у дитячій та юнацькій освіті.

На сучасному етапі розвитку суспільства виокремлюються три основні типи освіти дорослих такі як: формальна, неформальна та інформальна освіта. Таким чином, проаналізувавши думки вітчизняних та закордонних науковців, можна дійти висновку, що «формальна освіта» відбувається, в основному, в освітньому середовищі вищих навчальних закладів, здобуття «неформальної освіти» не є єдиною метою навчального процесу, яке відбувається в різних сферах навчальної діяльності дорослих, «інформальна освіта» супроводжує повсякденне життя та необов'язково має цілеспрямований характер. Вважаємо, що усі ці типи освіти дорослих мають бути взаємопов'язані та взаємозумовлені.

Варта відзначити, що стратегічно важливе значення для системи освіти України набуває вивчення американського педагогічного досвіду, що вказує на неможливість забезпечення лише формальною освітою потреб дорослих, які реагують на зміни у суспільстві. А тому суттєвого впливу набуває підтримка і розвиток різних напрямів неформальної освіти.

Отже, освіту дорослих Сполучених Штатах Америки по праву вважають найдавнішою формою навчання світу, яка розвивалась протягом декількох епох, починаючи від колоніальної до сучасної епохи. Освіта дорослих розглядається як освітній процес навчання впродовж життя, який спрямований на задоволення освітніх потреб дорослих, їхнього подальшого соціально-професійного зростання та самореалізації. Освіта дорослих завжди була і буде адаптуватися до життєво важливих та повсякденних проблем дорослих. До прикладу, за останні два десятиліття кількість дорослих США, які навчаються в системі освіти сягає майже 40 мільйонів.

Література і джерела

1. Knowles M.S. The adult education movement in the United States / M.S.Knowles. - New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1962 – P XIII, 335 p.
2. Courtney S. Handbook of Adult and Continuing Education / S.Courtney. - San Francisco: Jossey-Bass, 1989 – 154p.
3. Stubblefield H.W. Adult Education in the American Experience: From the Colonial Period to the Present / H.W.Stubblefield, P.Keane. - San Francisco: Jossey-Bass. 1994 – 245p.
4. Sticht T.G. The rise of the adult education and literacy system in the United States: 1600-2000. Annual Review of Adult learning Literacy, 2002 - Volume 3, Chapter 2.
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки забезпечення доступності та неперервності освіти впродовж життя.
6. Ковальчук Л.О. Система освіти зарубіжних країн: Навчальний посібник. – Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2003 - с.56-60.
7. Гусейнова Е.І. Неформальна освіта як важливий елемент / Е.І.Гусейнова, Ю.М.Лук'янова // Педагогічні науки – 2012. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/11_NPE_2012/Pedagogica/4_106261.doc.htm. - Загол. з екрану. – Мова укр.

Статья посвящена анализу историографическим аспектам развития образования взрослых в Соединенных Штатах Америки. Проанализировано теоретические подходы американских ученых к проблеме профессионального образования взрослых, обоснованы их необходимость и актуальность. Образование взрослых рассматривается как образовательный процесс обучения в течение жизни, который направлен на удовлетворение образовательных потребностей взрослых, их дальнейшего социально-профессионального роста и самореализации.

Ключевые слова: образование взрослых, историография, формальное образование, неформальное образование, информальное образование

The article is devoted to the analysis of historiographic aspects concerning the history of adult education in the United States of America. Theoretical approaches of American scientists to the problem of adult education have been analyzed, their importance and necessity have been substantiated. Adult education is seen as an educational process of lifelong learning, which aims to meet the educational needs of adults, their future social and professional growth and development.

Key words: adult education, historiography, formal education, informal education, non-formal education.

РОЛЬ СПЕЦКУРСУ “ФРАКТАЛИ В МАТЕМАТИЦІ” У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

Котова Ольга Володимирівна
м.Херсон

Підвищення якості підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ є однією із необхідних передумов ефективності сучасної освіти в цілому. Спецкурси сприяють активності студентів у навчальному процесі, стимулюють їх до набуття належних навичок дослідницької роботи. Програми спецкурсів розробляються з метою ефективності фахової орієнтації в навчальному процесі вищих навчальних закладів. У статті розглядаються нові методичні ідеї, пов'язані із творчо спрямованим викладанням елементів сучасної математики у вузі, визначається роль спецкурсу “Фрактали в математиці” у системі навчального процесу, спрямованого на сучасні вимоги до підготовки майбутніх вчителів.

Ключові слова: професійна підготовка, спецкурс, курс за вибором, фрактальний аналіз, фрактальна геометрія.

Одним із основних і найважливіших завдань освітньої галузі є розробка та реалізація особистісно зорієнтованої моделі педагогічної освіти, розрахованої на підготовку висококваліфікованого вчителя, здатного виявити високий професіоналізм у нових умовах входження нашої держави до єдиного європейського освітнього простору. Проблема становлення і розвитку особистості студента розглядають педагоги та психологи Ю. Фокін, Г. Селевко, О. Бодальов, О. Леонтьєв. Питання теорії та методики особистісно зорієнтованого навчання викладені у працях С. Подмазіна, Є. Степанова, А. Фасолі, М. Степанюк. Належної уваги набуває професійно орієнтований напрямок, тому особливо вагомими у підготовці майбутніх спеціалістів є спецкурси – курси лекцій у вузі, які являють собою поглиблену розробку спеціальної, окремої теми за програмою, запропонованою лектором. Спецкурси сприяють активності студентів у навчальному процесі, стимулюють їх до набуття належних навичок дослідницької роботи необхідних при написанні курсових, дипломних і магістерських робіт тощо.

Програми спецкурсів розробляються з метою ефективності фахової орієнтації в навчальному процесі ВНЗ. Теоретичне осмислення методики проведення спецкурсів як однієї з форм вузівських занять не можна вважати достатнім. У першу чергу, це пояснюється відсутністю підручників, посібників, науково обґрунтованих методичних порад і положень із цього питання. Кожний із спецкурсів – це тривалі роки невтомного наукового пошуку викладача. Ефективність викладання спецкурсів у вищому навчальному закладі залежить від рівня компетентності викладачів, рівня розвитку студентів, їх потреб і мотивів навчання, інтересів, а також від того, наскільки їх зміст відповідає потребам сучасної науки і практики.

Основна мета роботи – визначення ролі спецкурсу “Фрактали в математиці” у системі навчального процесу Херсонського державного університету, який спрямований на сучасні вимоги до підготовки майбутніх вчителів.

Сучасна математика зробила величезний крок у своєму розвитку [2]. Однак її ідеї повільно проникають у вузівський і шкільний курси математики. Так, наприклад, знайомство студентів з фракталами та тісно пов'язаними з ними хаотичними відображеннями не передбачається стандартами вузівської освіти. Однак починають з'являтися глибоко аргументовані ідеї, пов'язані з усуненням цього недоліку. Як зазначає М.Х. Розов [3], в наш час поняття фрактал, хаос, біфуркація стають загальноосвітніми поняттями, що мають загальнокультурне значення. Вивчення фракталів є перспективним напрямком дослідження, оскільки в математиці та її застосуваннях все

частіше з'являються математичні об'єкти зі складною локальною будовою (фрактальні множини, неперервні сингулярні та недиференційовані функції, сингулярно неперервні міри, аттрактори динамічних систем з неоднорідною тополого-метричною структурою тощо).

Спецкурс “Фрактали в математиці” призначений для навчання студентів IV-V курсів – майбутніх вчителів математики елементам фрактального аналізу та геометрії ґрунтуючись на знаннях отриманих ними раніше при вивченні математичних дисциплін.

Метою спецкурсу є: поглиблення знань та ознайомлення з такими розділами математики, які дозволяють суттєво розширити дослідницький потенціал; дати достатні знання й навички для кваліфікованого ведення факультативних курсів. Завдання: систематизувати знання, навички і уміння студентів набуті в процесі навчання на попередніх курсах основних математичних і методичних дисциплін, опанувати основи теорії фрактального аналізу та геометрії; застосовувати знання і вміння студентів працювати з програмним забезпеченням, засобами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема вивчити сучасні комп'ютерні програми для побудови фракталів; встановити міжпредметні зв'язки.

При відборі змісту програми спецкурсу “Фрактали в математиці” ми дотримуємося наступних критеріїв: інноваційність ідей, технологій, методик, рівень підготовки і потреби слухачів [2, 4]. Названі критерії враховуються при щорічному оновленні змісту спецкурсу.

Розглянемо змістовні модулі спецкурсу “Фрактали в математиці”.

Змістовий модуль 1. Фрактали

1.1. Визначення фрактала. Фрактальні об'єкти в природі
Масштабна інваріантність, властивості подібності. Нетривіальна поведінка ліній рівня. Довжина берегової лінії. Дерева, гори, хмари. Кристали й поверхні матеріалів. Фрактальні розмірності. Міра Хаусдорфа. Розмірність Хаусдорфа-Безиковича.

1.2. Фрактали як математичні об'єкти

Найпростіші самоафінні фрактали. Сніжинка Коха, килим Серпінського. Генератори фракталів. Криві Пеано, Гільберта, дракони Хартера.

Фрактальні функції. Неперервні недиференційовані функції. Сингулярні функції. Теорема Банаха-Мазуркевича та Замфіреску.

Дерева й графи. Дерева Кейли та Фарей, ґрати Беті. Представлення раціональних та ірраціональних чисел за допомогою дерева Фарей, чисел Фібоначчі, систематичних дробів. Q-представлення. Бінарні коди. Зв'язок між представленням Фарей та ланцюговими дробами. Фрактальні об'єкти на елементарних ланцюгових дробах.

Функція частоти s-кової цифри числа. Властивості функції частоти s-кової цифри числа. Рівні функції s-кової цифри числа. Тополого-метричні та фрактальні властивості множин розв'язків рівнянь, що містять функцію частоти s-кової цифри числа.

1.3. Системи ітераційних функцій як генератори фракталів

Ітерації лінійних систем. Конструювання системи відображень, що задають конструктивні фрактали. Серветка Серпінського як аттрактор системи лінійних відображень.

Метод випадкових ітерацій (хаос). Зв'язок із системою ітераційних функцій. Приклади.

Афінні перетворення. Стискаючі відображення. Приклади.

1.4. Фрактальні моделі у фізиці

1.5. Фрактальні об'єкти в нелінійній динаміці

Найпростіші приклади. Біфуркації виникнення фрактальних структур у фазовому просторі. Комплексні фрактальні фазові границі.

Змістовий модуль 2. Комплексна аналітична динаміка

2.1. Комплексні відображення. Множини Мандельброта та Жюліа

Множина Жюліа. Множина Фату. Множина Мандельброта і його фрактальна структура. Узагальнення множин Мандельброта й Жюліа на випадок інших систем. Біфуркації. Класифікація множин Жюліа. Основні властивості й методи побудови множин Жюліа. Хаусдорфова розмірність фрактальних об'єктів, що виникають в комплексній динаміці. Аналітичні й неаналітичні відображення. Узагальнення комплексних чисел.

2.2. Побудова моделей реальних фізичних систем

Проблема збіжності методу Ньютона. Маятник у полі трьох центрів. Динаміка руху частки в магнітному полі. Множина Мандельброта для зв'язаних систем. Система зв'язаних нелінійних осциляторів з періодичним впливом. Агрегація фрактальних кластерів. Теорія фазових переходів. Теорія перколяції.

Розвиток математики як науки накладає певний відбиток на розвиток математики як навчальної дисципліни, що призводить до коректування навчальних програм, програм курсів за вибором, появи нових шкільних підручників та методичних рекомендацій і, в свою чергу, зумовлює розвиток і вдосконалення методики викладання математики в середній школі.

На сайті Міністерства освіти і науки України розміщено “Збірник програм з математики для допрофільної підготовки та профільного навчання (у двох частинах)”, видавництва “Ранок”, Харків, 2011 р.. Збірник містить дві програми з фрактального

аналізу, а саме:

1. Програма курсу за вибором для учнів 9 класу математичного профілю “Фрактали” (автор Каніна Л.П.);

2. Програма курсу за вибором для учнів 11 класів з профільним і поглибленим вивченням математики “Введення у фрактальний аналіз” (автор Цибко В.В.).

Крім того, фрактальні об'єкти фігурують в науково-дослідницьких роботах останніх років учнів-членів МАН. Наприклад: “Симетрія – символ краси, гармонії і досконалості”, “Неперервні, ніде не диференційовані функції”, “Гармонія фракталів”, “Застосування “золотого перерізу” в економіці”, “Фрактальний многогранник “піраміда Серпінського”” тощо.

Отже, при проведенні спецкурсу “Фрактали в математиці” варто приділяти більше уваги темам, які цікавлять студентів зокрема темам, пов'язаних з їх дипломними і магістерськими роботами. Це сприятиме розкриттю потенціалу особистості студента, його якісному зростанню та успішному навчанню і нададуть можливість викладачеві вносити корективи у свою діяльність з метою поліпшення якості навчального процесу. Крім того, опанування студентом основних понять фрактального аналізу та геометрії, розуміння їх положення і ролі в загальній системі математичних знань, вміння застосовувати їх у конкретних ситуаціях, а також виховання загальної математичної культури необхідні майбутньому вчителю для глибокого розуміння цілей і завдань як основного шкільного курсу математики, так і факультативних курсів.

У подальших дослідженнях планується вивчення питання застосування ІКТ в навчальному процесі як елемента інтеграції предметів природничо-математичного циклу та інформатики, створення інтегрованого курсу “ІКТ та фрактальні множини”.

Література і джерела

1. Дьяченко М.И. Психология высшей школы: учеб. Пособие для вузов / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн.: Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
2. Працьовитий М.В. Фрактальний підхід у дослідженнях сингулярних розподілів / М.В. Працьовитий. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 1998. – 296 с.
3. Розов Н.Х. Практическая педагогика высшей школы: учеб. пособие для студентов, аспирантов и слушателей системы доп. проф. образования преподавателей высш. шк./ Н.Х. Розов, В.А. Попков, А.В. Коржуев; Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова, Фак. пед. образования. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2008. – 157 с.
4. Секованов В.С. Элементы теории фрактальных множеств: Учебное пособие/ГОУВПО Костром. гос. ун-т./ В.С.Секованов – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2005. – 135 с.

Повышение качества подготовки будущих специалистов в высших учебных заведениях является одной из необходимых предпосылок эффективности современного образования в целом. Спецкурсы способствуют активности студентов в учебном процессе, стимулируют их к приобретению навыков в исследовательской работе. Программы спецкурсов разрабатываются с целью повышения эффективности профессиональной ориентации в учебном процессе высших учебных заведений. В статье рассматриваются новые методические идеи, связанные с творчески направленным преподаванием элементов современной математики в вузе, определяется роль спецкурса “Фрактали в математике” в системе учебного процесса, направленного на современные требования к подготовки будущих учителей.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, спецкурс, курс по выбору, фрактальный анализ, фрактальная геометрия.

Improving the quality of training of future professionals in higher education is a prerequisite for the effectiveness of modern education in general. Courses help students in active learning process, encourage them to purchase navychek in research. Program of specialized courses are designed to improve career guidance in the learning process in higher education. The article discusses the new methodological ideas to creatively directed teaching elements of modern mathematics in high school, the role of the special course “Fractals in mathematics” in the system of educational process aimed at the modern requirements for the preparation of future teachers.

Key words: training, special courses, elective courses, fractal analysis, fractal geometry.

ВИДИ КОНФЛІКТІВ У ДІЛОВОМУ СПІЛКУВАННІ

Краснова Наталія Павлівна
м.Луганськ

У даній статті розглядаються позитивні сторони конфлікту у діловому спілкуванні, до яких відносяться: усунення суперечностей між учасниками конфлікту, ближче дізнання про індивідуальні особливості опонента, знижується психологічна напруженість між учасниками конфлікту, конфлікт дозволяє його учасникам збагатитися новим досвідом, сприяє стабілізації взаємин опонентів; розкриваються конструктивні функції конфлікту, а саме: інформаційно-пізнавальна, інтегративна стимулювання адаптації; характеризується деструктивний конфлікт у діловому спілкуванні, до функцій якого відносяться: погіршення психологічного стану учасників, руйнівність міжособистісних відносин, зниженням ефективності діяльності та ін.; доводиться, що конфлікт, як передбачувана розбіжність інтересів у діловому спілкуванні виникає тоді, коли відсутня альтернатива задовольнити домагання обох сторін; надається типологія конфліктів у діловому спілкуванні: структурні, інноваційні, позиційні, конфлікти справедливості, суперництва, динамічні, а також внутрішньоособистісні, міжособистісні, групові, конфлікти між особою і групою.

Ключові слова: конструктивний конфлікт, деструктивний конфлікт, типологія конфліктів у діловому спілкуванні.

Ділове спілкування – це складний багатоплановий процес розвитку контактів між людьми у службовій сфері. Його учасники виступають у офіційних стосунках і орієнтовані на досягнення мети, конкретних задач, що нерідко призводить до конфліктів. Конфлікти, як будь-які протиріччя є формою реальних суспільних зв'язків, котрі виражають взаємодію особистостей при не збіганні, несумісності їх потреб, мотивів та ролей. Тобто там де діють люди, практично всюди є місце конфліктам.

Причини розвитку конфліктів у діловому спілкуванні розглядають зарубіжні та вітчизняні дослідники. На думку Є. Дубровської, В. Зазикіна, Р. Кричевського причини конфліктів базуються на організаційному підході, А. Альошина та А. Калінін – на мотиваційному, А. Анцупов, Д. Моїсєєв – на ситуаційному та системно ситуаційному. Н. Гришина, Є. Зайцева, Н. Нечаєва дотримуються особистісно-діяльнісного підходу у визначенні конфліктів та їх причин. Теоретичним та практичним проблемам конфліктної поведінки особистості присвячені роботи М. Вебер, П. Козер.

Аналіз наукової літератури, присвяченої конфліктності показує, що спектр досліджень достатньо широкий, однак, підкреслюється теоретична та практична розробка, вивчення видів конфлікту і наслідків виходу з конфліктної ситуації, що й зумовило вибір теми даної статті.

Мета – розкрити конструктивні та деструктивні конфліктні ситуації, охарактеризувати типологію конфліктного спілкування у діловому спілкуванні.

За наслідками виходу з конфліктної ситуації, виділяють конструктивний і деструктивний конфлікти.

Конструктивний конфлікт з'являється, коли учасники конфлікту вирішили протиріччя, що накопилися. У процесі конструктивного конфлікту виявляються позиції людей. Пояснення своїх установок іншим деколи дозволяє учасникам конфлікту самим ясніше усвідомити власні інтереси.

Конструктивний конфлікт при напруженості ситуації, як правило, протікає тихо, без крику, взаємних докорів і викриттів. У ході конфлікту увага учасників спрямована на пошук рішення, а не на переходи на особистість.

Як правило, такі конфлікти виникають, коли суперечність

стосується розбіжностей або відмінностей в точках зору щодо якого-небудь питання або шляхів його рішення. Цей конфлікт не зачіпає особи учасників, може вміщувати й конструктивні функції [6].

Серед позитивних сторін конфлікту можна виділити наступні:

- після закінчення конфлікту усуваються суперечності між учасниками конфлікту. Це може відбутися як в повному об'ємі, так і частково;
- конфлікт дозволяє ближче дізнатися про індивідуальні особливості особи опонента і більш глибоко оцінювати їх в майбутньому;
- знижується психологічна напруженість між учасниками конфлікту;
- конфлікт дозволяє його учасникам збагатитися новим досвідом, розвиває і загартовує особу;
- конфлікт також може сприяти стабілізації взаємин опонентів.

Конфлікт може позитивно позначатися і на соціальному оточенні конфліктуючих сторін:

- сприяє активізації соціального життя групи, особи;
- допомагає зрозуміти невирішені або зовсім не відмічені проблеми і труднощі в спілкуванні групи, в її діяльності;
- допомагає виявити думку групи, установки і настрої членів групи, а також їх особові особливості;
- у разі зовнішніх труднощів, коли конфлікт ведеться з іншою групою, він може привести до об'єднання групи перед „зовнішнім ворогом”.

Також до позитивної функції конфлікту можна віднести наступне:

- конфлікт є плодоносним ґрунтом для виникнення позитивних соціальних змін;
- за допомогою конфлікту вдається примирити законні інтереси людей на основі вироблення сумісного рішення;
- у конфлікті відбувається розрядка напруженості між конфліктуючими сторонами, „випліскуються” агресивні відчуття, змінюється емоційний стан;
- конфлікт дає можливість отримати нову інформацію про опонента, провести діагностику його можливостей і запобігти майбутнім конфліктам;
- конфлікт є способом самоствердження особи і підтримки статусу в групі;
- внутрішньогруповий конфлікт у науковій діяльності створює необхідний рівень напруженості, стимулюючий творчу активність;
- міжгрупові конфлікти можуть сприяти об'єднанню колективу при протистоянні із зовнішнім ворогом.

До конструктивних функцій конфлікту можна також віднести:

Інформаційно-пізнавальна. Будь-який конфлікт сигналізує про наявність проблеми, що вимагає рішення, дозволяє її пізнати, оскільки виявляється в сукупності сприйняття людьми фактів.

Конфлікт стимулює пізнання інтересів, цінностей, позицій, які стикаються у протистоянні суб'єктів; висвічує сутність соціальних змін, виражених протиріччям, що лежить в основі конфлікту. Розбіжності, дискусії як форми конфліктної поведінки сприяють пошуку істини. У ході і в результаті взаємних зіткнень працівники краще пізнають один одного, засвоюють корисний з точки зору кожної сторони досвід, знаходячи при бажанні можливі точки дотику їхніх поглядів та інтересів. У процесі кон-

флікту розкривається справжня картина того, що являє собою кожна сторона, які цінності вона відстоює.

Інша загальна функція конфлікту – інтегративна. Здавалося б, має місце парадокс: конфлікт сприяє інтеграції, об'єднанню людей, а отже, встановленню рівноваги і стабільності. Однак така реальна діалектика, де конфлікт та інтеграція нерозривно взаємопов'язані і постійно міняються місцями.

Домінування одного змінюється домінуванням іншого. Виникнення, розвиток, а головне, вирішення конфлікту згуртовує групи, спільноти, сприяє гармонізації суспільних відносин, стимулює соціалізацію груп та індивідів, а тим самим сприяє формуванню необхідної рівноваги в організації або на підприємстві.

Ще однією із загальних функцій конфлікту є функція стимулювання адаптації соціальної системи або її окремих елементів, включаючи суб'єктів, до змінного середовища. Організаціям, соціальним групам та індивідам доводиться постійно стикатися з новими умовами і новими потребами, які постійно відбуваються. Звідси необхідність адаптації, пристосування до нової ситуації шляхом перетворення форм і методів діяльності і відносин, переоцінки цінностей, критики застарілих зразків поведінки і мислення. Зрозуміло, що процес адаптації не відбувається без протиріч і конфліктів між старим і новим, віджилим і тим, що народжується. Якщо суспільна система чи якісь підсистеми не справляються з виникаючими конфліктами в процесі адаптації, вони йдуть у небуття [2].

Деструктивний конфлікт найбільшою мірою відповідає тому, що в повсякденному житті прийнято розуміти під конфліктом. Цей конфлікт веде до погіршення особистих відносин, розузгодження взаємодій, погіршення емоційної атмосфери і емоційного стану учасників. Часто деструктивний конфлікт стає незалежним від причини, із-за якої він, власне, виник. Учасники переходять на особистості, забуваючи, з чого почалася сутичка.

Деструктивний конфлікт легко виділити серед інших. Він відрізняється тим, що залучає до себе все нових і нових учасників. Проте в ході такого конфлікту збільшується не тільки кількість його учасників, але і рівень негативних установок по відношенню один до одного. У ході конфлікту нарощується напруженість, у учасників зростає упередженість проти опонентів, за рахунок чого створюється помилкове сприйняття протилежної сторони.

Цей тип конфліктів найбільш складний для розрішення. Учасники його переходять на особистості, займаються обговоренням недоліків один одного, внаслідок чого втрачається питання, яке стало причиною конфлікту. Сама ситуація протікає гаряче і стрімко, виникають численні спотворення сенсів, кожен приписує опонентові те значення його висловів, яке побачив. Як правило, значення це виявляється невірним. Конфліктуючі сторони поспішають напасти першими, йдуть в глухий захист, вибудовують комунікативні бар'єри, прагнуть піймати на слові – використовують здебільшого силові методи. Тиснуть не фізично, але морально.

Такий конфлікт не сприяє налагодженню відносин, не допомагає знайти вихід з ситуації, а лише руйнує взаємини, розставляючи людей по різні сторони барикади. Подібні конфлікти можуть закінчуватися неприйняттям між людьми аж до повного розриву.

Серед деструктивних функцій конфлікту можна відзначити наступні:

- конфлікт негативно позначається на психологічному стані учасників, може привести до стресів, неврозів;
- він згубний для міжособистісних відносин конфліктуючих сторін, може привести до повного розриву навіть між близькими друзями;
- на трудовому процесі конфлікт позначається зниженням ефективності діяльності. Учасники конфлікту розтрачують свої сили на зіткнення в збиток безпосереднім посадовим обов'язкам;

- зіткнення може призвести до того, що в групі закріпляться насильницькі способи дії і вирішення проблем;
- конфлікт згубний для спілкування в групі;
- він ослабляє єдність групи, вносить розлад до атмосфери робочого колективу;
- конфлікт негативно позначається на якості діяльності колективу в цілому.

Також негативна функція конфлікту може виявлятися в наступному:

- негативні наслідки конфлікту часто пригнічують його позитивні функції;
- використання жорстких тактик в конфлікті може призвести до його ескалації;
- великі емоційні, матеріальні витрати на участь в конфлікті;
- звільнення співробітників, зниження дисципліни, погіршення соціально-психологічного клімату в колективі;
- уявлення про переможені групи як про ворогів;
- надмірне захоплення процесом конфліктної взаємодії в збиток роботі;
- після завершення конфлікту зменшується ступінь співпраці між частиною співробітників;
- складне відновлення ділових відносин (шлейф конфлікту).

Конфлікт як передбачувана розбіжність інтересів виникає тоді, коли представляється альтернатива, що відсутня та немає можливості задовольнити домагання обох сторін. Часто це спостерігається в тому випадку, якщо домагання однієї або обох сторін завищені, особливо якщо сторони вважають свої домагання законними [5].

Виникненню такого конфлікту може сприяти ряд умов.

Неузгодженість системи цінностей в організації (суперечливий тип організаційної культури), що призводить до ослаблення соціальних норм в організації і невідповідності поведінки деяких співробітників очікуванням інших співробітників.

Невизначеність в оцінці співвідношення сил, що призводить до переоцінки кожною стороною власних сил.

Мислення за типом „все або нічого“, коли кожна сторона вважає свій програш виграшем для іншої сторони, та ін.

Виникненню конфлікту сприяє ряд факторів (слова, дії або бездіяльність), що можуть призвести до конфлікту), більшість з яких є навмисними або ненавмисними порушеннями етичних норм. Їх можна віднести до одного з трьох типів:

- прагнення до переваги;
- прояв агресивності;
- прояв егоїзму.

Загальним для всіх цих типів є те, що вони спрямовані на вирішення якихось психологічних проблем.

Прагнення до переваги здійснюється різними способами.

- Прямі прояви переваги у вигляді наказів, погроз, зауважень або будь-яких інших негативних оцінок, критика, звинувачення, насмішка, знущання, сарказм.
- Поблажливе відношення, тобто прояв переваги, але з відтінком доброзичливості: „Не ображайтеся“, „Заспокойтеся“, „Невже вам це незрозуміло?“, „Адже вам українською мовою сказано...“, „Ви розумна людина, а поступаєте...“.
- Хвастощі, тобто захоплена розповідь про свої успіхи, істинні або уявні, викликає роздратування, бажання поставити хвалька на місце.
- Категоричність, прояв зайвої впевненості в своїй правоті у вигляді таких висловів, як „Я вважаю“, „Я впевнений“, „Ти не маєш рації“.
- Нав'язування своїх порад. Той що радить, по суті, займає позицію переваги.
- Перебиття співбесідника, коли один постійно поправляє іншого, показуючи тим самим, що він знає краще, слухати треба його, а також підвищення голосу тощо.
- Приховування інформації. Відсутність інформації може викликати стан тривоги. Чутки, плітки заповнюють недостатність інформації, а до того, хто приховав її виникає

недовір'я.

- Жартування. Об'єктом зазвичай стає той, хто не може дати відсіч. Висміяний рано чи пізно шукатиме можливість відквитатися з кривдником, тобто вступити у конфлікт.
- Обман або спроба обману, використовувані для досягнення цілі нечесним шляхом, є сильними конфліктогенами.
- Нагадування про якусь прогашну для співбесідника ситуацію, що знову свідчить про ганебну безпорадність. Відчуття подяки за допомогу поступово витісняється відчуттям роздратування, неприязнь.

Якщо конфлікт дуже довго пригнічується, він стає прихованим. Існують наступні небезпеки розповсюдження прихованих конфліктів у колективі:

а) зниження адаптивності колективу до зовнішнього середовища;

б) неможливість контролю і безпека актуалізації в будь-який важкий для колективу момент;

в) прояви прихованого конфлікту як серії дрібних, уповільнених конфліктів, по вигляду не пов'язаних з основною причиною конфлікту;

г) небезпека „вибуху”, який можуть спровокувати неясні зараз умови.

Об'єктивні наслідки конфлікту (конструктивні або деструктивні) залежать від багатьох змінних і значною мірою від засобів боротьби.

Насильницькі засоби ведуть до розколу організації, а не до її інтеграції. Насильницький конфлікт може перерости в хронічну форму, стати конфліктом антагоністичним, навіть якщо раніше він таким не був. Послідовна серія насильницьких конфліктів дробить організацію, дезорганізує і перешкоджає її духовної та практичної консолідації. Так що, говорячи про позитивні функції конфлікту, слід враховувати суперечливу можливість її реалізації [2].

Позитивні (конструктивні) функції конфліктів не реалізуються, якщо: вони не регулюються спільними зусиллями протиборчих працівників; придушуються однієї зі сторін; заганяються всередину суспільного організму.

У результаті можуть утворитися наступні дисфункціональні наслідки конфлікту:

1. Незадоволеність, поганий стан духу, зростання плинності кадрів і зниження продуктивності роботи.
2. Менша ступінь співпраці в майбутньому.
3. Сильна відданість своїй групі і більше непродуктивної конкуренції з іншими групами організації.
4. Подання про іншу сторону як про ворога; уявлення про свої цілі як про позитивні, а про цілі іншої сторони – як про негативні.
5. Згорання взаємодії і спілкування між конфліктуючими сторонами.
6. Збільшення ворожості між конфліктуючими сторонами по мірі зменшення взаємодії і спілкування.
7. Зміщення акценту: надання більшого значення перемозі в конфлікті, ніж рішенню реальної проблеми.

До наступної типології конфліктів можна віднести такі.

Структурні конфлікти. Причиною структурних конфліктів є суперечності в завданнях, що вирішуються сторонами конфлікту.

Інноваційні конфлікти. Вони виникають з неминучістю кожного разу, коли в організаціях щось міняється. Будь-яке нововведення в тому або іншому ступені зачіпає інтереси багатьох співробітників. Хтось переміщається на іншу посаду, хтось повинен узяти на себе додаткове навантаження, в якихось ланках міняються взаємини та ін.

Позиційні конфлікти. Вони ж конфлікти значущості, дуже нагадують дитячі спори. Такі конфлікти виникають як на міжособистісному, так і на міжгруповому рівні. На міжособистісному рівні і на рівні особистості – конфлікти значущості часто виникають на ґрунті дійсної або такої, що здається, недооцінки внеску

особи, її ролі у вирішенні завдань організації.

Конфлікти справедливості. Конфлікти справедливості виникають на ґрунті розбіжностей в оцінці трудового внеску і розподілі матеріальної винагороди. Як правило, конфлікти цього типу виникають по вертикалі (тобто між людьми, що знаходяться на різних ступенях соціальних сходів) і пов'язані з неясністю або невизначеністю критеріїв оплати праці і преміювання.

Конфлікти суперництва за ресурси. Суперництво за ресурси існує в організації завжди. Характер конфлікту воно приймає, коли виконавці, між якими розподіляється той або інший ресурс, ставлять в залежність від його отримання вирішення своїх службових завдань. Невиконання якогось виробничого завдання сприймається як особиста невдача, хоча з наявними в розпорядженні ресурсами цю задачу неможливо вирішити.

Динамічні конфлікти. Ці конфлікти мають соціально-психологічну природу і зазвичай виникають в нових колективах, де ще не устоялася неформальна структура. Будь-яка група проходить певні етапи розвитку, зокрема етапи об'єднання і боротьби за лідерство. Найшвидше група об'єднується на ґрунті боротьби проти загального ворога. Якщо не вдається знайти такого ворога поза групою, то група висуває кандидата на цю роль зі своїх лав, перетворюючи його на винуватця всіх невдач [1].

До основних типів соціально-психологічних конфліктів можна віднести наступні: внутрішньоособистісний конфлікт; міжособистісний конфлікт; конфлікт між особистістю і групою; груповий конфлікт [2].

Внутрішньоособистісний конфлікт. Потенційні дисфункціональні наслідки цього типу аналогічні наслідкам інших типів конфліктів. Він може приймати різні форми.

Одна з найпоширеніших форм – рольовий конфлікт, коли до однієї людини пред'являються суперечливі вимоги з приводу того, яким повинен бути результат його роботи. Внутрішньоособистісний конфлікт може також виникнути в результаті того, що виробничі вимоги не узгоджуються з особистими потребами або цінностями. Внутрішньоособистісний конфлікт може також бути відповіддю на перевантаження або недовантаження у роботі.

Такий внутрішньоособистісний конфлікт пов'язаний з низьким ступенем задоволеності роботою, малою упевненістю в собі і організації, а також зі стресом.

Міжособистісний конфлікт. Цей тип конфлікту, можливо, найпоширеніший. У організаціях він проявляється по-різному. Найчастіше це боротьба керівників за обмежені ресурси, капітал чи робочу силу, час використання обладнання або схвалення проекту. Міжособистісний конфлікт може виявлятися і як зіткнення особистостей.

Конфлікт між особистістю і групою. Якщо очікування групи знаходяться в суперечності з очікуваннями окремої особистості, може виникнути конфлікт. Навіть якщо ця людина, думка якої відрізняється від думки групи, може приймати до серця інтереси організації, його або її все одно можна розглядати як джерело конфлікту, тому що вона йде проти думки групи.

Аналогічний конфлікт може виникнути на ґрунті посадових обов'язків керівника: між необхідністю забезпечувати відповідну продуктивність і дотримувати правила і процедури організації. Керівник може бути змушений робити дисциплінарні заходи, які можуть виявитися непопулярними в очах підлеглих. Тоді група може завдати відповідного удару – змінити відношення до керівника і знизити продуктивність праці.

Груповий конфлікт. Організації складаються з безлічі груп – як формальних, так і неформальних. Навіть у найкращих організаціях між такими групами можуть виникати конфлікти. Неформальні групи, які вважають, що керівник відноситься до них несправедливо, можуть міцніше згуртуватися і спробувати розрахуватися з ним зниженням продуктивності.

Частим прикладом міжгрупового конфлікту служать розбіжності між лінійним і штабним персоналом. Штабний персонал звичайно більш молодий і освічений, ніж лінійний, при спілкуванні любить користуватися досить складними технічними

термінами.

Ці відмінності призводять до зіткнення між людьми і ускладнені у спілкуванні. Лінійні керівники можуть відкидати рекомендації штабних фахівців і виражати невдоволення з приводу своєї залежності від них в усьому, що пов'язано з інформацією. В екстремальних ситуаціях лінійні керівники можуть навмисно вибрати такий спосіб виконання пропозиції фахівців, що вся затія закінчиться провалом.

Штабний персонал, у свою чергу, може обурюватися, що його представникам не дають можливості провести в життя свої рішення, і намагатися зберегти інформаційну залежність від них лінійного персоналу. Це яскраві приклади дисфункціонального конфлікту.

Принциповими для розвитку конфлікту є такі чисто психологічні моменти, як сприйняття ситуації її учасниками, їх відношення до неї, стратегія їхньої поведінки. Саме вони призводять до того, що на основі однієї і тієї ж причини виникають конфлікти з різними моделями розвитку, різними наслідками для їх учасників.

Ділова суперечка. У даній ситуації – це протистояння точок зору з приводу того, яке технічне чи організаційне рішення є кращим, як реалізувати прийняте рішення, яка оптимальна послідовність організаційних дій тощо.

Опоненти віряють у можливість дійти до згоди і шукають шляхів її досягнення. Спілкування стає більш інтенсивним, вони аналізують ситуацію, сильні та слабкі сторони обох точок зору.

Якщо стосунки учасників характеризуються доброзичливістю, зберігаються елементи сприятливих відносин, то в цій ситуації буде прийняте дійсно краще рішення або знайдено третій варіант, який задовольняє обидві сторони.

Формалізація відносин. Виївавши розбіжності між собою щодо конкретного питання суперечки, учасники ситуації можуть

замість обмеження її зони, навпаки, перейти до розширення. Вони почнуть виставляти один до одного претензії і з інших аспектів взаємодії. Дискусія переходить на стиль роботи, згадуються колишні помилки, допускаються випадки проти особистості, які швидко формують у опонентів переконання, що змінити позицію один відносно одного не вдасться. У такому випадку партнери можуть відмовитися від аналізу даної проблеми, обравши офіційні способи прийняття рішення.

У результаті міжособистісні стосунки погіршуються, спілкування стає суцільно офіційним, партнери не прагнуть до контактів, міжособистісних взаємин.

Психологічний антагонізм. При такому розвитку конфліктної ситуації реальна зона розбіжностей є невизначеною, із суб'єктивною тенденцією до її збільшення. Це означає, що учасники ситуації не можуть чітко визначити, в чому полягають їхні розбіжності, але явно схильні це перебільшувати. Це ґрунтується на тому, що відносини між „супротивниками“ набирають форми взаємного відштовхування, будь-який контакт чи предмет може стати джерелом розбіжностей.

Психологічно учасники ситуації відверто один одного не сприймають, спроби вплинути один на одного якщо це й робиться, то у відкрито ворожих діях.

Конфлікти як явище суспільного життя виникають у процесі спілкування людей і характерні для всіх рівнів і сфер їх діяльності. Виникнення конфліктів є, як не парадоксально, об'єктивним і неминучим явищем. Адже життя – це постійний діалектичний процес виникнення проблем та творчого їх вирішення. Якщо у стосунках між людьми проблеми не виникають, тоді наявним є факт „застою“, відсутності розвитку. Взаємини людей, у яких відсутні конфлікти, поступово згасають. Конфлікти в свою чергу породжують відповідальність і небайдужість, стимулюють оновлення і поліпшення відносин між людьми.

Література і джерела

1. Зигерт В. Руководство без конфликтов / В. Зигерт, Л. Лонг. – М. : Экономика, 1990. – С. 219-221
2. Мастенбрук У. Управление конфликтными ситуациями и развитие организации / У. Мастенбрук. – М. : Академия, 1996. – 379 с.
3. Психология и этика делового общения / Под ред. проф. В. Н. Лавриненко. – М. : ЮНИТИ, 2005. – 315 с.
4. Скотт Дж. Конфликты, пути их преодоления / Дж. Скотт. – К. : Логос, 1991. – 219 с.
5. Третьяченко В. В. Коллективні суб'єкти управління: формування, розвиток та психологічна підготовка / В. В. Третьяченко. – К. : Стило, 1997. – 585 с.
6. Шейнов В. В. Психология и этика делового контакта / В. В. Шейнов. – М. : Академия, 1996. – 290 с.

В данной статье рассматриваются позитивные стороны конфликта в деловом общении, к которым относятся: ликвидация противоречий между участниками конфликта, ближе узнаются индивидуальные особенности оппонента, снижается психологическое напряжение между участниками конфликта, конфликт позволяет его участникам обогатиться новым опытом, способствует стабилизации взаимоотношений оппонентов; раскрываются конструктивные функции конфликта, а именно: информационно-познавательная, интегративная и стимулирование адаптации; характеризуется деструктивный конфликт в деловом общении, к функциям которого относятся: ухудшение психологического состояния участников, разрушение межличностных отношений, снижение эффективности деятельности и др.; доказываем, что конфликт, как предвиденное разногласие интересов в деловом общении возникает только тогда, когда отсутствует альтернатива удовлетворить требования двух сторон; дается типология конфликтов в деловом общении: структурные, инновационные, позиционные, конфликты справедливости, соперничества, динамические, а также внутрличностные, межличностные, групповые, конфликты между личностью и группой.

Ключевые слова: конструктивный конфликт, деструктивный конфликт, типология конфликтов в деловом общении.

This article examines the positive sides of the conflict in business communication, which include: elimination of contradictions between the parties in conflict, closer recognizable individual features of the opponent, reduced psychological tension between the parties to the conflict, the conflict allows its participants to enrich yourself with new experience, contributes to the stabilization of the relations opponents; discloses constructive functions of the conflict, namely: information-cognitive, integrative and stimulating adaptation, characterized by destructive the conflict in the business community, the functions of which include: deterioration of the psychological status of the participants, the destruction of interpersonal relations, reduction of efficiency of activity, etc.; it is proved that the conflict, as foreseen disagreement interests in business communication occurs only when there is no alternative to satisfy the requirements of the two parties; a typology of conflicts in business communication: structural, innovative, position, conflicts of justice, competition, dynamic, as well as inner personal, interpersonal, group, conflicts between the individual and the group.

Key words: constructive conflict, destructive conflict, the typology of conflicts in the business community.

РОЛЬ ВИХОВАННЯ У ФОРМУВАННІ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Кульчицький Віталій Йосипович
м.Тернопіль

У статті розглянуто проблему формування моральної свідомості особистості у сучасному українському суспільстві; проаналізовано значення морального виховання у становленні етичних норм і принципів особистості; зосереджено увагу на основних умовах формування моральних переконань молодшої людини; зроблено висновки про багатогранність моральної свідомості особистості.

Ключові слова: виховання, моральна свідомість, моральні переконання, моральні почуття, особистість.

На всіх етапах розвитку суспільства мораль, як і право, політика, традиції, звичаї, була важливим регулятором людської поведінки, людських відносин, а моральність – одним із критеріїв оцінки чеснот особистості.

Особистість формується на основі засвоєння людиною суспільних форм свідомості і поведінки. Моральна свідомість це відображення в свідомості людини принципів і норм поведінки, що регулюють взаємини людей, їх ставлення до суспільної справи, до суспільства.

Моральна свідомість – складний, суперечливий феномен духовної культури, що має свої рівні, форми, структуру. Вона функціонує на двох рівнях – емоційно-почуттєвому та раціонально-теоретичному, які існують у взаємодії, єдності, доповнюючи один одного.

Актуальність вивчення формування моральної свідомості особистості обумовлена глибинним інтересом філософії, психології, педагогіки та інших галузей знань до моральним проблемам. Моральне становлення людини, є складний і багатограний феномен особистісного розвитку.

Формування моральної свідомості особистості відбувається під впливом об'єктивних умов життя, навчання і виховання, у процесі різноманітної діяльності, засвоєння загальнолюдських норм та правил. Однією з чинників формування моралі є громадськість людини, її спроможність співпереживання іншим (емпатія) і альтруїстичні позови [4, с.11].

Теоретичні основи моральної свідомості молодшої людини розробляли Г. Ващенко, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський та інші видатні педагоги.

Питанням формування моральної свідомості багато уваги приділяють сучасні педагоги і психологи, такі як: О.Богданова, В.Полова, Л.Романова, Л. Виготський, Р.Жуковська, І.Яновська. У межах своїх праць вчені підкреслюють важливість виховання моральних почуттів особистості, розвитку моральних відносин.

Система моральних цінностей досить доказово представлена у працях сучасних вчених В.Васьковича, А.Вихруща, О.Дубасенюк, М. Євтуха, Т. Завгородньої, В.Кеміня, І.Курляк, Г.Кучери, В.Лугового, Б.Ступарика, Н.Сейко, М.Чепіль та інших дослідників.

Метою нашого наукового дослідження є необхідність визначити особливості формування моральної свідомості особистості на сучасному етапі суспільного розвитку.

Формування моральної свідомості неможливо розглядати у відриві від соціальної поведінки, реальної діяльності, в ході якої складаються не тільки моральні поняття, але й почуття, звички і інші неусвідомлені компоненти морального обличчя особистості. Характерний для особистості засіб вирішення моральних проблем, як системи цінностей, з якою вони співвідносяться, формується, перш за все, в ході практичної діяльності особистості і її спілкування з оточуючими людьми.

Моральні переконання є суб'єктивно значимими для особистості нормами і принципами поведінки, які виступають як

внутрішні еталони, мотивуючи вибір і реалізацію вчинків. Моральні переконання виникають у особистості в результаті оволодіння нею суспільних моральних норм, принципів і їх апробації в поведінці [3, с.83].

Моральна свідомість кожного окремого індивідуума ґрунтується на його моральних якостях. Поєднання різних за функціями моральних якостей можна розглядати як своєрідний механізм поєднання моральної свідомості і поведінки особистості. Тому саме завдяки моральному вихованню перебудовується сама людська особистість відповідно до моральних цінностей, які віддзеркалюють суспільні відносини, правила та норми поведінки людей.

Домінуючим положенням процесу морального виховання має бути те, що психічний і духовний розвиток особистості проявляється і вдосконалюється лише в діяльності, яка має різний зміст, різний характер і різні цілі [12, с.218].

Завдання сьогоденної теорії і практики морального виховання полягають в тому, щоб оновити, відродити процес виховання, наповнюючи структуру діяльності особистості новими потребами моральної поведінки навіть у таких суперечливих умовах, у яких нині перебуває держава, освіта. Адже ціннісні моральні орієнтації молоді, співвідносячись з психофізичними характеристиками особистості, не є абстрактним поняттям, які існують поза соціальною дійсністю [10, с.24-27].

Першочерговим у формуванні особистості є вплив на її свідомість. Результатом цього впливу повинні бути знання, погляди, переконання, які стимулюють вчинки вихованця, моральну впевненість у суспільній необхідності й особистісній корисності певного типу поведінки; формують готовність активно включатись у передбачену змістом виховання діяльність.

Педагогіка, у сфері морального виховання, виділяє такі педагогічні поняття, як моральне свідомість і моральну поведінку. Система історично сформованих і безупинно поповнюваних знань, переломлених через особистий досвід людини, становить зміст людської свідомості [1, с.128].

Формування у вихованців моральної свідомості, передбачає появу стійких моральних якостей; моральних потреб на основі засвоєння норм і принципів суспільної моралі; розвиток почуття патріотизму; вироблення умінь співпереживати оточуючим, співчувати іншим людям через розвиток почуття поваги до них, шанобливого ставлення до старших.

Розвиток людства повинен супроводжуватися духовним розвитком, свого роду та сім'ї, моральним відродженням, яке стає підґрунтям для розвитку людства. Г.Сковорода відзначав: "Що може бути шкідливіше за людину, котра володіє знаннями найскладніших наук, але не має доброго серця?" [14, с.126].

Пошук шляхів до цілісного, гармонійного світу та людського буття не може не зачіпати проблем освіти й виховання. Нове світосприйняття та світовідчуття спричиняють зміну в освітніх поглядах на розвиток і формування особистості. Побудова нової освітньої моделі передбачає теоретичне переосмислення та практичну орієнтацію на новий ідеал.

Усебічний розвиток особистості передбачає формування загальнолюдських норм життєдіяльності, а також добра, краси, істини, свободи й совісті, поваги й любові [11, с.58]. За цими показниками, тобто з позицій загальнолюдської моралі в повсякденному житті й оцінюється особистість. Вирішальне значення для морального виховання має позитивний моральний досвід, особливе значення для накопичення якого має спілкування та спільне діяльність.

Моральна свідомість, як складне психологічне утворення,

повинна мати певну структуру. Слід зазначити, що серед філософів, психологів, педагогів не існує загальноприйнятої точки зору щодо структури моральної свідомості особистості. Щоб визначитись в цьому, розглянемо деякі підходи в цій галузі. Так, О.Целікова вважає, що моральна свідомість особистості структурно характеризується наявністю: ієрархії моральних цінностей; моральних уявлень; моральних поглядів; моральних переконань; моральних мотивів; здійснювані у вчинках й поведінці моменти раціонального та емоційного [9, с.418].

Досліджуючи проблему виховання моральної свідомості, І.Мар'єнко виділяє такі її структурні елементи: моральні уявлення; моральні поняття; моральні знання; моральні переконання; ціннісні орієнтації; інтерес до моральних проблем; моральні мотиви; моральні стосунки.

У структурі моральної свідомості О.Бондаревська виділяє три компоненти: нормативний, до якого належать моральні знання; оцінювальний, до якого належать оцінка й самооцінка; регулятивний, до якого належать почуття, ставлення, переконання та інші компоненти свідомості, що здійснюють вплив на поведінку особистості [7, с.215].

Таким чином, характеризуючи в цілому моральну свідомість, слід визначити характерні риси: моральна свідомість зароджується в процесі моральної діяльності, відображає моральну практику, а через неї економічний базис і надбудову суспільства; в моральній свідомості знаходять своє відображення межі вільних дій людини.

Важливим структурним компонентом моральної свідомості є інтереси. Вони активізують діяльність, відіграють важливу роль у спрямованості особистості. Інтерес як вибіркова спрямованість особистості на ті чи інші об'єкти виявляється у прагненні пізнати їх і виступає важливим мотивом моральної діяльності людини [2, с.40-43].

Характеризуючи структуру моральної свідомості, слід зазначити, що за рівнями формування розрізняють суспільну та індивідуальну. Ці два рівні існують у певній взаємодії. Індивідуальна свідомість визначається суспільною свідомістю, яка базується на суспільному бутті.

Головними компонентами індивідуальної моральної свідомості є моральні почуття обов'язку, совісті, гідності, справедливості тощо – що у сукупності складають емоційно-почуттєвий рівень.

Суспільна моральна свідомість, носієм якої є суспільство, акумулює не тільки і не стільки моральну практику сучасників, а значною мірою використовує досвід минулих поколінь та історичних епох, їх пошуки і досягнення.

Структура моральної свідомості особистості виявляється на двох рівнях: почуттєвому і раціонально-теоретичному. Так, сучасний російський етик Р. Апресян зазначає: "Проблема емоційного й інтелектуального постає в етиці різнобічно: в аспекті способів, із допомогою яких суб'єкт віддзеркалює моральність, сприймає і засвоює її; способів, із допомогою яких суб'єкт через моральність (як моральний суб'єкт) опановує світ, що його оточує; і в аспекті мотивації, внутрішньої детермінації вчинків, ціннісної орієнтації особистості" [13, с.118].

За походженням і змістом моральні почуття є соціальними, вони формуються і розвиваються тільки в суспільстві у процесі взаємодії соціальних індивідів за допомогою виховання і самовиховання. Культура моральних почуттів є вираженням міри моральної розвинутості особистості, її здатності до морального резонансу (милосердя, співчуття) і виявляється у вчинках, культурі поведінки [5, с.74-79].

Поєднуючи в собі моральну свідомість, моральну практику, моральні відносини, мораль як складний феномен реалізується у реальному бутті людини, її повсякденній взаємодії з соціумом, з природою, аналітичному баченні себе, своїх помислів і дій.

Найбільш чітко, всебічно поняття моральної свідомості опрацьовуються моральною філософією (етикою, що оприлюднює вищий професійний рівень теоретичної моральної свідомості), а найбільш складні, суттєві з них, що відбивають вузлові сфери морального життя, отримують категоріальний статус (добро і зло, сенс життя і щастя, обов'язок і совість, моральний вибір і відповідальність) [6, с.113].

Підсумовуючи все сказане, моральну свідомість особистості можна розглядати, як сукупність таких аспектів:

- панування розуму над афектами;
- прагнення до вищого блага;
- добра воля і безкорисність мотивів;
- спроможність до співробітництва й спільного проживання з іншими людьми у суспільстві;
- людяність у взаєминах;
- свобода волі (автономія).

Зрозуміло, що всі ці аспекти тісно пов'язані між собою. Отже, багатогранність моральної свідомості як феномена індивідуального та соціального життя випливає з багатозначності поняття моралі.

Наша наукова робота не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Подальшого розгляду, на нашу думку, вимагають питання дослідження проблем національного виховання на сучасному етапі розвитку українського суспільства.

Література і джерела

1. Бех І. Особистісно зорієнтоване виховання: шляхи реалізації / І.Бех. – К.: ІЗМН, 1996. – 232 с.
2. Бондаревская Е. Формування моральної свідомості особистості / Е. Бондаревская // Людина і світ. – 2007. – №3. – С.40-43.
3. Водзінський Д. Моральне виховання старшокласників у процесі навчання / Д. Водзінський. – К., 1968. – 203 с.
4. Демиденко В. Деякі аспекти морального виховання: Практичний матеріал для керівників, вихователів і вчителів / В.Демиденко. – К.: ІЗМН, 1995. – 39 с.
5. Донцов А. Психолого-педагогічні особливості формування ціннісних орієнтацій студентської молоді / А.Донцов // Високі технології виховання. – Харків: ІСДО, 1995. – С. 74-79.
6. Етика: Навч. посібник / [В.Лозовой, М.Панов, О.Стасевська, та ін.]; За ред. В. Лозового; М-во освіти і науки України. – К.: "Юрінком Інтер", 2004. – 223 с.
7. Кузьмінський А. Педагогіка у запитаннях і відповідях: Навчальний посібник / А.Кузьмінський, В.Омеляненко. – К.: "Знання", 2006. – 311 с.
8. Мовчан В. Етика: Навчальний посібник / В.Мовчан. – 3-тє вид., виправл. і доп.. – К.: "Знання", 2007. – 483 с.
9. Педагогіка. Навчальний посібник / Н.Волкова – Київ: Видавничий центр "Академія", 2003. – 616 с.
10. Сухомлинська О. Сучасні цінності у вихованні / О.Сухомлинська // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 24-27.
11. Тофтул М. Етика: Навчальний посібник / М.Тофтул; Ред. О. Лебедєва-Гулей. – К.: Видавничий центр "Академія", 2005. – 414 с.
12. Фіцула М. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник / М. Фіцула. – К.: "Академвидав", 2006. – 420 с.
13. Цехмістрова Г. Управління в освіті та педагогічна діагностика. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Г. Цехмістрова, Н.Фоменко. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2005. – 384 с.
14. Юрій М. Етика: Підручник / М.Юрій. – К.: "Дакор", 2006. – 319 с.

В статтє рассмотрена проблема формирования нравственного сознания личности в современном украинском обществе; проанализировано значение нравственного воспитания в становлении этических норм и принципов личности; сосредоточено внимание на основных условиях формирования нравственных убеждений молодого человека; сделаны выводы

о многогранности нравственного сознания личности.

Ключевые слова: воспитание, нравственное сознание, нравственные убеждения, моральные чувства, личность.

The article considers the problem of formation of the moral consciousness of personality in contemporary Ukrainian society. The meaning of moral education in the formation of ethical norms and principles of personality has been analysed. The focus has been made on the basic conditions of forming the moral convictions of a young person. The conclusions have been made on the versatility of the moral consciousness of an individual. Characterizing the structure of moral consciousness, it should be noted that the levels of formation distinguish between social and individual. These two levels are in a particular interaction. Individual consciousness is determined by public opinion, which is based on social life. The main components of individual moral conscience is the moral sense of duty, conscience - that together constitute the emotional and sensual level.

Key words: education, moral awareness, moral beliefs, moral feelings, personality.

УДК 378. 014

ФОРМУВАННЯ САМОСТІЙНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

Мальцев Андрій Юрійович
м.Хмельницький

У статті розглянуто питання формування самостійної пізнавальної активності, як основу набуття неперервної освіти. Подано аналіз літературних джерел з цього питання, педагогічні умови процесу і головні ознаки пізнавальної активності. Інформаційно-комунікаційні технології у навчанні є могутнім засобом підвищення розумової продуктивності, що дозволяють знайти шляхи вирішення актуальних педагогічних проблем і забезпечують оптимальне управління навчальним процесом. Їх головна властивість полягає в тому, що вони надають необмежені можливості для самостійної пізнавальної діяльності курсантів.

Ключові слова: майбутні офіцери-прикордонники, самостійна пізнавальна діяльність, ознаки самостійності, педагогічні технології, педагогічні умови, професійне навчання.

Одним із завдань, яке сьогодні стоїть перед вищою школою є формування високопрофесійного компетентного фахівця, який володіє міцними знаннями та вміннями, і здатний до постійного професійного розвитку.

Розв'язання цього завдання забезпечується, серед іншого, за рахунок спрямованості навчально-виховного процесу на розвиток здібностей, інтересів, творчої індивідуальності та пізнавальної активності особистості майбутнього фахівця. Важливою якісною характеристикою пізнавальної активності є пізнавальна самостійність, що проявляється у здатності досягати цілей діяльності без сторонньої допомоги. У зв'язку з цим є актуальною проблема розвитку самостійності та формування навичок самостійної навчальної діяльності у майбутніх спеціалістів. Це стосується і підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів до професійної діяльності, в тому числі майбутніх офіцерів - прикордонників.

Тому метою статті ми обрали розгляд можливостей формування самостійної пізнавальної активності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі фахової підготовки.

Доки існує держава, проблема професійної підготовки офіцера була і залишається однією з найактуальніших проблем у військовій педагогічній науці. Невипадково одним із головних напрямків реформування і розвитку Збройних Сил України залишається удосконалення кадрової політики і військової освіти, яка має забезпечувати формування офіцерських кадрів нової генерації, інтеграцію цивільної та військової освіти, більш широке використання можливостей науково-педагогічного потенціалу цивільних вищих навчальних закладів і відповідати дер-

жавним стандартам вищої освіти, військово-технічній політиці, сучасним потребам та досвіду підготовки військ [12].

Для курсантів Національної академії Державної прикордонної служби України формування самостійності й активності в процесі навчально-пізнавальної діяльності є актуальним ще й з таких причин:

- темпи вдосконалення сучасної військової техніки ще вищі, ніж цивільної, тому для її ефективного експлуатації необхідно постійне підвищення кваліфікації. У зв'язку з цим, у процесі навчання курсантам варто розвивати навички самостійної діяльності, їхні вміння самостійно одержувати необхідні знання, прагнення до підвищення їх рівня;

- умови служби, специфіка майбутньої професійної діяльності курсанта-прикордонника, необхідність одержання й обробки великого обсягу інформації, диктують необхідність вироблення вмінь і навичок самостійно, у короткий строк добувати й використовувати знання. Це так само підвищує роль самостійної роботи в процесі навчання, розвитку й виховання особистості;

- після звільнення у запас більшість колишніх офіцерів-прикордонників змушена радикально змінювати професійну діяльність, а, отже, і засвоювати нову кваліфікацію. Для того, щоб ця діяльність була успішною, людині варто формувати самостійність мислення, пізнавальну активність. Зазначені якості особистості формуються в процесі самостійної пізнавальної діяльності.

Саме тому, питання формування самостійної пізнавальної активності майбутніх офіцерів в умовах інформатизації системи вищої школи стає ще важливішим в наш час.

Проблема розвитку активності і самостійності розглядалася ще з часів Яна Амоса Коменського, який наголошував, що учитель повинен менше навчати, а учень – більше вчитися.

Питанням "пізнавальної самостійності", "пізнавальної діяльності" та "пізнавальної активності" присвячували свої дослідження такі вчені як Л.Арістова, Ю.Бабанський, В.Буряк, Н.Дайрі, Б.Єсипов, Р.Лемберг, В.Лозова, П.Підкасистий, О.Савченко, І.Харламова, Т.Шамова та інші. В їх роботах розроблялися питання розуміння сутності, структури і рівнів розвитку пізнавальної самостійної діяльності студентів, засобів її формування, процесу трансформації професійних знань студентів у практику, яка багатьма вченими розцінювалась саме як засіб формування пізнавальної самостійності студентів вищих навчальних закладів.

Суттєвим внеском у розробку проблеми самостійності у пізнавальній діяльності стали дослідження, присвячені формуванню пізнавального інтересу, пізнавальних потреб, мотивації учіння, проведені Л.Божович, М.Матюхіною, Г.Щукіною, в яких, зокрема, виявлено їх зв'язок з активним самостійним навчанням.

Особливо актуальними для нас є дослідження проблеми самостійної роботи військових в умовах служби в лавах Збройних Сил, які розробляли В.Ягупов, Н.Генералова, Ф.Ренькас, А.Кучеренко, А.Міхопаркін.

Наприклад, Н.Генералова обґрунтувала комплекс педагогічних умов керівництва самостійною підготовкою курсантів:

- формування внутрішньої мотивації самостійного навчання курсантів під час самопідготовки;
- стимулювання розвитку пізнавальних інтересів та заохочення курсантів до самостійної навчально-пізнавальної діяльності;
- застосування педагогічної технології підготовки сержантів-консультантів до процесу керування самопідготовкою курсантів;
- залучення підготовлених сержантів-консультантів, які мають сформовані уміння організації самопідготовки до керівництва цим процесом;
- запропоновано і впроваджено педагогічну технологію підвищення ефективності самопідготовки на основі спеціального навчання сержантів із метою оволодіння ними педагогічними вміннями керівництва самостійною підготовкою курсантів [3].

Дослідники по-різному трактують поняття "пізнавальна активність". Так, Н.Половнікова визначає пізнавальну активність як готовність і прагнення до активного оволодіння знаннями [7], М.Махмутов пропонує асоціювати пізнавальну активність з виявленням у навчальному процесі вольової, емоційної, інтелектуальної сторін особистості [6], Т.Шамова вважає, що це розумова діяльність, спрямована на досягнення певного пізнавального результату і як підвищена інтелектуальна орієнтована реакція до матеріалу, що вивчається на основі пізнавальної потреби [10]; на думку Л.Аристової пізнавальна активність є виявленням перетворюючого, творчого відношення індивіда до об'єкта пізнання, вибірковість у підході до об'єктів пізнання, визначення після вибору об'єкта мети, завдань, котрі необхідно вирішувати, перетворення об'єкта в наступній діяльності [1].

Після аналізу наукової літератури ми схилиємося до такого визначення пізнавальної активності – це особистісна риса, що має вияв у стані готовності й наявному прагненні до самостійного здійснення учіння та зумовлюється свідомим вибором оптимальних шляхів для досягнення мети навчально-пізнавальної діяльності. Необхідною умовою ефективної пізнавальної активності є наявність внутрішньої активності, за умови вияву якої активізуються механізми запам'ятовування, переробки інформації, пошуку нових знань і способів діяльності, актуалізується попередній досвід, виникають пізнавальні потреби й формуються новоутворення, які забезпечують особистісний розвиток.

Самостійна пізнавальна активність багатьма вченими характеризується як якість особистості і має свої характерні ознаки. Г.І.Щукіна та М.О.Данилов характеризують прояв пізнавальної пізнавальної активності студентів за допомогою таких ознак:

- 1) прагнення і вміння самостійно мислити;
- 2) здатність орієнтуватися в новій ситуації, знайти свій підхід до нової задачі;
- 3) бажання не лише зрозуміти знання, що засвоюються, а й способи їх здобування;
- 4) критичний підхід до судження інших;
- 5) незалежність власних суджень [11].

Формування самостійної пізнавальної діяльності курсантів є процесом і результатом стимулювання їх пізнавальної активності. Під цим процесом ми розуміємо цілеспрямовану

діяльність викладача, спрямовану на розробку і використання такого змісту, форм, методів, прийомів і засобів навчання, які сприяють підвищенню пізнавального інтересу, активності, творчої самостійності курсантів у засвоєнні знань, формуванні навичок і вмінь застосовувати їх на практиці. Таким чином, основним завданням вищого військового навчального закладу є активізація самостійної навчально-пізнавальної діяльності курсантів не лише окремими способами, прийомами, але й активізація всього навчально-виховного процесу, виявлення системи методів, способів, прийомів, організаційних форм і засобів, що сприяють підвищенню активності в процесі пізнання. Цей процес буде більш ефективним при дотриманні наступних умов:

- забезпечення єдності освітньої, розвиваючої та виховної цілей процесу навчання;
 - педагогічно правильне використання принципів навчання;
 - забезпечення емоційності навчання і створення сприятливої атмосфери;
 - динамічність, різноманітність методів, прийомів, форм і засобів викладання і навчання, їх спрямованість на розвиток активної дослідницької діяльності курсантів, надання пріоритетів методам і формам активного навчання;
 - орієнтація курсантів на систематичну самостійну роботу, забезпечення регулярності і ефективності контролю і оцінки успішності студентів;
 - комплексне та педагогічно доцільне використання технічних засобів навчання і нових інформаційних технологій;
 - використання системи психологічних і педагогічних стимуляторів активної навчальної діяльності [8].
- Можна виділити основні шляхи розвитку самостійної пізнавальної активності на заняттях:
- урізноманітнення навчального матеріалу;
 - формування і розвиток пізнавальної мотивації учіння;
 - використання проблемного й евристичного методів навчання;
 - формування прийомів самостійної роботи над пізнавальними завданнями;
 - застосування наочності та інформаційних технологій;
 - систематичне повторення раніше вивченого;
 - узагальнення і систематизація знань;
 - диференціація навчання відповідно до індивідуальних можливостей кожного курсанта;
 - організація чіткої системи самостійної роботи не лише на заняттях, але й під час самопідготовки [2].

На сучасному етапі розвитку системи освіти особливого значення набуває застосування у навчальному процесі та формуванні пізнавальної активності зокрема інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). У навчально-виховному процесі під час самостійної пізнавальної діяльності курсантів ІКТ відкривають нові можливості для подальшої диференціації загального та професійного навчання, всебічної активізації творчих, пошукових, особистісно-орієнтованих, комунікативних форм навчання, що відображено у працях В.Беспалька, М.Кларіна, Є.Полата, Г.Селевка та інших. Але, водночас, аналіз наукових джерел показав, що теоретичні й методичні аспекти використання нових інформаційних технологій для реалізації конкретних завдань організації самостійної роботи є недостатньо розробленими, що, в свою чергу, не дозволяє широко використовувати інформаційні технології в процесі професійної підготовки майбутнього фахівця.

Тому доцільно розглядати в нерозривній єдності такі завдання розвитку інформаційно-комунікаційних технологій у вищому військовому навчальному закладі:

- побудова інформаційного простору у вищому військовому навчальному закладі;
- структурування, узагальнення й зберігання знань провідних фахівців-експертів про пріоритети навчання й способи досягнення дидактичних цілей;

– економія соціального часу;
– уніфікація методичних підходів, досягнення наступності та послідовності.

У межах визначених напрямів ми можемо виділити такі функції ІКТ в процесі формування самостійної пізнавальної активності курсантів: мотиваційна, інформативна, операційна, діагностична, корегувальна.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій під час організації самостійної роботи курсантів дозволяє здійснювати навчальний процес корегування та більш ефективний контроль за послідовністю її виконання, давати своєчасні вказівки, що попереджають можливі помилки та нерозуміння матеріалу, здійснювати більш ґрунтовний аналіз результатів самостійної діяльності за рахунок вивільнення часу.

На нашу думку, найбільш доцільні такі напрями використання ІКТ при підготовці курсантів військових вищих навчальних закладів:

- джерело інформації;
- засіб моделювання ситуацій майбутньої професійної діяльності;
- засіб формування способів та прийомів розумової діяльності;
- засіб організації самостійної пошукової діяльності.

Комп'ютерні навчальні програми мають високі можливості щодо унаочнення інформації, реалізації моделей різноманітних процесів і явищ, що важливо, зокрема, при оволодінні такими процедурами, як опис, пояснення та перетворення.

Важливим у використанні інформаційно-комунікаційних технологій є їх вплив на органи сприйняття та міжособистісне спілкування [4]. При розробці навчальних комп'ютерних програм, а також при організації навчального процесу із застосуванням ІКТ важливу роль відіграє психологічна грамотність: програма повинна враховувати психологію сприйняття, переробки та засвоєння інформації, особливості пам'яті, тип нер-

вової системи, тип мислення та рівень стомлення курсантів. За допомогою ІКТ відбувається перетворення розумової діяльності людини, поява нових форм опосередкування, за яких комп'ютер як зброя розумової діяльності змінює цю діяльність. Саме ця концепція і визнана "методологічною основою" в процесі вивчення всіх особливостей мислення у взаємодії користувачів та комп'ютера [5].

Перевагою інформаційно-комунікаційних технологій в навчанні є те, що молоді люди сприймають комп'ютер як "істоту", з якою можна співпрацювати і змагатись. Завдяки цьому явищу навчальна обстановка в комп'ютерному центрі суттєво відрізняється від традиційних занять в аудиторії: окрім умов індивідуальної та індивідуалізованої роботи, спостерігається співробітництво курсантів. Найбільш чітко це виявляється під час використання групових форм дистанційного навчання: проведення навчальних колективних дискусій, аудіо- і відеоконференцій [5].

Інформаційно-комунікаційні технології у навчанні є могутнім засобом підвищення розумової продуктивності, що дозволяють знайти шляхи вирішення актуальних педагогічних проблем і забезпечують оптимальне управління навчальним процесом. Їх головна властивість полягає в тому, що вони надають необмежені можливості для самостійної пізнавальної діяльності курсантів. ІКТ допомагають викладачам якісно і швидко змінювати методи і організаційні форми своєї роботи, повніше розвивати індивідуальні особливості курсантів, здійснювати постійне оновлення організації навчального процесу.

Отже, розробка певних методичних підходів до застосування нових інформаційних технологій у навчальному процесі є першочерговою. Такі засоби повинні бути спрямовані як на розв'язання психолого-педагогічних та методологічних проблем професійної підготовки майбутніх спеціалістів (офіцерів прикордонної служби), так і на розвиток особистості курсантів, в тому числі на розвиток їх творчого потенціалу та формування пізнавальної активності [9].

Література і джерела

1. Аристова Л.П. Активность учения школьника / Л.П.Аристова. – М.: Просвещение, 1968. – 139 с
2. Благінін В.М. Пізнавальна самостійність у системі чинників активізації навчального процесу/ В.М.Благінін// Наукові записки НДУ ім. М.Гоголя. – 2011. – №2 – с. 52-54.]
3. Генералова Н. М. Педагогічні умови керівництва самостійною підготовкою курсантів військових вищих навчальних закладів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького. -Ішук Н.Ю. Психолого-педагогічні проблеми використання НІТ у навчальному процесі / Н.Ю.Ішук, О.А.Герцій // Комп'ютери в навчальному процесі: всеукр. наук.-практ. конф., 29-30 жовт. 2002 р.: тези доп. – Умань: Алмі, 2002. – С.29-30.
4. Логвіненко В.Г. Методика формування пізнавальної самостійності студентів технічних спеціальностей в процесі вивчення інформаційно-комунікативних технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання" / В.Г. Логвіненко. – Х., 2005. – 19 с.
5. Махмутов М.И. Проблемное обучение. – М.: Педагогика, 1975. – 368с.
6. Половникова Н.А. Система воспитания познавательной самостоятельности школьников. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1975. – 103 с.
7. Психологія / [Винославская О.В., Бреусенко–Кузнецов О.А., Зликов В.Л. та ін.], за ред. О.В. Винославської. – [2-ге вид.] – Київ: Фірма Інкос, 2009. – 390 с.
8. Роберт И.В. Средства информационных и коммуникационных технологий в процессах автоматизации информационно-методического обеспечения и организационного управления учебным заведением / И.В. Роберт // Ученые записки. – М.: ИИО РАО, 2002. – Вып.7. – С.3-17.
9. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 209 с.]
10. Щукина Г.И. Методологические и теоретические проблемы активизации учебно-познавательной деятельности в свете реформы школы / Г.И.Щукина. – Л.: ЛГПИ, 1986. – 172 с
11. Ягупов В.В. Військова психологія. – К.: Тандем, 2004. – 458 с.

В статье рассмотрены вопросы формирования самостоятельной познавательной активности, как основы получения непрерывного образования. Проведен анализ литературных источников по этому вопросу, рассмотрены педагогические условия процесса и существенные признаки познавательной активности. Информационно-коммуникационные технологии в обучении является мощным средством повышения умственной производительности, позволяющие найти пути решения актуальных педагогических проблем и обеспечивают оптимальное управление учебным процессом. Их главное свойство заключается в том, что они предоставляют неограниченные возможности для самостоятельной познавательной деятельности курсантов.

Ключевые слова: будущие офицеры-пограничники, самостоятельная познавательная деятельность, признаки самостоятельности, педагогические условия, педагогические технологии, профессиональное обучение.

The paper deals with the formation of independent cognitive activity as a basis for obtaining continuing education. The analysis of the literature on this subject, consider the pedagogical conditions of the process and the essential features of cognitive activity. Information-communication technologies in education is a powerful way to improve mental performance that allows to find solutions of topical educational

problems and ensure optimal management of the educational process. Their main feature is that they provide unlimited opportunities for independent learning of students.

Key words: future officers, border guards, an independent cognitive activity, signs of independence, pedagogical conditions, educational technology, professional training.

УДК 378:908(477.87)

ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ ЗАСОБАМИ ЛІТЕРАТУРНОГО КРАЄЗНАВСТВА

Маляр Любов Василівна

Кухта Марія Іванівна

м.Ужгород

У статті розглядаються окремі літературно-краєзнавчі факти, цілеспрямоване використання яких у навчально-виховному процесі є засобом формування полікультурної компетентності студентів – майбутніх вчителів-словесників.

Ключові слова: полікультурна компетентність педагога, літературне краєзнавство.

Міжнародна інтеграція, що посилюється у всіх сферах життєдіяльності, стимулює розвиток планетарної свідомості людства – розуміння єдності та унікальності життя на Землі, необхідності мирного співіснування та співпраці всіх держав світу, формування поваги до всіх народів, їхніх цінностей і культур, визнання головним пріоритетом прав людини, націй і народів. Процес інтеграції України в європейський та світовий простір, а також поліетнічний характер її складу є причиною цілеспрямованого утвердження ідеї полікультурності в сучасній українській освіті.

Проблема втілення ідеї полікультурності в змісті українського виховання не є новою для історії вітчизняної педагогіки. Важливі її аспекти відображено в працях К.Ушинського, М.Драгоманова, Г.Ващенко, С.Русової, А.Волошина, В.Сухомлинського та ін. Ці видатні педагоги підкреслювали необхідність виховання особистості на національному ґрунті, але водночас відкритої для культур та цінностей інших народів; вони сповідували і пропагували принципи гуманізму, культуровідповідності, єдності національного і загальнолюдського; акцентували увагу на формуванні у підростаючого покоління культури міжетнічних взаємин та почуття толерантності. Григорій Ващенко у своїй праці «Виховний ідеал» зазначив, що «... виховуючи у молоді патріотизм, здорову національну гордість, свідомість своєї національної гідності, ні в якому разі не можна виховувати в неї безглузду пиху й презирства до інших народів лише на тій підставі, що вони не українці... Український народ на собі відчув, що таке несправедливість і сам мусить бути справедливим» [1, с.177]. Василь Сухомлинський підкреслював: «Людина, яка любить Пушкіна й Гейне, Шевченка й Лесю Українку, людина, якій хочеться сказати гарно про красу, що її оточує, людина, для якої пошуки потрібного слова стали такою ж потребою, як потреба споглядати прекрасне, людина, для якої поняття про красу виражається перш за все у повазі до людської гідності... така людина не може стати грубіяном, циніком» [5, с.216].

Аналіз наукових джерел засвідчує, що питання полікультурної освіти та виховання знайшли своє відображення у численних працях, зокрема: зміст поняття полікультурності розглядали Р.Антонюк, М.Денисенко, Г.Єлізарова, І.Макаренко, М.Симоненко, П.Сисоєв та ін.; полікультурний підхід в освіті простежували С. Гончаренко, Л.Данилова, І.Лощенова, В.Кузьменко, О.Ковальчук, Н. Ничкало, І.Прокопенко, Г.Розлуцька,

О.Сухомлинська, Є.Чорний, О.Щеглова, Н.Якса, М. Ярмаченко та ін.; педагогічні передумови професійної підготовки вчителя для роботи в поліетнічному просторі та дидактичні аспекти підготовки майбутнього вчителя до міжкультурної взаємодії були в центрі уваги І.Васютенкової, Л.Воротняк, Л.Гончаренко, Н.Гальської, О.Дубасенюк, Л.Данилової, М.Денисенко, В.Кузьменко, В.Сафонової, І.Соколової, Л.Чередниченко, О.Щеглової та ін.; реалії освітньо-культурного життя в поліетнічному середовищі розглядали В.Сагарда, М.Токар і В.Фернега в колективній монографії «Освітньо-виховні проблеми національних меншин Закарпаття» та ін.

Враховуючи принципово важливе значення полікультурної підготовки сучасного педагога, вважаємо доцільним розглянути такий аспект проблеми, як формування полікультурної компетентності студентів – майбутніх учителів-словесників засобами літературного краєзнавства.

Закарпатська область – це один із поліетнічних регіонів України, на території якого поряд з українцями проживають такі етнічні меншини, як угорці, росіяни, словаки, румуни, німці, цигани та ін., що й зумовлює важливість посилення ідеї полікультурності в змісті навчально-виховного процесу освітніх закладів краю та необхідність пошуку ефективних шляхів, методів, форм і засобів реалізації такого виховного впливу, а отже – професійної підготовки вчителя-словесника, невід’ємною частиною якої є полікультурна компетентність.

Оскільки літературне краєзнавство є складовою частиною літературної освіти, в навчально-виховному процесі філологічного факультету Ужгородського національного університету реалізовується регіональний компонент. Принагідно факти краєзнавчого характеру творчо використовуються в контексті вивчення історії української та світової літератур, методики викладання літератури, історії педагогіки, спецкурсів з літературного краєзнавства, а також під час проведення різноманітних літературних заходів. У процесі краєзнавчої роботи належна увага приділяється розгляду літературних зв’язків Закарпаття з Україною, Росією, Угорщиною, Чехо-Словаччиною, а також висвітленню фактів про популяризацію, особливості вивчення і рецепцію творчості класиків світової літератури на Закарпатті. Використання такого підходу сприяє не тільки глибокому розумінню національного культурного багатства, але й пробуджує усвідомлену зацікавленість до культурних набутків інших народів, впливає на формування толерантності та культури міжетнічних взаємин.

Метою даної статті є розгляд окремих літературно-краєзнавчих фактів, цілеспрямоване використання яких у навчально-виховному процесі є засобом формування полікультурної компетентності студентів – майбутніх учителів-словесників.

Гортаючи сторінки історії Закарпаття, пересвідчуємося,

що, всупереч відчутним денаціоналізаторським впливам панівних держав — Австрійської імперії, Австро-Угорської монархії, Чехословацької республіки, гортіївської Угорщини, — закарпато-українці зберегли свою самобутню культуру, що й стало важливою передумовою національної консолідації, утвердження соборності України. Разом із цим, культурний поступ краю відбувався в умовах толерантності та відкритості для духовних набутоків інших народів.

Одним із ефективних засобів прилучення закарпатоукраїнського населення до духовної скарбниці світової культури було красне письменство. Августин Волошин у своїй праці «Методика народно-шкільного навчання» із цього приводу слушно зазначив (зберігаємо лексику і пунктуацію оригіналу): «Кожний нарід, що живе серед культурних народів, не може освободитися від культурної загальності й до нього доходять мислі культурного світа. І кожний культурний нарід судить так, що ця культура, яка говорить з літератури других культурних народів, може й повинна служити йому. Як ні один нарід не обмежується лише на свою власну літературу, але поступово поширює науку літератури народної до науки всесвітньої літератури, так само повинні ми доповнювати нашу Підкарп. руську та малоруську літературу творами Вел. руської (російської - Л.М.), чеської, англійської, французької й німецької літератури» [2, с. 59].

Методичні рекомендації Августина Волошина щодо вивчення літератури втілювалися у навчальній практиці, що достовірно підтверджує огляд змісту підручників, які використовувалися у навчально-виховному процесі різного типу шкіл другої половини XIX — XX століть, дані тогочасної шкільної документації, матеріали педагогічної періодики та мемуаристика.

Історичні факти про популяризацію, особливості вивчення і рецепцію творчості класиків світової літератури на Закарпатті можна творчо використовувати у навчально-виховному процесі сучасних освітніх закладів регіону, що сприятиме розв'язанню важливого завдання української школи — виховання свідомої особистості, громадянина України, який відчуває спорідненість із національною історією, прагне вивчати і розуміти як вітчизняну культуру, так і культуру інших народів, поважає вияви інших культур, характеризується вмінням жити в мирі та злагоді з представниками різних народностей і національностей.

В умовах зрізнення пізнавальні інтереси молоді до вивчення культурних набутоків народів світу значною мірою можна активізувати, згадавши про місце і роль літературної творчості цих народів в освітньо-культурному житті Закарпаття другої половини XIX — першої половини XX століть. Проілюструємо це окремими прикладами.

Посилена мадяризація русинів-українців краю у другій половині XIX — на початку XX ст. зумовила протилежний процес — намагання закарпатців утвердити свою національну самобутність. Це, закономірно, викликало великий інтерес до культурного життя, зокрема до літератури не тільки України, але й Росії, Чехії, Словаччини, Польщі, Сербії, Хорватії тощо, тобто зблизило їх з культурою слов'янського світу. Факти з творчості закарпатських літераторів-будителів XIX ст. дають підстави стверджувати, що на Закарпатті мали вплив й ідеї європейського просвітництва. Тут були відомі окремі твори німецької, англійської, французької літератур, а також твори античних письменників.

Однак особливий інтерес закарпатська інтелігенція проявляла до російської культури та літератури. І, як зазначають у своїх працях про історичний і культурологічний процеси на Закарпатті українські вчені-дослідники В.Бірчак, Д.Дорошенко, М.Драгоманов, І.Франко, для цього були вагомі причини, а саме: відсутність у другій половині XIX ст. української державності та поширення ідей русофільства в Галичині, з якою закарпатська інтелігенція підтримувала тісні зв'язки; розповсюдження на Закарпатті творів російської літератури, яка у другій половині XIX ст. стояла на чолі прогресивної літератури світу (як засвідчують факти, у середині XIX століття закарпатська інтелігенція

вже читала твори М.Ломоносова, В.Жуковського, О.Пушкіна, Л.Толстого, І.Тургенєва та ін. російських письменників, тоді як інформація про український літературний рух і окремі твори І.Котляревського, Г.Квітки-Основ'яненка, а пізніше Т.Шевченка тільки починали проникати на Закарпаття з середини XIX ст.).

Враховуючи конкретно-історичні обставини та погоджуючись із висновками дослідників літературного процесу Закарпаття П.Лінтурта, О.Мишанича, О.Рудловчак, можемо стверджувати, що орієнтація місцевої інтелігенції на російську культуру в умовах Австро-Угорщини на Закарпатті, хоча й гальмувала розвиток національної свідомості русинів-українців, але відіграла й певну позитивну роль — протиставлялася мадяризаторським процесам, живила ідею про возз'єднання русинів-українців по обидва боки Карпат, активізувала культурне життя краю. Залишається вірною відома оцінка діяльності закарпатських будителів-русофілів, дана І.Франком «...доки ті русини звертали очі свої на Росію, у них проявлялось хоч яке-такі життя народне, були хоч які-такі писателі, газети, починався і рух народний, прокидалось і «народовство» серед молодіжі» [7, с. 139].

У курсі сучасного літературного краєзнавства варто згадати і про те, як вивчалася російська література у навчальних закладах того часу. У цьому зв'язку заслуговує на увагу той факт, що ідеї слов'янської єдності знайшли своє вираження ще у виданій в 1908 році "Читанці для угро-руської молодіжі" Августина Волошина, яка вийшла в світ через рік після прийняття горезвісного закону Аппоні, згідно з яким посилювалася мадяризація краю і в школах заборонялося вивчення слов'янських літератур, зокрема російської. Та, нехтуючи офіційною заборонаю, А.Волошин включив до читанки окремі твори Пушкіна, Толстого, Крилова, Тютчева, щоправда не вказавши при цьому імен авторів [3].

Отже, сьогодні молодь, усвідомлюючи значення російської літератури для культурного і національного піднесення на Закарпатті, проникається повагою та інтересом до культури російського народу.

Переконаливими для студентів-філологів будуть і факти про вивчення світової літератури на Закарпатті в першій половині XX століття. Зроблені нами на основі підручників і шкільних програм підрахунки показують, що творчість зарубіжних письменників вивчалася у навчальних закладах Закарпаття першої половини XX ст. у такому співвідношенні: російських авторів — 30,9% (об'єктом вивчення була творчість не тільки видатних класиків, але й другорядних російських письменників), чеських і словацьких — 30,2% (вивчали твори Я.Гуса, К.Ербена, А.Ірасека, Я.Коллара, Я.Коменського, Я.Неруди, Б.Немцовой, Ф.Прохазки, Ф.Тихого, К.Чапека, С.Чеха та ін.), угорських — 11,9% (творчість Я.Араня, М.Дюлаї, М.Йокаї, Ш.Петефі, М.Чоконаї Ф.Мора, Т.Товта та ін), французьких — 5,5% (вивчали "Пісню про Роланда", оповідання А.Доде, романи В.Гюго, Жульєр Берна, О.Дюма), англійських — 5,5% (драматичні твори В.Шекспіра, поезію Байрона, романи Д.Дефо, В.Скотта, Майна Ріда), німецьких — 4,8% (байки Лессінга, твори Й.Гете і Ф.Шиллера, поезію Г.Гайне, казки братів Грім), американських — 2,4% (оповідання П.Франкліна, романи Ф.Купера), античних — 2,4% (байки Езопа, поеми Гомера "Іліада" і "Одісея", драматичні твори Софокла), італійських — 1,6% (поема Данте "Божественна комедія", оповідання Е.де Амічіса), канадських — 0,8% (нарис і оповідання Е.Сетона-Томпсона), сербських — 0,8% (поезію Вука Караджича), болгарських — 0,8% (поезії К.Жинзифова, зразки народної творчості), данських — 0,8% (казки Г.Андерсена), шведських — 0,8% (оповідання З.Лагерлеф), швейцарських — 0,8% (оповідання Й. Песталоцці).

Отже, на конкретних прикладах учні отримували уявлення про національну своєрідність та загальнолюдську цінність творів зарубіжної літератури як авторських, так і фольклорного походження, їх вивчення спрямовувалося на формування в учнів знань про життя, побут, звичаї, мораль, світогляд народів світу, на виховання моральної, високої естетичної та читацької культури. Розвиток естетичних смаків засобами зарубіжної літе-

ратури забезпечувався і якісними художніми перекладами. Вивчення рідної літератури у взаємозв'язку із зарубіжною забезпечувало бачення культури свого народу в контексті загальнолюдської культури, розуміння того, що національна література є частиною світового літературного процесу.

Сьогодні доречним буде логічне вмотивоване ув'язування навчального матеріалу із зарубіжною літературою з фактами місцевого характеру, що забезпечить активізацію пізнавальних інтересів студентів-філологів і якісніше засвоєння знань.

Усвідомити роль художнього слова класиків світової літератури в освітньо-культурному житті Закарпаття сучасникові допоможуть і факти про велич та масштабність відзначення в краї ювілеїв О.Пушкіна, Л.Толстого, А.Ірсека, Я.Коменського, К.Гавлічека, Ш.Петефі, М.Йокаї, В.Гюго, І.В.Гете, Ф.Шіллера та ін. З нагоди цих урочистостей у краї проводилися літературні вечори, концерти, конференції, читалися лекції, у церквах служили панахиди. У звіті Берегівської гімназії за 1923/24 навчальний рік констатується, що “дня 31 октября молодежь обходила сотні роковини поэта Карла Гавлічека, дня 28/29 марта славилась память Я.А.Коменского..., дня 24 мая вечером одбулся в сали “Оросляны” концерт, устроены мадярскою молодежью в честь мадярского поэта М. Чоконая” У хроніці Мукачівської учительської семінарії за 1931/32 рік зафіксовано, що “22.III. устроило заведение торжество в честь И.В.Гете, умершего пред 100 годами. О мировом значении Гете прочитал доклад проф. М.Торбич. Журнал «Карпатский Свет» (№1, 1938р.), підбиваючи підсумки про Пушкінські святкування у 1937 році, писав, що: Пушкінське слово об'єднало “карпаторусів” різних соціальних станів, ідеологічних напрямків. У цей ювілейний рік всі читали, знайомилися із Пушкіном: і селяни, і духовенство, і професори, і учні, і дорослі, і діти, жінки і чоловіки, духовничівці і просвітяни. Про велику шану до Пушкіна говорить і той факт, що у 1937 році на Виноградівщині місцеві жителі прийняли рішення назвати своє село іменем великого російського поета. За часів радянської влади село офіційно стало називатися Пушкіново.

Підвести молодь до розуміння багатогранної цінності культур світу допоможе і виявлення впливу українського та зарубіжного красного письменства на літературний процес Закарпаття. Аналіз творів та факти із життя багатьох закарпат-

ських літераторів дають підстави стверджувати, що їх творчий потенціал живила творчість угорських, чеських, російських, польських, німецьких, англійських, французьких майстрів слова. Ю.Мейгеш, пишучи про творче своє становлення, зауважує: «Було б невірно, якби згадати лише про вплив творчості відомих українських літераторів, бо не лише на мене, а й на кожного письменника чималий вплив мали і матимуть Лев Толстой, Михайло Шолохов, Леонід Леонов і т.д.» [4].

Ефективним засобом укорінення у свідомості молоді ідеї дружби народів і людської солідарності є також художнє слово закарпатських літераторів. Петро Скунець у своєму вірші, присвяченому Шандору Петефі, з радістю зауважує, що на сьогодні українці й угорці – це два дружніх народи, які гордяться своїми славними синами – національними геніями Шевченком і Петефі, але водночас з великою шаную і любов'ю ставляться один до одного:

Ага, сьогодні не маляр - угорець.

І я не русин – українець я ...

Так от: мені угорець-духотворець,

що засвітив нам Петефі ім'я.

І від народу я не відвернувся,

що дав мені співця у вічний дар,

що стали рідні Петефі і русин

так само, як Шевченко і маляр...[6, с. 309].

Отже, прилучення підростаючого покоління до культурно-історичних основ духовності свого народу сприяє не тільки глибшому розумінню національного культурного багатства, але й пробуджує усвідомлену зацікавленість до культурних набутків інших народів, впливає на формування толерантності та культури міжнетнічних взаємин.

Грунтовного дослідження, розгляду та апробації заслуговують шляхи, форми, засоби застосування краєзнавчого матеріалу у контексті формування полікультурної компетентності, яка зумовлює готовність фахівця до педагогічної діяльності у багатонаціональному освітньому середовищі, сприяє здатності ефективно вирішувати виховні завдання в ході позитивної взаємодії із суб'єктами освітнього процесу – представниками різних культур.

Література і джерела

1. Ващенко Г. Виховний ідеал: Підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків. Т. 1. / Г.Ващенко – Полтава: Полтавський вісник, 1994. – 190 с.
2. Волошин А. Методика народно-шкільного навчання (на правах рукопису) / А.Волошин – Ужгород, 1935. – 113 с.
3. Волошин А. Читанка для угро-руської молоді. Часть первая для низших классов народных школ. / А.Волошин – Унгвар: Уніо, 1908. – 255 с.
4. Мейгеш Ю. Сповідь на вершині, або Еволюція: від інтелігенції до “прошарку” / Ю.Мейгеш // Новини Закарпаття. – 1995. – 17 січня, 19 січня.
5. Сухомлинський В. Серце віддаю дітям // Сухомлинський В. Вибрані твори: У 5т. – Т.3. – Київ: Радянська школа, 1977. – С.9-283.
6. Скунець П. Петефі // Скунець П. Один: вірші, поеми, балади, мініатюри. / П.Скунець – Ужгород: Два кольори, 2000. - 536 с.
7. Франко І. Формальний і реальний націоналізм // Франко І. Твори: У 20 т. – Т.16. – К., 1955. – С. 132 –140.

В статтє рассматриваются отдельные литературно-краеведческие факты, целенаправленное использование которых в учебно-воспитательном процессе является средством формирования поликультурной компетентности студентов - будущих учителей-словесников.

Ключевые слова: поликультурная компетентность педагога, литературное краеведение.

In the article the particular facts of literary regional ethnography have been considered, the purposeful using of which in the educational process serves as means of students' multicultural competence forming.

Key words: multicultural competence of pedagogue, literary regional ethnography.

УДК 372.48.001.76 (477.87): 004: 821.161.2

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО КРАЄЗНАВСТВА

Марфинець Надія Василівна

м.Ужгород

У статті розглядається застосування інноваційних технологій навчання на уроках літератури рідного краю. Особливу увагу автор приділяє таким підходам, як проектні, пошуково-дослідницькі, нові інформаційні технології.

Ключові слова: інновація, інноваційне навчання, інноваційні технології, уроки літературного краєзнавства.

Глобалізація, трансформаційні та інтеграційні процеси у постіндустріальному суспільстві, поява якісно іншої моделі світу і нового покоління з іншою філософією життя актуалізують проблему нових підходів до організації навчальної діяльності у загальноосвітній школі. Один із напрямків еволюції сучасної шкільної освіти пов'язаний із використанням інноваційних технологій на уроках літературного краєзнавства. Школа, як і суспільство, поступово переходить до моделі інноваційного розвитку.

Проблематику педагогічної інноватики розглядали К.Ангеловські, Х.Барнет, Д.Гамільтон, Ю.Гільбух, Н.Грос, І.Гузєєв, Л.Даниленко, І.Дичківська, В.Журавльов, У.Кінгстон, М.Кларін, Н.Лагервей, М.Майлз, А.Ніколс, Г.Селевко, В.Сластьолін, А.Хаберман, Р.Хейвлок, Н.Юсуфбекова та ін. Ними обґрунтовано основні методологічні та теоретичні положення інноваційної освітньої діяльності.

Концептуальні засади та психологічні особливості особистісно орієнтованого навчання розглядаються у публікаціях І.Д.Беха, С.У.Гончаренка, І.А.Зязюна, О.М.Пехоти, О.В.Бондаревської, І.С.Якиманської, С.І.Подмазіна, В.В.Рибалки; теоретико-практичні засади інтерактивних технологій – у розробках В.В.Гузєєва, О.І.Пометун, Л.В.Пироженко та ін.; теоретичні положення проектного навчання – у роботах А.Алексюка, О.Пехоти, Є.Полат, О.Сисоєвої; дослідницького – Х.Таби, Дж.Брунера, Е.де Боно, Р.Глейзера та ін.; місця інформаційних технологій в освітньому просторі – у працях В.Беспалька, Б.Гершунського та ін.

Питанням використання інноваційних технологій на уроках української та світової літератури присвячені дисертаційні роботи О.О.Ісаєвої, Г.Л.Токмань. Дослідниками акцентовано увагу на різних видах інноваційних технологій при викладанні уроку літератури: комп'ютерні технології, інтерактивні види і форми роботи, організація пошукової діяльності [4], а також впровадження у практику роботи вчителів-філологів інноваційних типів уроку літератури: уроку-психологічного дослідження, уроку-філософського дослідження, уроку-історичного дослідження, проблемні семінари [9].

Мало дослідженою залишається проблема використання інноваційних технологій на уроках літературного краєзнавства. Нами виявлено кілька розробок (на рівні статей), що розкривають окремі аспекти визначеної проблеми: Л.Башманівська [1], І.Волинець "Методичні аспекти вивчення літературного краєзнавства у профільній школі" [2], В.Шуляр "Уроки літератури рідного краю: технологія підготовки та проведення" [10].

Таким чином, мета пропонованої статті – окреслити педагогічні засади процесу використання інноваційних технологій на уроках літературного краєзнавства.

Поняття "інновація" (нововведення) у педагогічній літературі вживають у значеннях: форма організації інноваційної діяльності (В.Г.Золотарьов, А.І.Пригожин); зміни в освітній практиці (Ф.Валента, Є.І.Огарьов, В.Г.Онушкін); комплексний процес створення, розповсюдження та використання нового засобу в педагогіці (М.І.Лапін, М.М.Поташник); результат інновацій-

ного процесу (В.Ф.Паламарчук). Окремі автори (І.П.Підласий, В.М.Пінчук та ін.) вважають інновацією лише те нове, що приводить до кардинальних змін у певній системі, інші (Є.І.Огарьов, В.В.Химинець, О.В.Химинець) під інновацією розуміють будь-які, навіть незначні нововведення [7, с.10].

На думку Л.І.Даниленко [3], всі освітні інновації у системі загальної середньої освіти можна класифікувати: у змісті навчально-виховного процесу; у формах, методах і технологіях навчання; у змісті, структурі, формах і методах управління закладом освіти.

Інновації можуть здійснюватися локально – зміни вносяться окремими компонентами, незалежно один від одного; системно – кардинальна зміна й реконструкція навчально-виховної системи. За джерелом виникнення інновації бувають зовнішні (за межами освітньої, педагогічної системи) і внутрішні (розробляються в межах методичної системи).

У теорії педагогічних інновацій широко вживаними є поняття "інноваційна діяльність", "інноваційні процеси". Враховуючи близькість значень понять "діяльність", "процес", будемо вважати ці терміни синонімічними, а їх суть визначати як "обумовлений суспільною потребою комплексний процес створення, впровадження розповсюдження новацій та інновацій та зміни освітнього середовища, де здійснюється його життєвий цикл" [7, с.16]. Інноваційні процеси ґрунтуються на теоретичному конструюванні, плануванні нововведення з урахуванням досягнень усіх суміжних з педагогікою наук.

У загальній теорії педагогічної інноватики інноваційний процес розчленовують на етапи: 1) етап зародження нової ідеї; 2) створення нововведення; 3) етап реалізації нововведення. Більшість науковців (В.П.Беспалько, М.В.Кларін, О.В.Химинець, В.В.Химинець) суттєвою рисою інноваційних процесів у системі освіти називають технологізацію.

У педагогічній науці "інноваційні технології" розглядаються, як: змістова техніка реалізації навчального процесу (В.П.Беспалько); системна сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, що використовуються для досягнення педагогічних цілей (М.В.Кларін); системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти (С.У.Гончаренко).

Структурна організація педагогічної технології (за Г.Селевком) включає: 1) концептуальну основу (короткий опис ідей, принципів, гіпотез, принципів, які сприяють її розуміння); 2) змістову частину навчання (мета навчання та виховання, а також на розвиток яких особистісних структур вона спрямована); 3) технологічну (організація навчального процесу, методи і форми навчальної діяльності школярів, методи і форми роботи вчителя, діагностика навчального процесу) [8, с.17].

Інноваційна технологія повинна відповідати деяким методологічним вимогам: концептуальність (опора на визначену наукову концепцію, що включає філософське, психологічне, дидактичне і соціально-педагогічне обґрунтування); системність (інновація повинна мати всі ознаки системи: логіка процесу, взаємозв'язок усіх його частин, цілісність); керованість (можливість діагностичного планування, проектування, поетапної діагностики, варіювання засобів і методів з метою корекції результатів); ефективність; відтворюваність у іншому однотипному освітньому середовищі [8].

Аналіз наукової літератури з питань педагогічної інноватики та практика викладання уроків літератури рідного краю

в загальноосвітній школі переконливо доводить про ефективність використання наступних педагогічних підходів: проектні, пошуково-дослідницькі, інформаційні технології.

Основні науково-методологічні та організаційно-педагогічні напрями вказаних технологій знаходяться в площині гуманістичної парадигми. Причому системне введення інноваційних технологій необхідно здійснювати у руслі нових напрямів у освіті – синергетики (О.М.Князева, С.П.Курдюмова), холізму (Г.І.Легенький, В.І.Лозова, Б.М.Наумова), особистісно-зорієнтованої педагогіки (І.Д.Бех, О.Я.Савченко, С.У.Гончаренко, І.О.Якиманська, В.М.Мадзігон), культурологічного підходу (Дж. Бенкс, В.С.Біблер, Л.Х.Екstrand, С.Ю.Курганов, Г.К.Селевко) [7].

У контексті особистісно зорієнтованої освіти яскраво вирізняються проектні технології. Метою навчального проектування є створення педагогом таких умов під час освітнього процесу, за яких його результатом є індивідуальний досвід проектної діяльності учня [6]. В основі методу проектів лежить розвиток пізнавальних можливостей учнів, особливих умінь, пов'язаних із здатністю конструювати свої знання, умінням орієнтуватися в інформаційному просторі. Проектні технології сприяють формуванню в учнів дослідницьких умінь, навичок самоосвіти, самоорганізації, розвивають творчі здібності, критичне мислення особистості.

Перш за все вчитель-словесник повинен знати основні вимоги, які висуває проектна технологія на уроці літературного краєзнавства:

- 1 наявність значущої проблеми (завдання), що потребує дослідницького пошуку для її розв'язання;
- 2 практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів;
- 3 самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність учнів;
- 4 структурування змістової частини проекту (з указуванням поетапних результатів);
- 5 використання дослідницьких методів: визначення проблеми досліджуваних завдань, що впливають з неї, висунення гіпотези їх розв'язання, обговорення методів дослідження, оформлення кінцевих результатів, аналіз отриманих даних, підбиття підсумків, коректування, висновки [6, с.52].

Під час організації навчального проектування на уроці літературного краєзнавства вчитель виконує такі функції:

- допомагає учням у пошуку джерел, необхідних у роботі над проектом;
- координує весь процес роботи над проектом;
- підтримує і заохочує учнів;
- підтримує неперервний рух учнів у роботі над проектом [6, с.157]

На уроках літератури рідного краю доцільно реалізувати такі види проектів:

- інформаційний (підготовка повідомлення із певної літературно-краєзнавчої теми);
- дослідницький (потребує добре обміркованої структури, визначеної мети, актуальності предмета дослідження, соціальної значущості, продуманості методів);
- ігровий (виконання ролей літературних персонажів);
- творчий (випуск альманахів, збірок, стіннівок, проведення конкурсів, екскурсій до літературно-краєзнавчих музеїв, організація виставок, свят, створення фотопроєктів, відеофільмів тощо).

Однією із ефективних технологій при організації уроків літературного краєзнавства у загальноосвітній школі є пошуково-дослідницьке навчання. Внесення елементу дослідження в навчальний процес сприяє вихованню в школярів активності, ініціативності, допитливості, розвиває їхнє мислення, заохочує потребу до самостійних пошуків.

Дослідницьке навчання включає наступні етапи: учень виділяє проблему, яку необхідно вирішити; пропонує шляхи розв'язання; перевіряє можливі вирішення проблеми; робить

висновки у відповідності до результатів перевірки; використовує висновки до отриманих результатів; робить узагальнення [5].

Необхідно зазначити, що організувати дослідження на уроках літератури рідного краю можливе за умов стосунків вчителя і учнів, що ґрунтуються на принципах педагогіки співробітництва, створення доброзичливого психологічного клімату, атмосфери довіри, поваги. Окрім того, важливо враховувати індивідуальні здібності учнів, їхні інтереси і нахили.

Для ефективного використання дослідницької технології на уроках літературного краєзнавства вчителю найперше слід виявити комплекс дослідницьких методів, прийомів і методик, доступних для використання в навчально-дослідницькій діяльності школярів. Варто розробити систему завдань, що потребують застосування досліджень, підібрати відповідну бібліотеку.

Розглянувши різні підходи до реалізації пошуково-дослідницького навчання, можна констатувати, що на уроках літературного краєзнавства доцільно застосовувати такі види шкільного дослідження (за О.О.Ісаєвою) [4]:

- читачські (читання літературних творів, аналіз тексту);
- бібліографічні (оформлення бібліографії з теми до слідження);
- художні (інсценування твору, усне малювання на літературні теми, створення сценаріїв за прочитаними творами);
- біографічні (дослідження маловідомих фактів із життя митців рідного краю);
- історичні (інтерпретація історичних подій у художньому творі);
- мистецтвознавчі (аналіз творів образотворчого, музичного, театального, кіно- та телемистецтва у зв'язку із творами літератури рідного краю).

Останнім часом широкого вжитку набули інформаційні технології, а саме – мультимедійні. Нові інформаційні технології навчання – це методологія і технологія навчально-виховного процесу з використанням новітніх електронних засобів навчання [6, с.170]. Мультимедіа (від англійських слів multi – багато, media – середовище) – поєднання спеціальних апаратних засобів і програмного забезпечення, що дозволяє на якісно новому рівні сприймати, переробляти і надавати різноманітну інформацію: текстову, графічну, звукову, анімаційну, телевізійну тощо [Там само].

МТН (мультимедійні технології навчання) як різновид комп'ютерних технологій об'єднують традиційну статистичну візуальну інформацію (текст, графіку) і динамічну інформацію (мову, музику, відео, анімацію), обумовлюючи таким чином можливість одночасного впливу на зорові і слухові органи чуття. Кожен із вказаних інформаційних компонентів має власні виражальні засоби та дидактичні можливості, спрямовані на оптимізацію процесу навчання. У доступній і зручній формі мультимедіа-системи здатні надавати величезну кількість інформації на уроках літературного краєзнавства. Окрім того, інформаційні технології відкривають доступ учням до нетрадиційних джерел інформації, сприяють формуванню в них позитивної мотивації до вивчення літератури рідного краю.

Мультимедійні засоби навчання є універсальними, так як можуть використовуватися на різних етапах уроку літературного краєзнавства:

- під час мотивації навчальної діяльності (в якості постановки проблеми);
- при поясненні літературно-краєзнавчого матеріалу (як ілюстрація);
- при закріпленні та узагальненні знань.

Серед засобів отримання інформації при використанні комп'ютерних технологій на уроках літературного краєзнавства виділимо найважливіші: Інтернет та мультимедійні презентації.

З допомогою Інтернету учні можуть отримати будь-яку необхідну літературно-краєзнавчу інформацію: оригінал художнього тексту, додаткові дані про письменника та його

твори, критичні нариси, публіцистичні статті, цікавий ілюстративний (фото-, відео-) матеріал до вивчення окремих тем. У процесі вивчення літератури рідного краю варто використовувати такі сайти:

-uk.wikipedia.org/wiki/ - вікіпедія. Звернувшись до вікі-енциклопедії, учні та вчителі знайдуть біографічний матеріал про всіх письменників та відомих діячів Закарпаття;

-www.kolyba.org.ua/library - портал про Закарпаття - "Коліба" (розділ "Культурне Закарпаття") пропонує увазі читачам: закарпатські прислів'я та приказки, примовки, прикмети, повір'я, народні пісні, твори дитячих закарпатських письменників (Галини Малик, Василя Шкіри та ін.);

-zakarpatya.net.ua – Закарпаття онлайн – сайт, на якому можна отримати інформацію про різні важливі літературні події у краю, знайти цікаві матеріали сучасної літературної періодики;

-ditvora.com.ua/suchasni-pismenniki-zakarpatya---dityam – сайт дбайливих батьків, на якому можна познайомитись із сучасною дитячою літературою Закарпаття, отримати інформацію про дитячих письменників краю: Лідію Повх, Юрія Шипа, Володимира Фединишина та інших письменників, які пишуть для дітей;

- www.biblioteka.uz.ua - Закарпатська обласна універсальна наукова бібліотека - пропонує цікаві відомості у рубриках "Видатні закарпатці", "Лауреати премій", "Електронна бібліотека" ("Краєзнавча література"). Так, розділ "Краєзнавча література" у електронному режимі пропонує доступ до раритетних видань: "Народні оповідання про давнину" Б.Заклинського (Пряшів, 1925), "Народні пісні підкарпатських русинів" Д.Задора, Ю.Костя, П.Милославського (Унгвар, 1944), "Руська читанка для І. класу гімназійної і горожанських і горожанських шкіл" В.Бірчака (Прага, 1922), "По рідному краю" О.Маркуша, М.Шпіцера (Ужгород, 1926), "Казки зелених гір" (запис, упорядкував та ред. П.В.Лінтура, І.М.Чендея) (Ужгород, 1965) тощо.

Для створення мультимедійних презентацій до уроків літератури рідного краю необхідно користуватися відповідним програмним забезпеченням. Це програма MS PowerPoint, яка входить до пакету програм MS Office, та Impress, яка входить до пакету OpenOffice. Програма PowerPoint дає змогу поєднати аудіо- та відео матеріали в єдине ціле. Робота зі звуковими редакторами Adobe Audition, Sound Forge допоможе вчителю записувати, редагувати, обробляти звук і компонувати фрагменти музичних творів для супроводу ліричних мініатюр.

При підготовці презентацій до уроків літературного краєзнавства добираються наступні матеріали: портрети письменників рідного краю, текстовий матеріал, фото, аудіо-та відео фрагменти, цитати, ілюстрації тощо. Презентація для уроків літератури рідного краю може містити тему, мету, завдання та план уроку, словник літературознавчих термінів, ілюстрації до художнього твору.

Як бачимо, нові інформаційні технології містять якісно нові можливості для навчання і розвитку особистості учня; відкривають доступ до нетрадиційних джерел інформації; підвищують ефективність на уроках літературного краєзнавства; дозволяють реалізувати принципово нові форми і методи навчання; сприяють інтенсифікації всіх рівнів навчально-виховного процесу; системній інтеграції предметних галузей знань; розвитку творчого потенціалу учня, умінь еспериментально-дослідницької діяльності; формуванню інформаційної культури учня.

Узагальнивши вищевикладені положення, можемо зробити висновок, що раціональне поєднання різних видів новітніх педагогічних технологій на уроках літературного краєзнавства сприяє підвищенню інтересу до культури рідного краю, ефективно впливає на формування творчого потенціалу школярів.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із обґрунтуванням моделі реалізації змісту літературного краєзнавства у сучасній школі.

Література і джерела

1. Башманівська Л.А. Проектні технології на уроках літератури рідного краю (за оповіданням В.Шевчука "Панна Сотниківна") / Л.А.Башманівська // Волинь-Житомирщина. Історико-філологічний збірник з регіональних проблем. – Житомир, 2010. - №20. – С.300 - 311.
2. Волинець І.М. Методичні аспекти вивчення літературного краєзнавства у профільній школі / І.М.Волинець [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/e-Journals/NarOsv/2010-2/10vimkps.htm> - Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Даниленко Л.І. Управління процесом здійснення інноваційної діяльності в системі загальної середньої освіти / Л.І. Даниленко // Післядипломна освіта в Україні. – 2003. - №3. – С.70-77.
4. Ісаєва О.О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання (світова література)" / О.О.Ісаєва. - К., 2004. – 40 с.
5. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта) / Михаил Владимирович Кларин. – Рига, НПЦ: Эксперимент, 1995. – 176 с.
6. Освітні технології: навчально-методичний посібник / [О.М.Пехота, А.З.Кітченко, О.М.Любарська та ін.]; под. ред. О.М.Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
7. Попова О.В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у XX столітті / Олена Володимирівна Попова / ХДПУ ім.Г.С.Сковороди. – Харків: "ОВС", 2001. – 256 с.
8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г.К.Селевко. - М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
9. Токмань Г.Л. Методика викладання української літератури в старшій школі на екзистенційно-діалогічних засадах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання (українська література)" / Г.Л.Токмань. – К., 2003. – 42 с.
10. Шуляр В.І. Уроки літератури рідного краю: технологія підготовки та проведення / В.І.Шуляр // Дивослово. – 2003. - №7. – С.34-39.

В статті розглядається застосування інноваційних технологій навчання на уроках літератури рідного краю. Особливу увагу автор приділяє таким методам, як проектні, пошуково-дослідницькі, нові інформаційні технології.

Ключові слова: інновація, інноваційне навчання, інноваційні технології, уроки літературного краєзнавства.

The article deals with the use of innovative learning technologies on the lessons of literary folk-lore. Particular attention is paid to design, search and research, new information technologies.

Keywords: innovation, innovative instruction, innovative technology, lessons of literary folk-lore.

УДК 372.853:53

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ФІЗИКИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Масленнікова Діана Юріївна
м.Керч

Розвивальне навчання розкриває триєдність навчальних, виховних та розвивальних цілей навчально-виховного процесу, створює умови формування гармонійно розвинутої особистості – майбутнього громадянина українського суспільства. Розвивальне навчання надає дидактичному процесу соціокультурної спрямованості, розглядаючи освіту як соціокультурний феномен, який розкриває соціальну, аксіологічну, людинотворчу, духовну, культуротворчу функції освіти. Тим самим визначається актуальність і значущість проблеми теоретичного обґрунтування концепції розвивального навчання з точки зору методики фізики, чому і присвячується стаття.

Ключові слова: розвивальне навчання, соціокультурна спрямованість, методика фізики.

Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти встановлено, що “...основною метою освітньої галузі “Природознавство” є розвиток учнів за допомогою засобів навчальних предметів, що складають природознавство як наукову галузь” [5, с. 34]. Цим документом визначено змістове призначення розвивального навчання – домінуючий напрям діяльності вчителя як керівника навчально-пізнавальної та творчої діяльності учнів, що за О.Я. Савченко, “передбачає цілеспрямований розвиток усіх здібностей і загалом особистості учня” [6, с. 786]. Тим самим розвивальне навчання розкриває триєдність навчальних, виховних та розвивальних цілей навчально-виховного процесу, створює умови формування гармонійно розвинутої особистості – майбутнього громадянина українського суспільства.

Сучасні науковці, методисти, педагоги кінцеву мету розвивального навчання бачать “у забезпеченні кожному учню умов щодо їхнього розвитку як суб’єктів учіння, здатних до самозмінування” [13, с. 6], самовдосконалення, самоосвіти впродовж подальшої життєдіяльності. Цим визначається актуальність та значущість проблеми теоретичного обґрунтування і добору методів, технологій, способів, засобів, форм розвивального навчання в методиці фізики.

Аналіз досліджень з вирішення загальної проблеми та виділення не вирішених питань. Про значення розвивального навчання у розвитку учнів ще писав засновник педагогіки Я.А. Коменський. Упродовж століть ця ідея розвивалась багатьма педагогами, зокрема К.Д. Ушинським, П.П. Блонським та ін.

У І половині ХХ ст. видатний психолог Л.С. Виготський – автор культурно-історичної концепції розвитку психіки – теоретично обґрунтував ідею розвивального навчання. Видатний психолог, не заперечуючи необхідності засвоєння знань, умінь і навичок, стверджував, що вони є “не кінцевою метою навчання, а лише засобом подальшого розвитку учнів” [13, с. 4]. Він виділив два етапи розвитку дитини: зону найближчого розвитку (знання, вміння та навички, якими дитина опановує і які усвідомлює під керівництвом учителя) і сферу актуального розвитку (вже сформовані знання, вміння й навички, які дитина самостійно використовує в подальшій життєдіяльності), розвиває їх. За Л.С. Виготським, навчання і розвиток перебувають у єдності, причому навчання, випереджаючи розвиток, стимулює його і в той же час опирається на нього.

У ІІ половині ХХ ст. зазначену проблему експериментально досліджували психологи (Л.В. Занков, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, Г.С. Костюк, Н.О. Менчинська та ін.) і дидакти (Ю.К. Бабанський, В.І. Загвязинський, І.Я. Лернер, О.Я. Савченко, М.М. Скаткін, В.О. Сухомлинський та ін.). Було сформовано систему

розвивального навчання Л.В. Занкова та концепцію В.В. Давидова і Д.Б. Ельконіна.

Система розвивального навчання Л.В. Занкова будувалась на принципі навчання на високому рівні складності, принципі основної ролі теоретичних знань, принципі усвідомлення учнями особистісного учіння, принципі роботи над розвитком усіх учнів. Характерними рисами системи Л.В. Занкова є високий рівень складності навчання, швидкий темп і значний обсяг засвоєння й усвідомлення учнями навчального матеріалу та процесу учіння, що спрямовано на високий загальний розвиток усіх школярів [15, с. 268-273].

Концепція розвивального навчання В.В. Давидова і Д.Б. Ельконіна заснована на принципі формування пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання, зворотного традиційному: від загального до часткового, від абстрактного до конкретного, від системного до одиничного. Велика значущість навчання в розумовому розвитку полягає в змісті знань, що усвідомлюються, і похідними від яких є методи, способи і засоби організації навчання і розвитку мислення учнів у процесі такого навчання, яке В.В. Давидов назвав теоретичним, а навчання – розвивальним [там само, с. 273-274].

Таке розуміння теоретичного знання й розвивального навчання В.В. Давидова засновується на психологічній інтерпретації загальнодидактичних принципів:

- принцип наступності трансформується в принцип відмінності стадій навчання відповідно до різних етапів розвитку;
- принцип доступності набуває змісту принципу розвивального навчання, наповнюючись новим змістом у процесі закономірного керування темпами та змістом розвитку шляхом організації навчального впливу;
- принцип свідомості трансформується в принцип діяльності, коли учні отримують знання не в готовому вигляді, а в процесі з’ясування та встановлення умов їх походження як способів діяльності;
- принцип наочності перетворюється у принцип предметності, відповідно до якого учні мають виявляти предмети та уявляти їх у вигляді моделі [15, с. 277].

Обґрунтовуючи теорію розвивального навчання, В.В. Давидов увів поняття “розвиток діяльності”, що внутрішньо пов’язане з формуванням людської свідомості і несе в собі спектр діяльнісних властивостей [4, с. 95]. Отже, в основі системи розвивального навчання В.В. Давидова і Д.Б. Ельконіна лежить теорія формування навчальної діяльності учнів у процесі засвоєння теоретичних знань через їх аналіз, планування та рефлексію, що є актуальним і в методиці фізики.

З іншого боку, аналіз психолого-педагогічних джерел довів однобічність вивчення зазначеної проблеми в методиці фізики – розглядається і впроваджується концепція розвитку мислення учнів. Дійсно, ця концепція тісно пов’язана з різноманітними напрямками розвитку школярів, але, водночас, проблема теоретичного обґрунтування і практичного впровадження методів, технологій, способів, засобів, форм у аспекті розвитку фізичних знань школярів недостатньо представлена в літературі та є маловивченою. Усунення цього недоліку ми бачимо в можливому паралельному перенесенні основних положень теорії розвивального навчання Л.С. Виготського, В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна, Л.В. Занкова до методики фізики, що вимагає її новітнього розуміння, теоретичного обґрунтування та практичного впровадження.

Отже, метою даної статті є теоретичне обґрунтування концепції розвивального навчання щодо розвитку фізичних знань

учнів у сучасній школі.

Виклад основного матеріалу. Проблема розвивального навчання знайшла підтримку дидактів, зокрема методистів фізики, і на початку ХХІ ст. Розвитком особистості сучасні українські науковці О.С. Падалка, А.С. Нісімчук, І.О. Смолюк, О.Т. Шпак називають "складне динамічне явище, яке спрямоване на збільшення фізичних та інтелектуальних сил особистості, що дозволяють формувати творчі здібності школяра, його активну громадську позицію" [10, с. 12]. Водночас російський дидакт В.І. Загв'язинський характеризує розвиток особистості як "...новоутворення в особистості, нові психічні якості або їхній новий рівень, формування здібностей, інтересів, потреб, волі, емоцій. <...> Розвиток особистості є результатом діяльності людини, що ускладнюється, й у процесі якої вона вступає в нові для себе відносини, накопичує досвід, формує мотиви, оцінки, ставлення" [7, с. 25].

На підтвердження думки В.І. Загв'язинського Н.О. Менчинська наголошує на тому, що самостійні "відкриття" учня, які здійснюються в ході навчальної діяльності, мають вирішальне значення у його розвитку, а знання, отримані вже готовими, не стимулюють розвитку [9, с. 40].

На думку Н.В. Репкіної, у процесі розвивального навчання істотно змінюється картина розвитку здібностей, які є складним психологічним утворенням, регулює виконавчу частину діяльності, тобто визначає легкість і швидкість формування вмінь і навичок, їх гнучкість та ефективність. Тобто результатом розвивального навчання стає "особистісний смисл учіння" [13, с. 53].

У сучасній українській "Енциклопедії освіти" розвивальне навчання трактується як "спеціальна спрямованість змісту, принципів, організаційного і методичного забезпечення навчального процесу на досягнення найбільшої ефективності розвитку пізнавальних можливостей школярів: сприймання, мислення, пам'яті, уяви, творчих здібностей у різних видах діяльності" [6, с. 786]. Саме через вплив на розвиток мислення, пам'яті, уяви та ін., загальних і спеціальних здібностей, діяльнісно-творчого потенціалу учнів виявляється розвивальна функція навчання (В.В. Серіков [14, с. 46]). При цьому головним завданням навчання є розвиток в учнів здатності до самостійного мислення, формування й розвитку вмінь і навичок розв'язання нетривіальних задач (Дж. Брунер [2, с. 77]). Тоді "мета навчання полягає в тому, щоб процес опанування знаннями забезпечував оптимальний рівень загального розвитку, а загальний розвиток, якого досягають учні у процесі навчання, сприяв успішному оволодінню знаннями" (В.О. Сухомлинський [16, с. 237]).

За Н.В. Бордовською та А.О. Реаном "головна мета розвивального навчання полягає в тому, щоб підготувати учнів до самостійного засвоєння знань, пошуку істини, а також до незалежності у повсякденному житті" [1, с. 91].

Таким чином, як психологи, так і педагоги зробили висновок про діяльнісний характер розвивального навчання, його спрямованість на різноманітність і, водночас, взаємозв'язок різних видів навчально-пізнавальної діяльності. А це значить, що кінцевим результатом навчання є самостійне створення учнями особистісних культурно-історичних аналогів (артефактів) (А.В. Хуторський [17, с. 202], Т.М. Попова [12, с. 207-226]) – "...власних продуктів навчально-пізнавальної та творчо-пошукової діяльності учнів, які стають показниками рівня знань, умінь і навичок учнів, їхнього світогляду та розуміння учнями явищ оточуючого світу" [там само, с. 226].

Ще однією характерною рисою розвивального навчання як Л.С. Виготський, так і сучасні педагоги (Б.М. Бим-Бад, С.І. Гесен, В.В. Краєвський, І.Я. Лернер, О.І. Ляшенко, А.І. Павленко, Л.М. Пермінова, Т.М. Попова, О.Я. Савченко, В.В. Серіков, М.М. Скоткін Є.Ф. Солопов, А.В. Хуторський, А.Ф. Шустов, Р.М. Щербаков та ін.) називають процес соціокультурного становлення особистості. За Л.С. Виготським, "процес розвитку проходить шлях від соціального до індивідуального: вищі психічні функції виникають спочатку як форма колективного поведіння, як форма співробітництва з іншими людьми, і лише згодом вони

стають індивідуальними функціями самої дитини" [15, с. 264-265].

У С.П. Тищенко ("Енциклопедія освіти"): "Розвиток знань ініціюється і здійснюється завдяки активності індивідів, що допомагає здолати суперечності, які виникають внаслідок функціонування складного суспільного (соціокультурного – Д.М.) середовища, що постійно змінюється" [6, с. 326].

В.Д. Гатальський [3, с. 52-54] і Н.Б. Крилова [8, с. 185-195] зазначають, що освітній процес має створювати сукупність педагогічних умов соціокультурної спрямованості, які розвивають в учнів здатність до саморозвитку, самоорганізації, зміни і впливу на соціальні процеси. Таким вимогам, на думку науковців, відповідає соціокультурне середовище, як частина соціокультурного простору, засобами якого зменшується "розрив між знанням і порядністю, природним і людським початками" [11, с. 18]. Цим виявляється соціокультурна роль розвивального навчання у процесі становлення і розвитку самоусвідомлення учнів. У колі такого середовища здійснюється розвивальне навчання і відбувається навчально-пізнавальна діяльність учнів у синтезі багатобічних процесів:

- по-перше, отримання, засвоєння, усвідомлення й опанування науковим знанням;
- по-друге, формування культурно-наукового світогляду та виховання культурної особистості;
- по-третє, гармонійного розвитку і соціалізації учнів, які природно сприймають соціокультурне суспільство.

Тому розвивальне навчання надає дидактичному процесу соціокультурної спрямованості, розглядаючи освіту як соціокультурний феномен, який розкриває соціальну, аксіологічну, людинотворчу, духовну, культуротворчу функції освіти [1, с. 63-66], зокрема фізичної. Виділені Н.В. Бордовською та А.О. Реаном соціокультурні функції розвивального навчання доводять, що в центрі сучасного освітнього процесу стає розвиток особистості, її підготовка до життєвої самореалізації.

Проведений аналіз психолого-педагогічних джерел дає підстави для висновку про виокремлення діяльнісного і соціокультурного дидактичних підходів у реалізації розвивального навчання в загальноосвітній школі. Метою використання зазначених підходів у розвитку учнів, їх знань має стати поштовх до подальшого саморозвитку, самовдосконалення.

Погоджуючись з роботами психологів і дидактів, ми розглядаємо розвивальне навчання як один із дієвих способів розвитку та формування особистості учнів у діалектичній єдності їхньої навчально-пізнавальної діяльності, соціальної, аксіологічної, людинотворчої, духовної, культуротворчої функцій виховання на основі закономірностей психологічного розвитку особистості.

Висновки. Розвиток фізичних знань учнів є однією зі складових змісту навчання фізики у загальноосвітній школі. Педагогічний досвід доводить, що реалізація діяльнісного і соціокультурного підходів як складових особистісно-орієнтованого навчання підвищує ефективність навчально-виховного процесу. Цим визначається актуальність проблеми використання розмаїття методів, форм і засобів розвивального навчання в навчально-виховному процесі. Її розв'язання ми бачимо в адаптації загальних положень концепції розвивального навчання до часткових дидактик, у тому числі до методики фізики.

У методиці фізики розвивальне навчання є одним із дієвих способів розвитку наукових знань, практичних умінь і навичок, що сприяють формуванню особистості, її культурно-наукового світогляду в діалектичній єдності навчально-пізнавальної діяльності учнів, соціокультурно-спрямованих функцій виховання на основі закономірностей психологічного розвитку особистості.

Перспективою подальшого наукового пошуку має стати всебічне дослідження методичних та практичних аспектів і шляхів реалізації розвивального навчання у навчально-виховному процесі з фізики.

Література і джерела

1. Бордовская Н.В. Педагогика: [учебное пособие] / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2006. – 304 с.
2. Брунер Дж. Культура образования / Джером Брунер; [пер. с англ. Л.В. Трубицкой, А.В. Соловьева]. – М.: Просвещение, 2006. – 223 с.
3. Гатальский В.Д. Культурно-образовательное пространство как социально-педагогическая система / В.Д. Гатальский // Педагогика. – 2009. – № 3. – С. 52-57.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
5. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України : спецвипуск. – 2004 (січень). – №№ 1, 2. – 64 с.
6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: [учебн. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений]. / В.И. Загвязинский. – [5-е изд.]. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 192 с.
8. Крылова Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
9. Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка: избранные психологические труды / Н.А. Менчинская. – М.: Изд. Московского психолого-социального института, 2004. – 512 с.
10. Падалка О.С. Педагогічні технології: навчальний посібник / [О.С. Падалка, А.С. Нісінчук, І.О. Смолюк, О.Т. Шпак]. – К.: Українська енциклопедія, 1995. – 253 с.
11. Пищулин Н.П. Образование как философская проблема / Н.П. Пищулин // Философские науки. – 2005. – № 1. – С. 7-27.
12. Попова Т.М. Методологічні і дидактичні засади реалізації культурно-історичної компоненти змісту природничо-наукової освіти у загальноосвітній школі: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.09 / Попова Тетяна Миколаївна. – К., 2011. – 395 с.
13. Репкина Н.В. Что такое обучение? Научно-популярный очерк / Н.В. Репкина. – Томск: «Пеленг», 1993. – 64 с.
14. Сериков В.В. Обучение как вид педагогической деятельности: учебн. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / В.В. Сериков. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.
15. Ситаров В.А. Дидактика: учебн. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В.А. Ситаров. – [2-е изд.]. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.
16. Сухомлинский В.О. Вибрані твори: В 5 т. / В.О. Сухомлинський. – Т. 4. – К.: Рад. шк., 1977. – 638 с.
17. Хуторской А.В. Современная дидактика: [учебник для вузов] / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

Развивающее обучение раскрывает триединство учебных, воспитательных и развивающих целей учебно-воспитательного процесса, создает условия формирования гармонично развитой личности – будущего гражданина украинского общества. Развивающее обучение придает дидактическому процессу социокультурную направленность, рассматривая образование как социокультурный феномен, который раскрывает социальную, аксиологическую, человекотворческую, духовную, культуротворческую функции образования. Тем самым определяется актуальность и значимость проблемы теоретического обоснования концепции развивающего обучения с точки зрения методики физики, чему и посвящается статья.

Ключевые слова: развивающее обучение, социокультурная направленность, методика физики.

Developing education reveals the trinity of training, educational and developmental aims of the educational process, creates the conditions for the formation of a harmoniously developed personality – future citizens of Ukrainian society. Developing study provides didactic process of socio-cultural orientation, treating education as a social and cultural phenomenon, which reveals the social, axiological, creative, spiritual, cultural function of education. This determines the relevance and importance of the problem of theoretical justification of the concept of developing education in terms of the methods of physics, to which the article covers.

Key words: developing education, sociocultural orientation, methods of physics.

УДК 378.17:371.132

СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗБЕРЕЖЕННЯ І ЗМІЦНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я

Мешко Галина Михайлівна
м. Тернопіль

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, зумовлена потребою спеціальної підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я, необхідністю створення системи такої підготовки. У статті визначено функції системи підготовки студентів до діяльності зі збереження і зміцнення професійного здоров'я. Охарактеризовано структурні компоненти цієї системи: цільовий, теоретико-методологічний, організаційно-змістовий, процесуально-діяльнісний, діагностичний і результативний. Розглянута у статті система підготовки визначає необхідність розробки практичних шляхів її реалізації.

Ключові слова: майбутні вчителі, система підготовки, збереження і зміцнення професійного здоров'я.

Професійна діяльність учителів відрізняється від інших постійним нервово-психічним та емоційним напруженням, яке зумовлене як змістом, так і умовами педагогічної роботи. У третини вчителів показник ступеня соціальної адаптації нижчий або рівний, ніж у хворих невротиками [3, с. 166]. Професія вчителя вже давно належить до професій підвищеного ризику за частотою виникнення невротичних і психосоматичних розладів. У педагогів спостерігається чи не найвищий рівень «накопичен-

ня» важких форм невротизму [1, с. 161]. Серед учителів поширений синдром «емоційного вигорання», емоційна нестійкість, дисгармонійність особистості.

Аналіз багатьох психолого-педагогічних досліджень засвідчив наявність у вчителів високого рівня захворюваності і, при цьому, низького рівня мотивації та загалом готовності до збереження та зміцнення здоров'я (О. Асмаковець, О. Баранов, С. Батенкова, М. Беребін, В. Бобрицька, С. Болтівець, В. Горашук, Г. Дмитроченко, Г. Зайцев, Г. Заремба, Л. Мітіна, Є. Соколова, Л. Татарнікова, Л. Хомич та ін.).

Більшість із опитаних нами студентів – майбутніх учителів відзначають, що не вміють протистояти стресам, долати негативний вплив дистресу на власну особистість, недостатньо володіють інформацією про способи формування стійкості до стресу, технологією збереження і зміцнення професійного здоров'я. Як справедливо зазначає Л. Мітіна, «ніхто не вчить учителів витримці і самовладанню, умінню зберігати професійну форму, і звідси стільки багато численних «провалів» у їхньому фізичному і психологічному стані» [2]. Тому питання підготовки майбутніх учителів до діяльності зі збереження і зміцнення професійного здоров'я мають бути серед найбільш пріоритетних у вищих педагогічних навчальних закладах. На етапі навчання у вищій школі важливо сформувати у студентів ставлення до здоров'я як до важливої професійної цінності, необхідної умови успішного здійснення професійної діяльності; сприяти усвідомленню ними значущості професійного здоров'я для здоров'язбережувальної спрямованості педагогічної діяльності, визначенню майбутніми вчителями власної відповідальності й активної ролі у збереженні і зміцненні свого професійного здоров'я.

Констатуючи наявність у науковій літературі дуже великого масиву досліджень у галузі здоров'я, варто відзначити їх недостатність у сфері професійного здоров'я, готовності до здоров'ятворчої діяльності. Питання збереження здоров'я вчителя тривалий час досліджувалося не як самостійна проблема, а вивчалось в контексті збереження і зміцнення здоров'я людини взагалі, формування культури здоров'я, здорового способу життя населення.

Проблема професійного здоров'я привертає до себе увагу багатьох науковців (Ю. Варданян, Е. Зеєр, Є. Іванов, В. Карвасарський, Г. Нікіфоров, В. Пономаренко, Л. Сущенко та ін.). У сучасній психолого-педагогічній науці значна кількість досліджень присвячена вивченню сутнісних аспектів, факторів виникнення професійного стресу, професійних деформацій, синдрому «емоційного вигорання» (Г. Зайчикова, Л. Карамушка, М. Лейтер, С. Максименко, К. Маслач, Л. Мітіна, Г. Нікіфоров, В. Розов, Е. Рутман, Н. Самоукіна, Е. Симанюк, В. Шепель, В. Щербатих та ін.), формуванню здорового способу життя, валеологічної грамотності, валеологічної свідомості майбутніх учителів (В. Антипіна, М. Беребін, О. Волинська, В. Грушко, М. Доброрадних, З. Литвинова, В. Лободін, Л. Овчиннікова, Л. Уткіна, Л. Хомич та ін.), формуванню валеологічної культури майбутніх педагогів (В. Бобрицька, Ю. Бойчук, С. Болтівець, Н. Гончарова, Л. Грішкіна, Н. Рибачук та ін.), проблемі підготовки вчителя до реалізації завдань здоров'язбережувальної педагогіки (В. Безпалько, Я. Герчак, Б. Долинський, Т. Засобіна, С. Крохмаль, Л. Хабін, О. Панюкова та ін.), використання здоров'язбережувальних технологій у практиці підготовки майбутніх фахівців (О. Ващенко, Ю. Палічук, Л. Романишина та ін.).

Останнім часом з'являються роботи, в яких розглядаються питання профілактики синдрому «емоційного вигорання» вчителів, попередження виникнення професійного стресу, професійних деформацій, деструкцій, подолання фрустрацій у педагогічній діяльності (О. Баранов, Н. Булатевич, Т. Жалагіна, Л. Карапетян, В. Калошин, О. Марковець, Н. Назарук, В. Третьяченко, І. Холоднова, В. Шахов та ін.). Значно більшої уваги потребують дослідження, що стосуються розробки превентивних заходів та шляхів збереження і зміцнення професійного

здоров'я вчителів, формування стратегії здоров'язбереження, підвищення рівня стресостійкості майбутніх фахівців, обґрунтування способів гармонізації їх внутрішнього світу, створення системи підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я.

Мета статті полягає у розкритті розробленої нами системи підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я, визначенні й характеристиці її функцій та структурних компонентів.

Запропонована система підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я характеризується цілісністю, взаємодією її компонентів, елементів, частин, зв'язками і відношеннями, що обумовлюють її структуру, взаємодію із середовищем, системами нижчого і вищого порядку, щодо яких вона виступає як частина.

Пропонована нами система підготовки спрямована на: підвищення інтересу майбутніх учителів до професійного здоров'я як професійно-особистісної цінності та шляхів його збереження і зміцнення; покращення здатності орієнтуватися в інформації про професійне здоров'я і розумний спосіб життя, чинники їх забезпечення; засвоєння студентами знань високого ступеня узагальнення, інтеграція яких забезпечить науково обґрунтоване їх застосування і перенесення у майбутню професійну діяльність; оволодіння способами реалізації здоров'язбережувальних методик; реалізацію особистісних потреб студентів у здоров'ятворчій діяльності; їх залучення до самостійної діяльності зі збереження і зміцнення здоров'я; оцінку та аналіз своєї здоров'ятворчої діяльності; активність і творчість майбутніх учителів у пошуку і створенні власних систем оздоровлення, власного досвіду підтримання оптимального професійного здоров'я; формування бажання здійснювати здоров'язбережувальну діяльність у школі; сприяння студентам у подоланні перешкод стосовно реалізації розумного способу життя; самопізнання і саморозвиток майбутніх учителів; працю самоорганізації у сфері професійного здоров'я на основі творчої активності, валеологічної грамотності і компетентності.

Наш підхід до підготовки майбутніх учителів у визначеному напрямі дозволить фахівцю проектувати свій спосіб життя на кожному етапі педагогічної діяльності, підтримувати оптимальне фізичне, психічне, соціальне і духовне здоров'я протягом всього життя і професійної діяльності, протистояти негативним факторам педагогічної діяльності, долати професійні труднощі з найменшими втратами для здоров'я.

Запропонована система підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я виконує такі функції: освітню, розвивальну, виховну, дослідницьку, самоосвітню.

Освітня функція передбачає: засвоєння знань і вмінь, що дозволяють реалізувати стратегію здоров'язбереження; формування психолого-педагогічної компетентності як чинника збереження психічного здоров'я; формування прагнення до самовдосконалення в усіх сферах життя і професійної діяльності, самоосвіти у професійній сфері і питаннях збереження здоров'я.

Розвивальна функція полягає у розвитку емоційно-вольових якостей, що сприяють: реалізації здоров'язбережувальної стратегії; формуванню здатності протистояти професійним стресам, долати професійні труднощі з найменшими втратами для здоров'я; активізації механізмів особистісної саморегуляції; розвитку рефлексивних здібностей; формуванню інноваційного типу мислення.

Виховна функція передбачає формування відповідального ставлення до здоров'я як життєвої і професійної цінності, установки на пізнання і розвиток власних ресурсних можливостей, готовності до самозбережувальної діяльності і самореабілітації, а також гармонізацію особистості майбутнього вчителя.

Дослідницька функція полягає у формуванні дослідницьких умінь майбутніх учителів, спрямованих на виконання індиві-

дуальних навчально-дослідних завдань, пошук власних систем оздоровлення.

Самоосвітня функція передбачає: формування потреби в особистісно-професійному зростанні; активізацію самостійності пізнавальної діяльності студентів, спрямованої на побудову власних програм збереження здоров'я, життєвих стратегій, стратегій досягнення професійного довголіття.

Крім цих функцій, система підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я виконує ще і такі специфічні функції: соціалізаційну (сприяє «включенню» студентів у систему суспільних відносин, «входженню» у педагогічну діяльність з найменшими втратами для здоров'я і можливістю максимальної реалізації потенціалу особистості), профілактичну (попередження захворювань (психосоматичних), відхилень у розвитку особистості студента, дидактогенії), корекційно-реабілітаційну (подолання стану студента, що не відповідає певним психологічним, професійним, соціальним нормам), культурологічну (створення умов для оволодіння на науковій основі досвідом збереження і зміцнення свого здоров'я, формування розумного способу життя; підготовка до створення здоров'язбережувального освітнього простору в школі, формування культури здоров'я учнів).

Розробляючи систему підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я, ми враховували психологічні особливості студентства як соціально-психологічної і вікової категорії, те типове, що йому властиве, специфіку психофізичних і соціальних рис особистості студента, а також особливості професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах сучасної вищої школи.

Система підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я відображає структурно-функціональну взаємодію основних компонентів підготовки (цільового, теоретико-методологічного, організаційно-змістового, процесуально-діяльнісного, діагностичного та результативного).

Цільовий компонент охоплює мету і завдання підготовки майбутніх вчителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я. Мета є системотвірним елементом представленої системи, вона реалізується через комплекс завдань: засвоєння системи знань і формування умінь, що дозволять реалізувати стратегію збереження професійного здоров'я, забезпечать неперервне особистісно-професійне зростання; виховання ціннісного, відповідального ставлення до професійного здоров'я, переконання в необхідності здійснення педагогічної діяльності з найменшими втратами для власного здоров'я і без шкідливого впливу на здоров'я учнів; виявлення внутрішнього потенціалу для особистісно-професійного зростання, здоров'ятворчої діяльності; ознайомлення з сучасними оздоровчими технологіями і системами, необхідними для підтримання і зміцнення професійного здоров'я і мінімізації впливу негативних професійних факторів; мотивування до пошуку власних систем оздоровлення; усвідомлення необхідності адаптуватися до професійної діяльності з опорою на свої сильні сторони; формування стійкості до негативних факторів професійної діяльності; здатності долати професійні труднощі з найменшими втратами для здоров'я; залучення студентів до діяльності зі збереження і зміцнення професійного здоров'я, активізація у них прагнення до самостійного проектування програм збереження професійного здоров'я; гармонізація особистості майбутнього вчителя. Для досягнення поставленої мети були комплексно задіяні всі інші компоненти системи підготовки.

Теоретико-методологічний компонент складає концептуальну основу системи підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я. Він ґрунтується на інтеграції філософських принципів і методологічних підходів, що визначають загальнонаукові орієнтири реалізації теоретичних та практичних аспектів відображеної в моделі системи підготовки майбутніх учителів.

Моделювання системи підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я здійснювалося з дотриманням загальнодидактичних принципів (науковості, зв'язку з життям, систематичності і послідовності, свідомості та активності, доступності, міцності, культуровідповідності, природовідповідності, професійної спрямованості, емоційності) і специфічних принципів (пріоритетності самопізнання і саморозвитку, інтегративності, індивідуалізації підготовки, комплексного підходу, суб'єктності, наступності і неперервності, зв'язку духовного, чуттєвого і фізичного, гармонізації всієї системи ціннісних орієнтацій, психологічного супроводу, здоров'язбережувальний принцип), що виступили своєрідними педагогічними імперативами при побудові системи і забезпечували врахування логічних основ теорії пізнання, закономірностей психічного розвитку у студентському віці, рівня розвитку психолого-педагогічної науки і стану практики підготовки фахівців у вищій школі, а також вимог до організації освітнього процесу, у т.ч. його побудови на здоров'язбережувальних засадах. Важливою умовою створення комплексної програми реалізації запропонованої нами системи є врахування принципу обмеження наукової компетенції (психолого-педагогічної компетенції у питаннях здоров'я).

Теоретико-методологічний компонент також відображає обов'язковий елемент при формуванні системи підготовки студентів до збереження і зміцнення професійного здоров'я — об'єктивні, суб'єктивні та суб'єктивно-об'єктивні фактори й умови, що детермінують розкриття потенційних можливостей особистості у процесі підготовки, її особистісно-професійний розвиток, формування готовності до здоров'ятворчої діяльності.

Особлива увага приділялась обґрунтуванню комплексу психолого-педагогічних умов, які спеціально конструювалися з метою впливу на протікання процесу і цим визначали якість підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я. Такими умовами є: 1) формування емоційно-ціннісного, відповідального ставлення студентів до професійного здоров'я; 2) формування педагогічної спрямованості майбутніх учителів, їх мотивації до особистісно-професійного зростання, бажання зберігати «професійну форму», орієнтації на творчість у професії; 3) актуалізація питань, пов'язаних з проблемою професійного здоров'я у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін, зміст яких становить основу формування психолого-педагогічної компетентності, професійної спрямованості і творчості; 4) реалізація інноваційних технологій, активних методів взаємодії, спрямованих на самопізнання і саморозвиток, формування суб'єктної позиції студента як носія розумного способу життя; 5) сприяння продуктивній адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у вищій школі, «входженню» у професію вчителя через використання предметного поля курсу «Вступ до педагогічної професії»; 6) створення психологічно безпечного освітнього середовища у вищому навчальному закладі, спрямованого на розвиток гармонійної, здорової, соціально успішної особистості, здатної протистояти негативним факторам педагогічної діяльності, конструктивно долати професійні труднощі з найменшими втратами для здоров'я. Реалізації визначених психолого-педагогічних умов сприяють наявність здоров'язбережувального освітнього середовища у вищому навчальному закладі, сприятливого психологічного клімату у студентській групі, професійно-акмеологічна позиція викладача.

Організаційно-змістовий компонент передбачає обґрунтування основних етапів (мотиваційно-діагностичного, пізнавально-формувального і практико-творчого) та змісту підготовки студентів до діяльності у визначеному вище напрямі. Основу змісту підготовки складає комплексна програма, що спрямована на формування стратегії збереження професійного здоров'я, підвищення рівня професійної стресостійкості і гармонізацію особистості студентів через формування їх саногенного мислення, індивідуального стилю педагогічного спілкування та актуалізацію їх духовно-творчого потенціалу.

Стратегія збереження і зміцнення професійного здоров'я виступає складовою індивідуальної стратегії особистісно-професійного зростання і являє собою інтегральну характеристику діяльності майбутнього вчителя, яка ґрунтується на пріоритеті здоров'я як вищої цінності і відзначається продуманим вибором основного напрямку і способу життя, визначенням головних цілей життя і професійної діяльності, етапів їх досягнення і співпорядкування цих етапів, що забезпечує високу працездатність і творче професійне довголіття. Стратегія передбачає планування процесу збереження і зміцнення професійного здоров'я, працездатності, підтримання «професійної форми», досягнення професійного довголіття на основі обґрунтованих і далеких прогнозів.

Формування професійної стресостійкості є центральним пунктом комплексної програми підготовки майбутніх учителів до досліджуваного виду діяльності. Ця якість особистості вчителя визначає здатність протистояти стресорному впливу, негативним факторам педагогічної діяльності, стресогенним ситуаціям, долати професійні труднощі без шкоди для свого здоров'я і виконуваної діяльності, вміння знаходити власні ресурси у складних ситуаціях.

Гармонізація особистості майбутнього вчителя досягається через засвоєння індивідуального стилю педагогічної діяльності і спілкування, формування саногенного мислення та актуалізацію духовно-творчого потенціалу, що сприяє професійному довголіттю.

Процесуально-діяльнісний компонент передбачає шляхи реалізації комплексної програми (сутнісні характеристики технології підготовки, форми, методи, засоби навчання). Основними шляхами реалізації комплексної програми підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я є: лекційно-просвітницька робота, практичні заняття, індивідуально-консультативна методична робота, виконання студентами системи спеціально розроблених завдань під час педагогічної практики, самостійна та науково-дослідна робота студентів, тренінгова практика.

Формувальному та корекційному впливу у процесі реалізації програми слугував розроблений нами психолого-педагогічний тренінг, побудований на принципах активного соціально-психологічного навчання й орієнтований на особистісне зростання студентів. Він спрямований на: розвиток адекватної самооцінки; формування позитивної Я-концепції, асертивної поведінки; формування рефлексії, вміння розпізнавати свій емоційний стан, мотиви поведінки, наслідки вчинків; профілактику соціально і професійно небажаних якостей, деформацій, деструктивних змін особистості, формування саногенного мислення; розвиток умінь саморегуляції емоційних станів; розвиток готовності до саморозвитку, самореалізації у сфері професійної діяльності; формування індивідуального стилю педагогічного спілкування.

Психолого-педагогічний тренінг сприяє, з одного боку, мобілізації особистісних і нервово-психічних ресурсів майбутніх учителів, а з іншого, — опануванню ними психотехніками самовпливу. Він передбачає реалізацію чотирьох «ес»: самопізнання → самоприйняття → саморозкриття → саморозвиток (самовдосконалення). Розроблений психолого-педагогічний тренінг є ефективним засобом попередження виникнення професійного стресу, профілактики «емоційного вигорання», гармонізації особистості майбутніх учителів.

Упровадженню комплексної програми підготовки майбут-

ніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я сприяє педагогічна технологія, що має інтегративний характер, оскільки враховує поєднання педагогічних, психологічних й акмеологічних впливів, що спрямовані на: самопізнання і саморозвиток особистості студента в умовах освітнього процесу; актуалізацію і супровід особистісно-професійного зростання і саморозвитку майбутніх учителів, актуалізацію і перетворення їх внутрішнього світу; стимулювання у досягненні «акме» на етапі професійної підготовки: виховання ціннісного і відповідального ставлення до власного професійного здоров'я, підвищення адаптаційних можливостей майбутніх учителів; зміну в інтелектуальній, емоційній та поведінковій сферах особистості. Аспектами реалізації інтегративної педагогічної технології виступають акмеологічні технології навчання та психоконсультації, технології ігрового моделювання, технології розвитку аутопсихологічної компетентності, а також «тонкі» методи цілеспрямованого психологічного впливу на мотиваційну сферу особистості, що дозволяють керувати здоров'ятворчою діяльністю майбутніх фахівців.

Діагностичний компонент системи підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення здоров'я полягає у моніторингу на всіх етапах експерименту процесу реалізації комплексної програми підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я та простеженні динаміки формування компонентів готовності студентів до такого виду діяльності.

Результативний компонент у пропонованій нами моделі передбачає аналіз результатів впровадження комплексної програми та загальної ефективності розробленої системи підготовки майбутніх учителів до діяльності зі збереження і зміцнення здоров'я. Узагальненим показником результативності і якості цієї підготовки слугує сформованість готовності студентів до визначеного виду діяльності. Ефективність пропонованої системи підготовки оцінюється за статистичною значущістю прогресивних змін, що відбулися протягом формувального експерименту у показниках компонентів досліджуваної готовності. Важливим результатом упровадження комплексної програми підготовки є її корекційний ефект, що передбачає покращення показників професійного здоров'я та формування пов'язаних з цим професійно значущих якостей учасників експериментальної вибірки.

Отже, розроблена система підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я відображає структурно-функціональну взаємодію основних компонентів підготовки (цільового, теоретико-методологічного, організаційно-змістового, процесуально-діялісного, діагностичного, результативного), принципів, детермінант (фактори, умови), етапів підготовки, критеріїв, показників визначення рівнів сформованості готовності до означеного виду діяльності. Запропонована система підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я реалізується на практиці через запровадження комплексної програми підготовки до діяльності у визначеному напрямі за допомогою інтегративної педагогічної технології та створення відповідних психолого-педагогічних умов.

Важливим є розгляд практичних шляхів реалізації розробленої системи, одним з яких є комплексна програма підготовки до здоров'язбережувальної діяльності, що інтегруватиме навчальну, наукову, самостійну діяльність студентів. Цьому будуть присвячені наступні наші публікації.

Література і джерела

1. Бурлачук Л.Ф. Психология жизненных ситуаций: [учебное пособие] / Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова. — М.: Рос. пед. агентство, 1998. — 263 с.
2. Митина Л.М. Концепция профессионального долголетия / Л.М. Митина // Директор школы. — 1998. — № 5. — С. 31-36.
3. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. — М.: Флинта, 1998. — 200 с.

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена потребностью специальной подготовки будущих учителей к сохранению и укреплению профессионального здоровья, необходимостью создания системы такой подготовки. В

статье определены функции системы подготовки студентов к деятельности по сохранению и укреплению профессионального здоровья. Охарактеризованы структурные компоненты этой системы: целевой, теоретико-методологический, организационно-содержательный, процессуально-деятельностный, диагностический и результативный. Рассмотренная в статье система подготовки определяет необходимость разработки практических путей ее реализации.

Ключевые слова: будущие учителя, система подготовки, сохранение и укрепление профессионального здоровья.

The actuality of the material presented in this article was predefined by the needs in special training of the intending teachers to saving and strengthening of professional health and by the necessity of development of a system of such training. The functions of the system of students' training to activity in saving and strengthening of professional health have been defined in this research. The structural components of this system (target, theoretical and methodological, organizational and semantic, procedural and activity, diagnostic and effective) have been characterized in this article. The investigated training system defines the necessity for development of the practical ways for its realization.

Key words: the intending teachers, the system of training, saving and strengthening of professional health.

УДК 378.17

РОЗВИТОК ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ЇХ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Мошук Василь Васильович
м.Дрогобич

Розкрито цілі та завдання формування індивідуальності особистості майбутнього вчителя у ВЗН; розширено та уточнено поняття «індивідуальність» «особистість». Висвітлено роль проектно-технологічної діяльності у розвитку індивідуальності студентів. Найбільш активно та динамічно індивідуальність майбутнього вчителя технологій і креслення розкривається і набуває свого розвитку у творчо-перетворювальній, зокрема проектно-технологічній, діяльності. Визначено педагогічні умови ПТД як засобу формування індивідуальності при підготовці майбутнього вчителя технологій і креслення.

Ключові слова: індивідуальність, особистість, активність, проектно-технологічна діяльність, проектно-технологічна культура

В українському соціокультурному просторі індивідуальність особистості повинна стати найважливішою загальнолюдською цінністю. Саме тому, активно втілювана гуманістична концепція освіти має враховувати як потреби нашої держави в її позитивному розвитку та процвітанні, так і матеріальні, духовні, соціальні, освітні та інші запити кожного її громадянина. Для реалізації цієї освітньої концепції потрібні педагоги з високим рівнем суспільної, фахової та індивідуальної культури. Лише педагог, який володіє високим рівнем розвитку індивідуальності, всіх сфер психіки здатний розуміти важливість формування і розвитку індивідуальності своїх вихованців.

На жаль, поки що в практиці підготовки вчителів, зокрема технологій і креслення, превалює система, яка недооцінює індивідуальні особливості кожного студента, його стремління, можливості, здібності, нахили, здатність до ефективного розвитку фахової компетентності та ін.

Актуальність нашого дослідження ґрунтується на виявленні недоліків, що пов'язані із слабкою орієнтованістю педагогічних ВНЗ на розвиток індивідуальності студентів, і розгляді можливостей їх усунення.

Свого часу значний внесок у розвиток ідей про індивідуальність здійснили мислителі і педагоги (Г.Гак, Г.Гегель, Л.Зеленов, В.Ільїн, М.Каган, І.Кант, І.Кон, В.Лейбніц, Д.Лоуренс, М.Михайловський, О.Пехота, В.Сухомлинський, Б.Спіноза, Г.Сковорода, Т.Шевченко, К.Ушинський, Л.Фейєрбах та ін.).

Вітчизняними і зарубіжними дослідниками (Ф.Алексєєва,

Ф.Гоноболін, М.Гончар, Л.Грошева, Г.Даниленкова, Н.Ковальова, Г.Корсакова, Н.Кузьміна, А.Маркова, Є.Матова, С.Палій, Л.Портнов, М.Швидка, С.Шпільова та ін.) вивчені умови, принципи, засоби формування окремих сфер, властивостей, якостей індивідуальності школяра, студента, педагога.

За останні роки, у зв'язку з втіленням у практику вищої та середньої школи нової парадигми гуманізації освіти, до індивідуальності звертається багато вітчизняних і зарубіжних науковців (В.Андрущенко, І.Бех, І.Богданова, О.Гребенюк, Н.Кічук, А.Линенко, О.Пехота, М.Пентиліук, О.Цокур). З'явилися нові галузі наукових знань (акмеологія, аксіологія та ін.), що пов'язані з пізнанням людини не лише як представника суспільства, але й також як індивідуальності.

Виявленням і описом умов індивідуалізації процесу навчання як основи розвитку індивідуальності особистості займалися такі дослідники, як І.Белогорцева, Є.Королькова, В.Кошельов, Л.Сьоміна, О.Черкасс, І.Юрловська.

Проте, у працях практично не розглядалася проблема виявлення і опису педагогічних умов індивідуалізації навчально-виховного процесу у ВНЗ з позиції становлення педагога та формування його проектно-технологічної культури.

Мета статті: висвітлити роль і місце проектно-технологічної діяльності у розвитку індивідуальності майбутніх вчителів технологій і креслення; визначити умови ПТД як засобу формування індивідуальності студентів.

В умовах становлення інформаційно-технологічного суспільства, в якому людина проголошена вищою цінністю і стає ключовою фігурою всіх суспільно-політичних та соціально-економічних стосунків, формування індивідуальності педагога виступає важливою і необхідною метою його фахової підготовки.

Уточнимо поняття «індивідуальність» та «особистість».

Категорія «індивідуальності» часто відображається через сутність індивідуалізації освітнього процесу та умов її реалізації. У працях А.Адлера, М.Вебера, Дж. Дьюї, М. Хайдеггера та інших індивідуальність виражена поняттям «одиничне».

Один з основоположників педагогіки індивідуальності, О.Гребенюк, писав, що про індивідуальність можна говорити тоді, коли людина усвідомлює унікальність себе і свого життя і, відчувачи свою неповторність, сам реалізує своє майбутнє, щоб якомога більш повно розкрити свої можливості [1].

У «Новому тлумачному словнику української мови» інди-

відчуженість визначена як «сукупність психічних властивостей, характерних рис і досвіду кожної особистості, що відрізняють її від інших індивідів; людина як носій індивідуальних властивостей, певних характерних ознак і рис; особистість» [5, 188]. Тобто, ці два поняття ототожнені.

Професор М.Савчин визначає особистість, як психологічну, соціальну, моральну і духовну характеристики людини в єдності загального та індивідуального, які проявляються у зовнішній і внутрішній активностях, спрямованих на пізнання, оволодіння і перетворення світу і самої себе, що має суттєве значення для неї та оточення [7, 90]. А індивідуальність він характеризує «як неповторне поєднання фізіологічних, психологічних, соціальних, моральних і духовних особливостей людини, що зумовлюють її своєрідність, відмінність від інших людей» [7, 93]. На його погляд, «особистість та індивідуальність утворюють єдність і не є тотожними» [7, 93].

Ми погоджуємося з такою думкою, оскільки особистість проявляється завдяки індивідуальності; а умова позитивного розвитку індивідуальності є запорукою ефективного становлення і формування особистості. Індивідуальність розглядається нами як інтегральна характеристика, що виражає особливу форму життєдіяльності людини, в рамках якої вона опановує внутрішню цілісність і відносну самостійність, що дає їй можливість активно й творчо проявляти себе в соціокультурному просторі на основі розкриття своїх завдатків і здібностей відповідно до індивідуальних та суспільних потреб.

Становленню індивідуальності сприяє набування людиною певних психічних якостей, знань і вмінь, а також самовизначення здібності до індивідуального саморозвитку. Індивідуальність складається в результаті унікального індивідуально неповторного поєднання обставин життя людини, в яких вона реалізує та розвиває свої можливості і здібності. Найбільш активно та динамічно вона розкривається й набуває свого розвитку через творчо-перетворювальну діяльність; від неї залежить повнота духовного життя людини, її щастя.

Якщо аналізувати розвиток індивідуальності вчителя, то його можна визначити як цілеспрямований і системний процес, який триває все життя. Разом з тим, на думку багатьох теоретиків і практиків, у культурно-освітньому просторі ВНЗ він вважається найбільш інтенсивним. Це проявляється завдяки тому, що професійно важливі властивості та якості майбутнього педагога тільки починають з'являтися; їх становлення – характерна ознака формування особистості в цей період. Важливим чинником для цього етапу розвитку індивідуальності студента є індивідуальний стиль його творчо-перетворювальної діяльності. В акмеології він становить сукупність своєрідних особистісних виявів майбутнього педагога, в діяльності якого тісно пов'язані між собою фундаментальні знання і практичний досвід роботи, який передбачає способи й форми психолого-педагогічної взаємодії. Особливий стиль діяльності складається в цілому з відомих у теорії і практиці прийомів, – що обумовлено синтезом індивідуальних особливостей розвитку людини та рівня його фахової компетентності і культури.

У розрізі нашого дослідження, ми розглядаємо розвиток індивідуальності майбутнього вчителя технологій і креслення через призму проектно-технологічної культури (ПТК), яка є важливою складовою його фахової культури. ПТК характеризується нами у вузькому (особистісному) і широкому (соціальному) планах. У вузькому плані проектно-технологічна культура – це рівень опанування особистістю сучасними способами пізнання і перетворення себе та соціокультурного простору. У широкому плані проектно-технологічна культура – це рівень розвитку соціуму на основі доцільної і ефективного перетворювальної діяльності людей, сукупності досягнутих технологій в матеріальному та духовному виробництві (наприклад, у сфері освіти, мистецтві тощо) [4, 207-208].

ПТК тісно пов'язана зі всіма сторонами життя людини і суспільства та передбачає, зокрема, в кожного індивідуума

наявність проектно-технологічного мислення, проектно-технологічного світогляду і відповідних компетенцій, певних особистісних властивостей. Цінності ПТК задають принципово нового напрямку людській активності та креативності, що позитивно впливає на індивідуальність.

Основою формування проектно-технологічної культури майбутнього вчителя є проектно-технологічна діяльність (ПТД), яка інтегрує ідею розробки (проектування) та втілення (технологію) певного продукту. ПТК формується завдяки створенню ефективного проектно-технологічного середовища (ПТС); виробленню узагальненого алгоритму ПТД; підготовці відповідного навчально-методичного та інформаційно-технічного забезпечення; використанню активних форм, методів і засобів творчої діяльності; стимулюванню студентів до ПТД.

Ми трактуємо проектно-технологічну діяльність як продуктивну організацію освітнього процесу у ВНЗ, яка сприяє творчому саморозвитку і самореалізації студентів через розробку та втілення ідеальних і/або матеріальних проектів, що володіють суб'єктивною чи об'єктивною новизною [3, 28].

В умовах культурно-освітнього простору ВНЗ проектно-технологічна діяльність (зокрема, всі його види: інженерне, педагогічне та дизайн-проектування) пов'язана із налагодженням і розвитком ефективної творчої взаємодії всіх суб'єктів навчально-виробничого процесу. Саме через ПТД творча індивідуальність студента знаходить своє вираження у схильності до пошукової, дослідницької діяльності, у нестандартних способах і методах навчальної творчо-перетворювальної діяльності, у вільному виборі завдань і способів діяльності, в оригінальних прийомах підготовки портфоліо, оформлення результатів своїх проектних робіт та їх презентації, в ініціативності щодо, висловлення власних пропозицій, у рефлексії тощо.

Творча індивідуальність майбутнього вчителя технологій і креслення характеризується тим, що, в першу чергу, через індивідуальні особливості свого фізіолого-психічного розвитку (розвитку моторно-рухового апарату, пам'яті, уваги, особливостей складу мислення, переживання, творчого ставлення до справи, прагнення до самореалізації тощо) характер його проектно-технологічної діяльності суттєво буде відрізнятися від роботи одногрупників пошуками нових оригінальних ідей і засобів їх реалізації.

Для формування індивідуальності студента в культурно-освітньому просторі ВНЗ необхідно забезпечити цілісну дію на нього, на всі сфери психіки і особистості. Це можна здійснити в ході проектно-технологічної діяльності, оскільки вона охоплює всі необхідні напрями дії, а саме: 1) постановку проблеми, її аналіз та визначення завдань діяльності (проблемно-аналітичний етап) → 2) складання плану творчої діяльності, розробка моделей та їх апробація (творчо-пошуковий або проектний етап) → 3) вибір кращих варіантів, їх реалізація (технологічний етап) → 4) аналіз отриманих результатів, їх обґрунтування та оформлення (презентаційний етап) → 5) оцінку проведеної роботи (етап рефлексії) [3, 30].

Принципи застосування проектно-технологічної діяльності як важливого чинника формування індивідуальності студентів педагогічних ВНЗ полягають у: забезпеченні рівності особистісних позицій усіх виконавців; не нав'язуванні ззовні цілей, шляхів розв'язання проблеми, форм творчо-перетворювальної діяльності; не обмеженні вибору та необов'язковості характеру інформації, потрібної для реалізації проектів; створенні умов для високої мобільності і зміни форм взаємодій між учасниками проектування; можливості здійснення інтерактивного характеру ПТД, постійній рефлексії та коригуванні умов творчо-перетворювальної діяльності, забезпеченні ціннісного підходу при відборі змісту проекту.

У процесі здійснення проектно-технологічної діяльності в майбутніх педагогів виявляються такі її основні характеристики: відкритість, гнучкість, інтегративність, інтерактивність, ітеративність, модульність, предметність, продуктивність, різ-

норівневість, самостійність, суб'єктність, усвідомленість, цілеспрямованість та інші [3, 30-31], що є важливими чинниками формування їх індивідуальності

Навіть поверхневий аналіз моделі проектно-технологічної діяльності майбутніх учителів технологій і креслення засвідчує, що її використання у ВНЗ кардинально змінює структуру підготовки фахівців, оскільки по новому розподіляє ролі між учасниками освітнього процесу, даючи студентам можливість проявляти власні ініціативи, реалізовувати творчі задуми, самостійно приймати рішення, здійснювати самооцінку своєї продуктивної діяльності. дозволяючи ефективно формувати їх індивідуальність.

Критеріями розвитку готовності майбутніх фахівців до ПТД виступають: здібності до прогнозування, ступінь розвитку творчого мислення, здібності до трансформації нестандартних ситуацій, володіння проектно-технологічними компетенціями, вміння впроваджувати в процес технологічної освіти прогресивні інноваційні та інформаційні технології, здатність до самоконтролю та самоаналізу, спрямованість на здійснення ПТД, прагнення до самовдосконалення [3, 31].

На їх основі можна виділити такі взаємопов'язані стадії (рівні) розвитку індивідуальності студентів у культурно-освітньому просторі ВНЗ в ході проектно-технологічної діяльності: «Я відкриваю себе», «Я здійснюю вибір», «Я реалізую себе», «Я вдосконалюю себе».

Стадія «Я відкриваю себе» передбачає самооцінку себе, своєї індивідуальності, своїх індивідуальних, особистісних і суб'єктних характеристик при допомозі педагога. Тут об'єктивно оцінюються потенційні можливості кожного студента перед вибором об'єктів проектування. Стадія «Я здійснюю вибір» пов'язана із включенням студента на основі своїх можливостей, схильностей, інтересів та потенціалу культурно-освітнього простору ВНЗ у проблемно-пошукову діяльність. Стадія «Я реалізую себе» визначає способи, методи і технології реалізації проектно-технологічної діяльності. Вона характеризує прояви творчої активності та креативності в процесі взаємодії студента з духовним, комунікаційним, інформаційно-змістовим, предмет-

но-виробничим та іншими середовищами культурно-освітнього простору ВНЗ. Стадія «Я вдосконалюю себе» передбачає включення внутрішніх та зовнішніх стимулів для здійснення творчо-перетворювальної діяльності, спрямованої на саморозвиток індивідуальності при виконанні навчальних проектів, їх презентації та рефлексії.

Ці стадії розвитку індивідуальності студента забезпечують досягнення ними відповідних рівнів становлення ПТК майбутнього фахівця, зокрема: проектно-технологічну свідомість і світогляд, проектно-технологічне мислення, проектно-технологічну освіченість та грамотність проектно-технологічну компетентність і, власне, проектно-технологічну культуру.

Індивідуальність особистості розглядається сьогодні як одна з цінностей суспільства. Вона складається у результаті унікального індивідуально неповторного поєднання обставин життя людини, в яких вона реалізує і розвиває свої можливості та здібності.

Індивідуальність педагога проявляється у його творчому спрямуванні в різних сферах прикладання своїх духовних та фізичних сил.

Розвиток індивідуальності вчителя – цілеспрямований і системний процес, який триває все життя. Проте в умовах культурно-освітнього простору ВНЗ він є найбільш інтенсивним.

Найбільш активно та динамічно індивідуальність майбутнього вчителя технологій і креслення розкривається і набуває свого розвитку у творчо-перетворювальній, зокрема проектно-технологічній, діяльності.

Важливим чинником для розвитку індивідуальності педагога є формування його проектно-технологічної культури (ПТК). Цінності ПТК задають принципово нового напрям людській активності та креативності, що має позитивний вплив на її індивідуальність.

Оскільки становлення педагога не завершується рамками культурно-освітнього простору ВНЗ, у контексті нашої проблеми можливе дослідження розвитку індивідуальності вчителя технологій і креслення протягом його всієї професійно-педагогічної діяльності.

Література і джерела

1. Гребенюк О.С. Основы педагогики индивидуальности / О.С. Гребенюк, Т.Б.Гребенюк. – М., 2006. – 105 с.
2. Заболотська О. Проблема розвитку індивідуальності студента / О.Заболотська // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – К., 2005. – Випуск 3-4. – С. 25 – 34.
3. Мошук В.В. Проектно-технологічна діяльність як основа проектно-технологічної культури майбутнього вчителя технологій і креслення / В.В.Мошук // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини / [ред. кол.: Н.С. Побірченко (гол ред.) та інші] – Умань: ПП Жовтий, 2011. – вип. 38. С. 25–32
4. Мошук, В. В. Сутність поняття «проектно-технологічна культура» та її основні структурні компоненти / В.В.Мошук // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка / гол. ред. Г. Терещук. – Тернопіль, 2011. – № 2. – С. 204-211.
5. Новый тлумачний словник української мови: У чотирьох томах // [Уклад. В. В. Яременко, О.М. Сліпушко]. – К.:Аконіт, 1999. – Т.2. – 910 с.
6. Резник, Татьяна Павловна Проектная деятельность как средство формирования единства индивидуальности и коллективизма студентов педвуза: дис. . канд. пед. наук: 13.00.08 / Т.П. Резник. – Волгоград, 2004. – 239 с.
7. Савчин М.В. Загальна психологія навч. посіб. / М.В.Савчин. – К.: Академвидав, 2011. – 464 с.

Раскрыты цели и задачи формирования индивидуальности личности будущего учителя в ВУЗе; расширены и уточнены понятия «индивидуальность», «личность». Показана роль проектно-технологической деятельности в развитии индивидуальности студентов. Наиболее активно и динамично индивидуальность будущего учителя технологий и черчения раскрывается и наиболее развивается в творческой, а именно, проектно-технологической деятельности. Определены педагогические условия ПТД как средства формирования индивидуальности в подготовке будущего учителя технологий и черчения.

Ключевые слова: индивидуальность, личность, активность, проектно-технологическая деятельность, проектно-технологическая культура

The aims and tasks of individuality of personality of the future teacher in the university are disclosed. The conception of personality and individuality is expanded and specified. The role of project and technological culture in the development of individuality of students is highlighted. Most actively and dynamically personality of the future teacher of technology and drawing opens and takes its development in creative and transformative, particularly in design and technology, activity. Pedagogical conditions of project and cultural activity as the method of formation of the individuality during the preparation of the future teacher of technologies and drawing is defined.

Key words: individuality, personality, activity, project-technological culture, project-technological activity.

УДК 81'243(07)+168.522

ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЧИТАННІ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Нацюк Мар'яна Богданівна
м.Тернопіль

У статті досліджено проблему визначення культури та її структури, взаємозв'язку мови і культури. Проаналізовано питання концептуальної та мовної картин світу і необхідність їх вивчення для майбутніх учителів іноземних мов. Здійснено класифікацію одиниць з національно-культурною семантикою, зокрема виділено безеквівалентну лексику, фонову лексику, фразеологізми. Автор робить висновки, що необхідно формувати у майбутніх учителів іноземної мови уявлення про переконання, цінності і норми поведінки, які існують і є визначальними для культури країни, мова якої вивчається.

Ключові слова: культура, цінності, культурні універсалиї, безеквівалентна лексика, фонові лексика.

Для формування лінгвосоціокультурної компетентності (ЛСКК) у читанні творів художньої літератури необхідно прослідкувати, як виражається специфіка іншомовної культури у мові, як можна засвоїти нерідну культуру за допомогою її мови при читанні художніх творів. Для майбутніх учителів іноземної мови потрібно усвідомити суть культури, так щоб вона допомагала у вивченні іноземної мови, а не була бар'єром. Також необхідними є вміння співставляти і порівнювати рідну й іншомовну культури, бачити в них спільне і відмінне.

Вирішенню основних засад паралельного вивчення мови і культури присвячені роботи вітчизняних і зарубіжних авторів. Зокрема вчені Є. М. Верещагін, Г. В. Єлізарова, В. Г. Костомаров, С. Г. Тер-Мінасова досліджували вираження особливостей культури у мові, М. Байрам, О. О. Корнілов – взаємозв'язок мови і культури. Питання визначення культурних універсалій і можливості порівняння двох культур вивчалися у працях М. Беннета, Л. Самовара, Є. Г. Фалькової. Проте потрібно конкретизувати, як використовувати взаємозв'язок мови і культури для формування ЛСКК у майбутніх учителів іноземної мови у читанні художньої літератури.

Отже, метою нашої статті є окреслити лінгвокультурологічні особливості формування ЛСКК у майбутніх учителів іноземної мови у читанні художньої літератури.

Перш за все, необхідно визначити, що включає в себе поняття «культура». Цей багатогранний феномен нараховує більше двох тисяч визначень і вивчається в контексті різних підходів – гносеологічного, аксеологічного, соціального, когнітивного. Більшість дослідників дають визначення культури з точки зору певного аспекту, зокрема когнітивний підхід представляє культуру як знання, як мисленнєві операції; семіотичний – як систему знаків, яка створюється людиною і передається через комунікацію [2, с.16-23]. Також виокремлює вивчення культури загалом і конкретного суспільства, суб'єктивної і об'єктивної культури, високої і низької культури [8, с.3].

У контексті навчання іноземної мови і культури вчені наголошують на неоднорідності культури в межах одного лінгвосоціуму, стверджують про її полікультурність. Те, що подається як культура певної нації, може бути культурою домінуючої впливової більшості у цій нації [9, с.19]. Людина, як правило, належить до різних соціальних груп (вік, стать, професія, релігія, соціо-економічний статус) і тому не може сприйматися як типовий представник. Це питання пояснюється у роботах М. Беннета при розгляді культури на різних рівнях абстракції. На високому рівні абстракції культура певної нації розглядається як однорідна, індивідуальні і групові відмінності приховані. На нижчому

рівні абстракції представники нації володіють загальними національно-культурними зразками, але різняться у специфічних рисах. На ще нижчому рівні розглядають стать, релігію, вид діяльності, фізичні здібності, сексуальну орієнтацію окремої індивідуальності. При цьому автор пояснює, що у всіх націях представлені всі риси, цінності, характеристики, просто деякі з них є домінуючими для цієї нації, а інші знаходяться на периферії [8, с.5].

Вважаємо за необхідне вказати на існування різних субкультур і груп в межах однієї культури та неоднорідність культури будь-якої країни. Останнє твердження дає нам важливу стратегію для вивчення іншомовної культури, яка зосереджується на процесі і на методі аналізу соціальних процесів, розвиває критичне розуміння свого і чужого суспільства [9, с.19].

Не ставлячи завдання дати найбільш всеохоплююче визначення культури, ми відмітимо ті характеристики цього складного явища, які видаються нам суттєвими у процесі формування ЛСКК у майбутніх учителів іноземної мови в читанні творів художньої літератури. Від визначення культури залежить і підхід, за яким відбуватиметься навчання іноземної мови і культури. Отож, поняття «культура» у навчанні іноземної мови і культури можна розглядати як неоднозначний, неоднорідний, багатоаспектний феномен, який нерозривно пов'язаний з мовою, має структурований характер, ціннісний і діалогічний за своєю суттю [2; 8; 9].

Відзначаючи структурний характер культури, вчені вказують на її складові, куди включають загальноприйняту поведінку, цінності, норми, переконання (beliefs), ставлення (attitudes), матеріальні об'єкти [10, с.228]. У дослідженні Г. В. Єлізарової подається така структура культури. На поверхні культури діють форми – ритуали поведінки. Їх взаємодія формує пресупозиції, які, в свою чергу, породжують переконання чи вірування, які сприймаються всіма членами певного лінгвосоціуму як істинні і єдино правильні. Переконання можуть бути усвідомленими та неусвідомленими, що, проте, не впливає на їх істинність для представників цієї нації. Емоційним компонентом переконань є цінності, які визначають найважливіші ознаки і характеристики культури. Система цінностей, яка забезпечує однорідність нації, формує соціальні правила поведінки, які можуть виражатися у звичаях, типових діях [2, с.25-26].

Варто детальніше розглянути компоненти культури – переконання, норми, цінності, оскільки саме їх потрібно вміти виділяти студентам у художньому творі, сприймати і співставляти з відповідними проявами у рідній культурі.

Переконання служать зберігальною базою минулих подій, досвіду, думок, інтерпретації явищ. Переконання відображаються у спілкуванні і поведінці і створюють основу для формування цінностей [10, с.187-188].

Поведінка в суспільстві регулюється нормами, які створюють систему заборон та правил. Спілкування між людьми теж підкоряється певним установкам і законам. В залежності від цілі і характеру застосування всі норми поділяють на традиції, звичаї, закони. Призначення традицій і звичаїв полягає у регуляції міжособистісних і міжгрупових стосунків, а також передачі соціального досвіду з покоління в покоління. Закон чи право є спільним договором між людьми про правила поведінки, які є обов'язковими для всіх і контролюються державою [7, с.34-36].

Дослідники культури з різних дисциплін (культурології, лінгвістики, лінгвокультурології, методики) надають особливості

ваги цінностям, які лежать в основі кожної культури [2; 3; 7; 10]. Цінності є результатом культурно зумовленого сприйняття [10, с.186], а разом із тим, вони впливають на те, що сприймається і як це сприймається [7, с.32]. Зрозуміло, що цінності культури мають свою структуру для збереження її цілісності і уникнення протиріч [7, с.32-33], яка називається системою цінностей. Система цінностей визнається однією з найважливіших сторін культури, її стержнем, яка визначає поняття «добре-погано», «позитивний-негативний» для певного суспільства [8, с.23]. Культурна система цінностей лежить в основі моделей поведінки, комунікативного висловлювання, в значеннях мовних одиниць [7].

Розуміючи, що цінності нації визначають поведінку її представників, виражають культурно специфічне сприйняття реальності та знаходять своє відображення в мові, ми вважаємо необхідним цілеспрямовано вивчати цінності культури країни, мова якої вивчається, і порівнювати з цінностями рідної культури. Перш за все необхідно прокласифікувати їх за ступенем універсальності.

Визнається, що існують концепти, які носять універсальний характер як географічно, так і хронологічно, наприклад «не вбий», «не кради» тощо. При подальшому розгляді видно, що хоча всі цінності світу, навіть протилежні, присутні в одній культурі, їх значимість і рівень схвалення будуть різними у різних культурах, і саме це створює специфічність, неповторність культури [7, с.33]. Визначивши, що культура країни не буває однорідною, розуміємо, що в окремих культурних групах домінуючі цінності можуть відрізнятися від домінуючих цінностей цілої культури. І на найнижчому ступені стоять цінності окремої людини, яка, як представник культури і групи, може поділяти їх пріоритетні цінності, а може мати свої, маргінальні, для соціуму, в якому вона проживає. Отже, загалом цінності за ступенем універсальності можна поділити на:

- універсальні, які поділяють більшість жителів Землі;
- притаманні культурі однієї країни;
- притаманні культурній групі;
- притаманні окремій особистості.

Цей поділ допоможе студентам розібратися з цінностями, представленими в художньому творі. Адже дуже часто цінності культури і окремої культурної групи лежать в основі сюжету і стають темою майже у всіх літературних творах [11, с.138]. Цінності автора можуть відрізнятися від них, і для студентів дуже важливо вміти розрізнати універсальність представлених ідей.

Наступним кроком для здійснення порівняння цінностей культур і формування цілісного уявлення про їх систему є вивчення механізму культурних універсалій [2, с.7; 7, с.58; 10, с.197]. Культурні універсалії дозволяють співставляти наповненість культури, створюючи фундамент спочатку для прийняття, а потім і для засвоєння культурних систем [2, с.29]. Існує кілька моделей, які визначають ціннісні орієнтації нації, зокрема модель Клакхона-Стродбека, Е. Т. Холла, Г. Хофстеде [10, с.197]. Вчені Г. В. Єлізарова, Р. Портер, Л. Самовар, Є. Г. Фалькова здійснювали спроби об'єднати існуючі моделі, і, загалом, в науковій літературі виділяють такі культурні універсалії, на основі яких можна порівнювати культурні системи цінностей:

- ставлення до природи – градація йде від ідеї, що людина контролює природу, до фаталізму;
- ставлення до часу – розуміння часу може бути монохромним, тобто визнається цінність часу, пунктуальність, або поліхромним, коли час є невичерпним ресурсом;
- ставлення до простору – визначає межу особистого простору;
- ставлення до діяльності – орієнтація на теперішній стан, потреби чи на майбутній результат;
- ставлення до спілкування – поділ культур на висококонтекстуальні, де важливі умови спілкування, оточення, ранг співрозмовників, і низькоконтекстуальні, де превалює вербальне, пряме вираження;

- ставлення до характеру аргументації в ході спілкування – передбачає протиставлення лінійності, фактичності, конкретності і абстрактності, інтуїтивності аргументації в ході спілкування;
- ставлення до особистої свободи й автономності особистості – поділ на індивідуалістичні та колективістські культури;
- ставлення до суперництва – виділяє висококонкурентні культури і низькоконкурентні культури;
- ставлення до влади – пов'язане з поняттями ієрархічності, з одного боку, та рівності, з іншого;
- ставлення до природи людини – природа людини розглядається в межах від цілковитої гріховності до повної досконалості [2, с.30-38; 7, с.59-68; 10, с.197-206].

Здійснено дослідження і розроблені шкали з визначення типів культур та їх домінуючих цінностей на основі вказаних культурних універсалій. Так, за шкалою Г. Хофстеде встановлено, що у Великій Британії високо цінується індивідуалізм (вона на третьому місці в світі за індивідуалістичною орієнтацією після США й Австралії), високий рівень рівноправності, що означає невелику відстань від влади, де все регулюється законами і нормами, а втручання влади є мінімальним. У ставленні до часу британці орієнтуються на минуле, що відображає відданість традиціям, гордість за свої історичні досягнення. За відношенням до спілкування британська культура ближча до низькоконтекстуальних культур, хоча це не є домінуючою цінністю [10, с.198-204, 212-216].

Необхідність вивчення культурних універсалій зумовлено кількома причинами. По-перше, цінності рідної культури стають більш очевидними і зрозумілими. Адже цінності належать до тих понять, котрі людина освоює з соціально-культурного середовища, тому часто не усвідомлює їх і сприймає як належне.

По-друге, майбутні учителі англійської мови повинні мати ґрунтовні знання і глибоке розуміння цінностей англосмислової культури, щоб адекватно сприймати твори художньої літератури, а саме, що лежить в основі поведінки героїв, точки зору автора, сюжету й основної ідеї.

По-третє, розуміння цінностей й універсалій, за якими співвідносяться культури, дає можливість пояснити екстралінгвістичні (поведінку, традицію, норму) й лінгвістичні явища в іншомовній культурі (вживання слів, сполучуваність, конотацію, фразеологічні єдності).

Для процесу навчання іноземної мови і формування ЛСКК важливо розуміти суть явища «мова», її теперішній «образ», адже мова виступає не менш складним явищем, ніж культура. Нам важливо розглядати явище мови у взаємозв'язку з культурою, коли перша розглядається як виразник особливої національної ментальності. При такому підході визнається соціальна природа мови і її культурноосна функція.

Однозначним є твердження науковців про взаємозв'язок мови і культури, та суть їхнього зв'язку може розглядатися по-різному. Від розуміння суті зв'язку мови і культури залежатиме постановка цілі їх спільного вивчення. В основному погоджуються, що мова є складовою культури, яка відображає цінності, ідеали, важливі для конкретної культури. Також стверджується, що мова формує культуру [10, с.229].

Вважаємо, що можна представити цей зв'язок на декількох рівнях, що пропонує робити С. Г. Тер-Мінасова. На одному рівні, мова – це складова культури. Та в якості форми існування мислення і засобу спілкування, мова стоїть поруч з культурою. Якщо розглядати мову з точки зору її структури, функціонування, способів оволодіння нею, то компонент культури є частиною мови чи фоном її реального буття. В той же час, компонент культури – це не просто певна культурна інформація, яка повідомляється мовою, це невід'ємна ознака мови, притаманна всім її рівням і галузям [5, с.15].

З проблемою взаємозв'язку мови і культури пов'язане питання взаємодії мови, мислення і культури і з'ясування, що з них є вирішальним для становлення двох інших. У теорії міжкуль-

турного спілкування взаємозв'язок мови, мислення і культури пояснює теорія лінгвістичної відносності Е. Сепіра-Б. Уорфа, яка стверджує, що наше мислення знаходиться під впливом мови і культури, яка використовує цю мову. Вважається, що лінгвістична теорія відносності здійснила переворот у розумінні мови, вказуючи, що мова не відображає мислення, а визначає його, а разом і світогляд людини [8, с.12-13]. Та існує чимало протилежних поглядів на цю проблему. Зокрема, за позицією О. О. Корнілова мислення має універсально-предметний код, який є його основою, що робить мови перекладними з однієї на іншу. А конкретизація цього ментального коду здійснюється конкретним етносом. Мислення представників різних народів подібне, але все, що виходить за межі універсального коду, є національно специфічним [3, с.121-122].

У нашій статті не ставиться завдання вирішити цю полеміку, нам важливо зрозуміти, що мова, культура і мислення взаємопов'язані і взаємовпливають один на одного. Розуміння їх взаємозв'язку дозволяє усвідомити умовність власного світогляду, оскільки він є продуктом мови і культури. А розуміння цього є першим кроком до прийняття «іншості», розвитку толерантності й емпатії.

Своєрідним відображенням взаємозв'язку мови, культури і мислення є концепт картини світу народу, ознайомлення з яким вважається необхідною умовою оволодіння іноземною мовою й іноземною культурою [3, с.82; 9, с.17]. Дослідники відзначають, що кожен лінгвосоціум створює власний світ [5, с.30; 9, с.17], який М. Байрам називає спільний світ (shared world), і який є однією з визначальних характеристик лінгвосоціуму. Спільний світ приймається всіма його членами, а їх, в свою чергу, визнають його представники, тому що вони підтримують вірування, поведінку, систему значень цього світу. Спільний світ, відображений лексикою мови, створює мовну картину світу, словесне втілення моделі світу, яке існує в колективній мовній свідомості народу [9, с.17]. Науковці визначають мовну картину світу як результат відображення об'єктивного світу буденною (мовною) свідомістю певною мовною спільнотою в опозиції до наукової картини світу, яка відображає об'єктивно існуючу реальність [3, с.96, 112]. Інші вчені виділяють три форми відображення реальності: реальна картина світу; культурна (понятійна) картина світу – відображення реальності картини світу через призму понять, сформованих на основі уявлень людини, отриманих органами чуттів, пройшовши через свідомість; мовна картина світу – відображення реальності через культурну картину світу [5, с.41; 7, с.40].

На основі аналізу наукових джерел [3; 5; 9] робимо висновок, що в основі мовної картини світу лежить концептуальна, тому одним із завдань формування ЛСКК є оволодіння і мовною, і концептуальною картинною світу країни, мова якої вивчається. Оволодіння не просто мовою народу, а його світом зумовлено декількома чинниками. По-перше, це передбачає проникнення в спосіб мислення нації, спробу глянути на світ очима її представників, з їх «точки зору», адже саме мовна картина світу, тобто словесне втілення моделі світу, яка існує в колективній мовній свідомості певного народу, створює єдину можливу систему координат, окуляри, через які сприймається світ [3, с.78, 96].

Друга причина, яку найчастіше наводять вітчизняні і зарубіжні вчені, це неспівпадіння значень лексичних одиниць рідної й іноземної мов [2, с.52-53; 5, с.29; 7, с.39]. Адже саме в лексиці найбільше відбиваються культурні погляди, цінності, важливі для суспільства поняття, особливості навколишнього середовища [2, с.51; 3, с.106].

По-третє, необхідність засвоєння мовної і концептуальної картин світу зумовлено тим, що засвоюючи іноземну мову, людина одночасно засвоює й іноземний світ, а це вимагає перекроювання власної, звичної картини світу за іноземним, незвичним зразком. На первинну картину світу рідної мови і культури накладається вторинна картина світу, мова якої ви-

вчається. Вторинна картина світу – це не стільки картина, яка відображається мовою, скільки картина, створена взаємодією первинної і вторинної картин світу. Цей складний процес потребує певної відмови від власного «я» і пристосування до іншого бачення світу [5, с.49].

Оволодівати картиною світу – в нашому випадку англійською мовою – можна, засвоївши її компоненти. Концептуальна чи культурна картина світу представлена компонентами культури, які ми визначили: нормами, переконаннями, цінностями. Оскільки вона лежить в основі мовної картини світу, то ми переконуємось, що саме норми, переконання, цінності визначають культурну специфічність лексичного наповнення, яке ми услід за Є. М. Верещагіним і В. Г. Костомаровим називатимемо одиницями з національно-культурною семантикою [1, с.60].

Класифікацією одиниць з національно-культурною семантикою займалось багато вчених [1; 3; 5; 6]. О.А. Корнілов виділяє три види національно-культурної лексики: позначення специфічних реалій; позначення універсальних концептів, які мають специфічні прототипи; позначення специфічних абстрактних концептів [3, с.147].

Г.Д. Томахін вживає термін реалії, під яким розуміються слова, що позначають предмети і явища, пов'язані з історією, культурою, економікою і побутом країни, мова якої вивчається, які відрізняються повністю або частково за значенням від відповідних слів рідної мови. Поділ реалій відбувається наступним чином: 1) реалії, властиві одній мові і відсутні у іншій; 2) реалії, присутні в обох мовних колективах, але в одному з них має додаткове значення; 3) в різних спільнотах подібні функції здійснюються різними реаліями; 4) у різних спільнотах подібні реалії різняться відтінками свого значення [6, с.13-14].

З різних класифікацій можна визначити такий поділ лексики з національно-культурною семантикою:

1. безеквівалентна лексика;
2. фонові лексика:
- А. колокаційні відмінності;
- Б. конотаційні відмінності;
- В. понятійні відмінності;
3. фразеологізми.

Безеквівалентними називають слова, чий план змісту неможливо співвіднести з якимось лексичним поняттям іноземної мови [1, с.56]. Поняття, предмети, думки, які позначаються безеквівалентною лексикою, унікальні і притаманні тільки концептуальному світові певного народу і, відповідно, тільки його мові [5, с.50].

До безеквівалентної лексики традиційно відносять [6, с.14-17]: ономастику, а саме топоніми (географічні назви), антропоніми (імена людей); назви матеріальних предметів: побуту, їжі (fish and chips), напоїв (tea with milk), закладів, транспорту, видів спорту, звичаїв (Beefeater), суспільно-політичних реалій (teddy), реалій системи освіти (O-level, A-level), а також слова, які відображають культурно-специфічні поняття й ідеї [2, с.52]. Прикладом останніх може служити слово grivacu, яке, хоча можливо перекласти, та переклад не передасть ідеї і значення присутнього в англійській культурі, тому що саме це явище відсутнє в українській культурі [2].

Значно важчим компонентом лексики з національно-культурним компонентом становлять слова, які співпадають на поверхні в своїх лексичних значеннях, але різняться культурними значеннями [2, с.56; 7, с.39]. Їх називають конотативною або фонові лексикою [1, с.59]. Неспівпадіння значень слів рідної й іноземної мов може відбуватися в декількох площинах. Перше, це колокаційні або лексико-фразеологічні обмеження, які регулюють користування мовою [5, с.52; 7, с.39]. Прикладом можуть служити такі колокації в англійській мові, які не завжди зрозумілі студентам, як heavy rain, heavy traffic, ale strong tea, thick soup, які українською мовою перекладаються як сильний дощ, міцний (а не сильний) чай, густий (а не товстий) суп.

Другим неспівпадінням є конотаційне навантаження слів

чи словосполучень [3, с.249]. Наприклад, прикметники *ambitious* і *shy* при перекладі українською звучать як амбіційний і скромний. Відповідно, українці можуть відносити слово *ambitious* до негативних характеристик людини, а *shy* - до позитивних, вкладаючи в них українську конотацію. Насправді, *ambitious* позначає цілеспрямовану, працелюбну людину в англійському значенні, отже воно є позитивним. На противагу йому, *shy* вказує на невпевнену, сором'язливу людину, яка не вміє вступати у контакт з людьми, і, відповідно, несе негативну конотацію. В основі цих конотацій лежать різні цінності англійців й українців. Індивідуалістська спрямованість британської культури поважає рішучість, особисту ініціативу, а більш колективістська українська культура цінує скромність.

Третім неспівпадінням є понятійна відмінність [5, с.54], яка виникає між культурним уявленням про предмет і явищем реальності. Г. В. Єлізарова пояснює понятійну відмінність на прикладі слів *друг* і *friend*, перше з яких несе значення «рідної душі» і відзначається глибиною, а *friend* в англійській мові включає цілий ряд визначень стосунків: друг, колега, подруга, знайомий [2, с.60-63].

До лексики з національно-культурною семантикою відносять фразеологізми [1; 3]. Фразеологізми мають великий національно-культурний потенціал завдяки своєму образно-асо-

ціативному фону за рахунок культурно-історичних конотацій та експліцитної й імпліцитної культурної інформації [4, с.3-4]. У фразеологізмах відбивається особливості життя і побуту народу, елементи матеріальної та духовної культури, психологія, економічний та історичний розвиток [4, с.19], у них виکارбувана картина світу узагальненого представника народу [3, с.255]. До фразеологізмів у їх широкому розумінні відносять будь-які поєднання слів, які не мають точного структурно-семантичного еквіваленту при конфронтації двох чи більше мов, де нижня межа два слова, а верхня – складне речення [4, с.38], тобто до фразеологізмів включаємо ідіоми, прислів'я, приказки. Культурорознавча цінність фразеологізмів може відображатися:

- всіма елементами, тобто всім ідіоматичним значенням [1, с.85], наприклад прислів'я *Englishman's house is his castle* представляє індивідуалістичну цінність британців, повагу приватного життя;
- роздільно, одиницями свого складу [1, с.85], як у фразеологізмі *to bring smb's coal to Newcastle*;
- своїми прототипами [1, с.85], наприклад *Much ado about nothing* є назвою п'єси В. Шекспіра і передбачає знання цього факту, як і подій п'єси.

Отжу, ми можемо узагальнити лінгвокультурологіні основи формування ЛСКК у схемі 1.

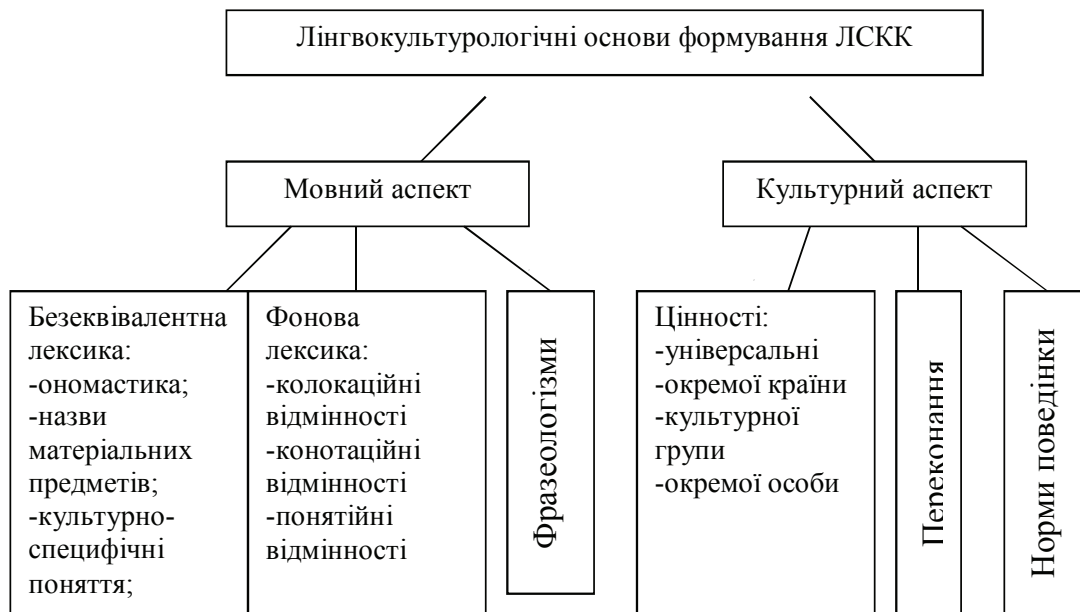


Схема 1. Лінгвокультурологічні основи формування ЛСКК.

Отже, лінгвокультурологічні основи формування ЛСКК у майбутніх учителів іноземної мови полягають у навчанні розуміння неподільності мови, культури, мислення і оволодіння створеної ними концептуальної і мовної картин світу народу, мова якого вивчається. Щоб оволодіти концептуальною картиною світу, необхідно сформувати уявлення про переконання, цінності і норми поведінки, які існують і є визначальними для

культури країни, мова якої вивчається. Компонентами мовної картини світу є лексика з національно-культурною семантикою, яка поділяється на безеквівалентну, фонову і фразеологізми.

Подальшого дослідження потребують питання визначення культури України на основі культурних універсалій, її типу і місця; здійснення порівняння української та англійської культури.

Література і джерела

1. Верещагин Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – М.: Русский язык, 1983. – 267 с.
2. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам / Галина Васильевна Елизарова. – СПб.: Каро, 2005. – 352 с.
3. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов / Олег Александрович Корнилов. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М.: ЧеРо, 2003. – 349 с.
4. Прокуророва О.В. Обучение английским фразеологизмам студентов II-III курсов языковых факультетов на материале домашнего чтения: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «теория и методика обучения и воспитания» / Оксана Владимировна Прокуророва. – Владимир, 2006. – 194 с.
5. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / Светлана Григорьевна Тер-Минасова. – М.: СЛОВО/SLOVO, 2000. – 262 с.
6. Томахин Г.Д. Реали в языке и культуре / Геннадий Дмитриевич Томахин // Иностранные языки в школе. – 1997. -№3. – С.13-18
7. Фалькова Е.Г. Межкультурная коммуникация в основных понятиях и определениях: Методическое пособие. / Евгения Геннадьевна Фалькова. – СПб

- .: Ф-т филологии и искусств СПбГУ, 2007. – 77 с.
8. Bennett M.J. Intercultural communication: A current perspective / Milton J. Bennett // Basic concepts of intercultural communication: Selected readings ; ed. by M.J.Bennett. – Intercultural Press, Inc., 1998. – P.1-34
9. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence / Michael Byram. – Clevedon: Multicultural Matters Ltd., 1997. – 127 p.
10. Samovar L.A. Communication between cultures / L.A.Samovar, R.E. Porter, E.R. McDaniel – [7th edition]. – Wadsworth: Cengage Learning, 2010. – 411 p.
11. Valdés J.M. Culture Bound: Bridging the cultural gap in language teaching / Joyce Merrill Valdés. – Cambridge: Cambridge University Press, 1986. – 222 p.

В статтє исследується проблема определения культуры и ее структуры, взаимосвязь языка и культуры. Анализируется вопрос концептуальной и языковой картины мира и их необходимость для будущих учителей иностранных языков. Предложена классификация единиц с национально-культурной семантикой, в частности выделены безэквивалентная лексика, фоновая лексика, фразеологизмы. Автор делает выводы о необходимости формирования у будущих учителей иностранных языков представления о верованиях, ценностях, нормах поведения, которые существуют и определяют культуру страны изучаемого языка.

Ключевые слова: культура, ценности, культурные универсалии, безэквивалентная лексика, фоновая лексика.

The article researches the problem of culture definition and its structure, the interconnection between language and culture. The issue of the conceptual and language world mappings and the importance of their learning for the future foreign language teachers has been analyzed. The classification of culturally related vocabulary, which contains non-equivalent vocabulary, background vocabulary, phrases, has been provided. The author has made the conclusion about the necessity to form the idea of the beliefs, values and norms of behaviour which are dominant in the target culture.

Key words: culture, values, cultural pattern, non-equivalent vocabulary, background vocabulary.

УДК 377.018.48

РОЛЬ ІНСТИТУТІВ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ В РОЗВИТКУ КУЛЬТУРОТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА

Ніколаєску Інна Олександрівна
м.Черкаси

У статті визначено теоретичні основи проблеми розвитку культуротворчої особистості педагога в системі післядипломної освіти. Уточнено сутність понять "культура", "творчість", "культурологічний підхід", сформульовано авторську дефініцію "культуротворча особистість педагога". Обґрунтовано доцільність застосування культурологічного підходу в навчальному процесі інститутів післядипломної освіти. Розкрито культурологічну спрямованість застосування навчально-методичного комплексу, який сприяє розвитку культуротворчої особистості педагога в системі післядипломної освіти.

Ключові слова: культура, культурологічний підхід, культуротворча особистість педагога, післядипломна освіта, творчість.

Характерною ознакою сьогодення постають зміни у всіх сферах життєдіяльності людини, а активне засвоєння культурних цінностей ставлять перед нею проблему вибору і самовизначення в особистих цінностях, культурі, місця в суспільно-професійному житті. За цих умов освіта є одним із головних рушіїв прогресу і вчитель, як носій загальнолюдських і суспільних цінностей, як транслятор надбань культури минулого і творець культури майбутнього, привертає особливу увагу всього наукового світу.

У культурі вчителя, особливо в професійно-педагогічній культурі, виявляється соціокультурний, інтелектуальний, моральний потенціал педагога, тому змінюються й підходи до розуміння сутності педагогічного процесу в системі післядипломної освіти. У державних документах про освіту зазначається, що "...роль учителя полягає не лише в тому, щоб забезпечити трансляцію знань, але і бути носієм культури і загальнолюдських цінностей" [7], а пріоритетними напрямками освіти є ви-

ховання людини, яка з повагою ставиться до культури народів світу.

Професійна діяльність сучасного педагога посідає особливе місце серед інших сфер діяльності людини, а тому зважаючи на це, науковці чимало уваги приділяють проблемам підготовки та перепідготовки вчителя в закладах післядипломної освіти (Н. Білик, Н. Дем'яненко, О. Дубасенюк, Н. Калініченко, С. Крисюк, А. Кузьмінський, В. Луговий, В. Майборода, Н. Протасова, Н. Чепурна та ін.); теоретичного аналізу і обґрунтування механізмів ставновлення вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності (Г. Аксьонова, Р. Асадуллін, Є. Волкова, Н. Григорєва, В. Жорнова, Н. Нікітіна, Н. Соловйова та ін.); формування його загальної та професійно-педагогічної культури (М. Віленський, В. Гриньова, Є. Гришин, О. Кисельова, Т. Левашова, А. Мудрик, В. Садова, І. Смирнов, О. Ходусов та ін.); різним аспектам індивідуально-творчого розвитку та інноваційного потенціалу педагогічного працівника (І. Богданова, Н. Кічук, Л. Кондрашова, З. Курлянд, А. Линенко, Н.Мажар, Н. Посталюк, Т. Руденко, О. Цокур та ін.).

Однак у психолого-педагогічній літературі, присвяченій актуальним питанням методології післядипломної освіти та проблемам педагогічної культури вчителя, відсутня чітка концепція розуміння ролі інститутів післядипломної освіти в розвитку культуротворчої особистості педагога, недостатність дослідження застосування в навчальному процесі зазначених закладів культурологічного підходу.

Метою статті є теоретичне осмислення ролі інститутів післядипломної освіти в розвитку культуротворчої особистості сучасного педагога.

Одним із головних напрямів розвитку післядипломної освіти постає пошук методологічних засад, які дозволяють досліджувати нові проблеми в галузі педагогіки та сприяють

олюдненню знань і практичних здобутків, становленню самостійної і творчої особистості вчителя, розвитку й удосконаленню його загальної і професійної культури. В якості такої методологічної основи виступає культурологічний підхід, який ґрунтується на загальнофілософському розумінні культури. Значний інтерес для нашого дослідження становлять наукові розвідки І. Ісаєва, який вважає цей важливий методологічний підхід науковою платформою для реалізації педагогом у своїй професійній діяльності культуротворчих функцій навчання та виховання. Дослідник трактує культурологічний підхід як сукупність теоретико-методологічних положень і організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на створення умов щодо засвоєння і трансляції педагогічних цінностей і технологій, які забезпечують творчу самореалізацію особистості педагога в його професійній діяльності [6, с. 6].

На думку багатьох дослідників [2; 5; 6] сутність культурологічного підходу є: визнання особистості як вищої цінності, здатної реалізувати культурно-етнічні ідеї у педагогічному процесі; взаєморозуміння та взаємодовіра учасників різних культур педагогічного процесу; орієнтація студентів в естетичних, моральних, екологічних, правових, професійних та інших цінностях; індивідуалізація процесів оволодіння культурою та створення елементів культури в процесі навчання та виховання.

Застосування в навчальному процесі закладів післядипломної освіти культурологічного підходу обумовлюється тим, що в сучасних умовах конкурентноспроможним ресурсом учителя є не лише спеціальні знання, засвоєні технології навчання та виховання, але й логічно виражена загальна й професійно-педагогічна культура, яка забезпечує особистісний розвиток педагога, вихід за межі нормативної професійної діяльності, здатність створювати та передавати учням систему цінностей. Тому головним системостворюючим фактором становлення педагога як компетентного спеціаліста на основі застосування культурологічного підходу є розвиток його культуротворчої особистості.

Визначення поняття культуротворчості неможливе без ґрунтовного теоретико-методологічного аналізу цього явища, з'ясування сутності і структури цього феномена. Це положення актуалізує необхідність розкриття сутності таких базових понять, як „культура“ та „творчість“.

Культура – це міждисциплінарне, загальнотеоретичне поняття, яке охоплює різні сфери знань. Існує понад 300 визначень цієї дефініції. ЮНЕСКО трактує культуру як сукупність ідеалів, цінностей, вірувань, відносин між людьми, норм поведінки, етикету, які характерні для певного етносу. Культура розглядається і як історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, який проявляється у типах і формах організації життєдіяльності людей, у їх взаємовідносинах, а також у створюваних ними матеріальних і духовних цінностях [3, с. 276-277]; як сукупність створених людьми наукових, суспільних, артистичних і технічних цінностей, а також процес творення цих цінностей [6]; систему програм людської діяльності, поведінки і спілкування людини для зміни та удосконалення суспільного життя в усіх його виявах [4, с. 439].

Таким чином, культуру можемо розглядати як сукупність матеріальних та духовних цінностей; як специфічний спосіб людської діяльності та як процес творчої самореалізації особистості.

Носіями культури є не лише соціальні спільноти, а й людські індивіди, точніше – особистості. Індивід є особистістю у тій мірі, у якій він залучений до культури. Особистість функціонує у культурному середовищі як носій і як суб'єкт культури. З огляду на це, доцільно вести мову про культуру особистості – комплекс знань, цінностей, вірувань, моралі, традицій, звичаїв, а також звичок, навичок і здібностей, які людина засвоїла як член спільноти. Культура особистості як система має різні підсистеми: моральну, духовну, естетичну, правову, професійну культуру особистості тощо та зорієнтована не на користь, а на самоцінність

людини як унікальності, як особистості, як єдиного джерела продуктивного діяння. Ось чому вся система освіти, відповідно до змістовності функціонування сучасної культури, повинна бути підпорядкована вихованню висококультурної та високоосвіченої особистості. Школі в цьому випадку відводиться роль формування «учня культури», здатного не лише працювати зі знаннями, а й осмислювати те, що в них відображено, мислити по новому, працювати з надбаннями інших культур. Сформувавши такого учня здатний лише педагог з високою професійно-педагогічною культурою, якого характеризує [1]:

- пошана гідності іншої людини, вихованця, який навчається, і збереження власної гідності в різноманітних ситуаціях соціальної взаємодії (побутового, професійного, спільного), тобто культура особистості, саморегуляції;
- адекватність (зовнішній вигляд, манера поведінки, спілкування) у ситуаціях побутової, професійної, суспільної взаємодії, тобто культура поведінки, праці, відпочинку, здорового способу життя, спілкування;
- дотримання етно-соціокультурних традицій, звичаїв, норм, етикету в моно- і мультикультурній взаємодії, тобто культура нормативної поведінки, етикету, відносин, соціальної взаємодії у полікультурному просторі;
- актуальна готовність використання індивідуального фонду знань (гуманітарних, природничонаукових, економічних, політичних, правових тощо), сформованої змістом професійної підготовки в процесі вирішення завдань соціальної взаємодії, тобто культура інтелекту;
- усталена потреба задоволення і продовження особистого соціокультурного (етичного, інтелектуального, естетичного тощо), розвитку і саморозвитку, тобто культура саморегуляції, особистого самовизначення;
- орієнтування в основних ціннісно-сміслових домінантах сучасного світу, країни, суспільства; збереження культурного життя світу, країни (живопис, музика, література, архітектура тощо), тобто загальноцивілізаційна культура;
- соціальна відповідальність за себе, за благополуччя інших, тобто культура соціального буття.

Культура має особистісно-творчу природу. У сучасній психолого-педагогічній літературі творчість визначається як діяльність, яка породжує щось нове, раніше невідоме на основі осмислення вже нагромадженого досвіду та формування нових комбінацій знань, вмінь, навичок. Наприклад, В.Цапок, досліджуючи філософські аспекти творчості, стверджує, що творчість сприяє розвитку особистості, її самореалізації в процесі створення матеріальних і духовних цінностей [9, с. 7].

Безперечним є той факт, що сучасному педагогу з високою професійно-педагогічною культурою має відповідати еталон найвищого рівня педагогічної творчості. Я. Коменський називав такого педагога „сонцем“ для своїх „учнів-зірочок“, В. Сухомлинський – „справжнім вихователем“, який віддає дітям своє серце, Д. Холланд – інтелектуальним, А. Тауш, Р. Тауш – „творчим“, „дослідницьким“, „винахідницьким“.

У взаємодії вчителя та учнів творчість виконує очищувальну роботу, чим створює можливість для досягнення справжнього знання, а творча особистість педагога характеризується усвідомленням творчості у професійній праці на рівні переконання, спрямованістю на творчість, інтелектуально-пошуковою активністю.

Варто зазначити, що творча особистість педагога – це креативна особистість (особистість, що має внутрішні передумови творчої активності), яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідних для актуалізації творчого потенціалу людини додаткових мотивів, особистісних утворень, здібностей, що сприяють дослідженню творчих результатів в одному чи кількох видах творчої діяльності.

Сучасного педагога з „високою“ професійно-педагогічною культурою, а отже, відповідним рівнем педагогічної творчості, характеризують наступні риси: індивідуальність у розумінні „не

стільки залученість індивіда до системи суспільних відносин, скільки його виділеність"; любить дітей, захищає їхні права та інтереси, виявляє повагу до кожного школяра як особистості, має авторитет серед учнів і батьків; кожну дитину вважає неповторною, зі своїм унікальним смыслом життя, тому не "формує" чи "впливає", а співпрацює й фасилітує, веде діалог; уміє самостійно добирати й виробляти оригінальні технології взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу; творчо підходить до навчання та виховання, має індивідуальний педагогічний почерк, постійно експериментує, створює нові зразки педагогічної практики; має унікальну комбінацію особистісних якостей та позитивну "Я-концепцію"; здатний до надзвичайної реалізації свого творчого потенціалу та понад нормованої активності, істинною педагогічною творчістю вважає не лише нові авторські напрями роботи, творення педагогічної культури, а реальне творення власної особистості; займається професійною самоосвітою та самовихованням, є взірцем культурної людини [8, с. 7].

Отже, підсумовуюче вище зазначене, потрактуємо термінолексему "культуростворча особистість педагога" як інтегративну характеристику фахівця, який активує систему індивідуально-професійних якостей та сприяє проектуванню загальної культури в сферу власної педагогічної діяльності на основі використання творчого підходу.

Безперечно, культура, професійно-педагогічна культура, культуросвідомість та культуростворчість не з'являються спонтанно. Їхня поява має об'єктивно-суб'єктивну зумовленість, спирається як на зовнішні, так і внутрішні чинники, визначається тим досвідом, який пов'язаний з процесом пізнання та примноження загальнолюдського досвіду. Саме тому актуальним є питання розвитку культуростворчої особистості вчителя в системі післядипломної освіти.

Культуросвідомість передпідготовка в системі післядипломної освіти, у процесі якої здійснюється розвиток культуростворчої особистості педагога, полягає в тому, щоб спонукати вчителя, як основного цінителя і творця культурноосвітніх цінностей до розвитку себе в культурі "на основі створення цілісної системи умов: єдності змісту, форм, засобів і методів освіти, де відбувається духовний розвиток і виховання людини культури і моральності, спрямованої на пошук шляхів засвоєння і передавання культуростворчого досвіду людства підростаючому поколінню" [5, с. 14].

Виходячи з цього, вважаємо, що завданнями інститутів післядипломної освіти, які сприяють розвитку культуростворчої особистості педагога, мають бути: розвиток професійно-педагогічної, методичної, екологічної, методологічної, духовної культур; застосування культуростворчих форм і методів навчання, які дозволяють розвивати культуру професійного мислення та досягати певного рівня професіоналізму шляхом логічності висловлення думки, правильній побудові системи суджень і умовиводів тощо; удосконалення методологій і методик пізнавальної діяльності в галузях: філософії освіти, психології, культурології, акмеології, аксіології, соціології, антропології й інших обов'язкових і фахових дисциплін; урізноманітнення форм і методів підготовки педагогів, спрямованих на оволодіння різноманітними технологіями навчання і виховання: діалогу культур, суб'єкт-суб'єктних відносин, рольових і ділових ігор у процесі навчання, тренінгових методик, спрямованих на оптимізацію комунікативної взаємодії педагога, а також методик саморегуляції, самокорекції, самодіагностики, конструювання нових педагогічних форм і методів навчання.

Для реалізації вище зазначених завдань, які сприяють розвитку культуростворчої особистості педагога, у курсовий та міжкурсовий період інституту післядипломної освіти здійснюють комплекс навчально-методичних та організаційних заходів, а саме:

- залучення слухачів курсів підвищення кваліфікації до науково-дослідної діяльності, результати якої відбиваються в

таких формах, як-от: науковий звіт (реферат, доповідь, виступ на семінарі чи конференції) з проблеми дослідження; введення в практику комплексу дидактичних матеріалів; апробація в інноваційному режимі ідей учителів-новаторів; створення авторської методики, технології; реалізація положень концепції на основі розробки й апробації авторської програми, навчального посібника; узагальнення власного досвіду, систематизація і опис методичних прийомів, використаних форм і методів роботи; стаття в періодичному виданні з проблеми; методичні рекомендації для вчителів і учнів; участь у проектній діяльності; комп'ютерна презентація результатів дослідження для впровадження в досвід роботи інших колег тощо;

- участь у науково-експериментальній роботі навчального закладу, у якій педагоги закладу разом з учнівським колективом науково та креативно підходять до вирішення проблеми й апробування її під час здійснення практичної діяльності;

- участь у Фестивалі педагогічних інновацій та виставках передового педагогічного досвіду, які сприяють оприлюдненню педагогом власних науково-методичних розробок, експериментальних програм, презентації перспективного педагогічного досвіду тощо;

- участь в Інтернет заходах (семінари, конференції, клуби, школи, майстерні тощо), які сприяють самореалізації власного творчого потенціалу, відображають можливості педагога в повній мірі презентувати свої можливості та застосовувати їх у процесі продуктивної діяльності. Самореалізація педагогом власного особистісного та професійного потенціалу має різні форми прояву: розкриття свого творчого потенціалу під час практичної діяльності, наполегливість у здійсненні життєвих та професійних планів, умінні відстоювати власну позицію;

- участь у колективних та групових інноваційних формах роботи, які дають можливість формувати та розвивати корпоративну культуру педагогічного працівника (співпраця у творчих групах, науково-дослідній діяльності, організація консультативно-методичних груп, педагогічні чи психологічні тренінги, участь у чатах, форумах щодо розробки актуальних проблем, методичних фестивалів, панорамах, презентаціях, у діяльності Шкіл (Школа молодого вчителя, Школа передового педагогічного досвіду, Школа професійної майстерності, Школа молодого методиста), методичних дискусіях, методичних аукціонах, методичних діалогах, проблемних столах, педагогічних консиліумах тощо);

- розробка власної самопрезентації, укладання творчого портфоліо вчителя – колекція власної бази кращих сценаріїв уроків, цікавих прийомів, знахідок, засобів наочності, дидактичних матеріалів, продуктивних педагогічних технологій, що відображають зусилля вчителя, успіхи або досягнення з тієї чи іншої проблеми, індивідуальної творчої теми;

- підвищення загальноосвітнього й культурного рівнів: відвідування кінотеатрів, театрів, музеїв, виставок, читання літератури, преси; знайомство й спілкування з цікавими людьми, творчими особистостями, колегами-однодумцями; наявність хобі тощо.

Вважаємо, що саме окреслений нами наважно-методичний комплекс сприяє розвитку культуростворчої особистості педагога та дозволяє оцінити стан готовності педагога до здійснення професійної діяльності в навчальному закладі на основі застосування культуросвідомого підходу.

Наш попередній аналіз заявленої проблеми засвідчує, що освіта взагалі, а післядипломна освіта зокрема, є частиною культури, яка сприяє збереженню та розвитку останньої через особистість. Застосування культуросвідомого підходу в діяльності закладів післядипломної освіти забезпечує виявлення унікальності кожного учасника педагогічного процесу як носія певної культури та суспільнозначимих цінностей, сприяє розвитку й удосконаленню культуростворчої особистості сучасного педагога. Підсумовуючи, зазначимо, що проведені нами дослідження з цього питання не вичерпують усіх аспектів щодо його

вирішення. Культуротворча особистість педагога має складну за своїм змістом та структурою природу, різні механізми її функ-

ціонування та прояву. Ці аспекти окресленої проблеми розглядаються в подальших наших дослідженнях.

Література і джерела

1. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону, 2000. – 352 с.
2. Гайсина Г. И. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования : автореф. дис. на соискание науч. степени доктора. филос. наук : спец. 19.00.13 “Философская антропология и философия культуры” / Г. И. Гайсина. – М., 2002. – 37 с.
3. Гасанов З. Т. Педагогіка міжнародного спілкування : Навчальний посібник / З. Т. Гасанов. – Махачкала, 1999. – 390 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Иванова Т. В. Культурологический подход в формировании общей культуры студентов – будущих учителей : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика и история педагогики” / Т. В. Иванова. – М., РГБ, 2003. – 21 с.
6. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И. Ф. Исаев. – М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 208 с.
7. Національна доктрина розвитку освіти // Офіційний вісник України. – 2002. – № 16. – С. 12–24.
8. Стрельников В. Ю. Педагогічна культура – основа іміджу сучасного педагога / В. Ю. Стрельников // Імідж сучасного педагога. – 2002. – № 4. – С. 6–8.
9. Цапок В. А. Творчество (философский аспект проблемы). – / В. А. Цапок. – Кишинев, 1989. – С. 7

В статье определены теоретические основы проблемы развития культуротворческой личности педагога в системе последипломного образования. Уточнены понятия “культурологический подход”, “культура”, “творчество”, сформулирована авторская дефиниция “культуротворческая личность педагога”. Обоснована важность применения культурологического подхода в учебный процесс институтов последипломного образования. Разработана культурологическая направленность использования образовательно-методического комплекса, который способствует развитию культуротворческой личности педагога в системе последипломного образования.

Ключевые слова: культура, культурологический подход, культуротворческая личность педагога, последипломное образование, творчество.

The article outlines the theoretical basis of the problem that regards to the cultural and creative development of teacher's personality in the system of the after-diploma education. The author has clarified the essence of the following concepts: "culture", "creativity", "culturological approach", formulated the authorial definition of the concept "cultural personality of the teacher." The feasibility of the culturological approach in the learning process in the After-Diploma Institute has been justified. The author has exposed the usage of cultural orientation in teaching complex, which promotes the development of the teacher's individuality and his cultural activity in the system of after-diploma education.

Key words: culture, culturological approach, cultural personality of the teacher, after-diploma education, creativity.

УДК 37.013

ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ В СИСТЕМІ ОСВІТИ

Новак Олена Мусіївна
м. Хмельницький

У статті розкрито зміст підготовки майбутніх фахівців дошкільного виховання до забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі. Підготовка майбутніх фахівців дошкільного виховання до забезпечення наступності розглядається як складова фахової підготовки і полягає у засвоєнні конкретних знань, формуванні умінь та особистісних якостей, які сприяють ефективному забезпеченню наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі. З цієї метою розроблено і апробовано спецкурс “Шляхи забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі”.

Ключові слова: фахівці дошкільного виховання, наступність навчання, зміст підготовки

Зміни пріоритетних напрямків в освіті, не можуть стояти осторонь дошкільного дитинства, і тому реалії сьогодення спонукають науковців та практичних працівників до творчого переосмислення цілей, структури та змісту, науково обґрунтованої організації дошкільної освіти. Закономірно, що на цьому етапі перед педагогами дошкільної ланки постає проблема наступ-

ності та вирішення цієї проблеми особливо актуально в процесі фахової підготовки майбутніх вихователів [1].

Фахову підготовку майбутніх фахівців дошкільного виховання вчені розглядають у двох аспектах: 1) як певну якість особистості, а саме – здатність до виконання своїх професійних функцій; 2) як процес формування особистості педагога [9].

Аналіз процесу підготовки майбутніх фахівців дошкільного виховання під час навчання у вищому навчальному закладі дав змогу схематично його представити у вигляді комплексу взаємовпливових, взаємопов'язаних та взаємозалежних компонентів, одним з яких є зміст підготовки майбутнього фахівця [2; 4; 8], що виявляється у сукупності здобутків наукових шкіл, нормативних та варіативних навчальних дисциплін, які визначені освітньо-професійною програмою. Зміст підготовки визначається обсягом та відповідним рівнем знань з суспільних, фундаментальних і фахово-орієнтованих наук, системою утворених умінь та навичок [10]; певним обсягом і характером наукових знань, практичних умінь і навичок, а також світоглядних і морально-етичних ідей, якими має оволодіти студент у процесі навчання [3].

До провідних вимог забезпечення ефективності змістово-

го наповнення професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільного виховання В. Зонь відносить: забезпечення єдності освітніх та професійних змістовних загальв інформації; створення позитивного емоційно-сприятливого освітнього середовища; використання різноманітних форм і методів активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців дошкільного виховання; координацію змісту професійної підготовки відповідно до індивідуально-типологічних особливостей майбутніх фахівців дошкільного виховання, рівня їхнього особистісного розвитку; залучення до самостійної науково-пошукової діяльності [7].

Значний внесок у дослідження проблеми наступності зробили В. Бондар, С. Гончаренко, І.Є.Гнатенко, Р.С.Гуревич, А.М.Кухта, О.Г.Мороз, В.М.Мадзігон, Н.Г.Ничкало, П.М.Олійник, С.О.Сисоєва, В.О.Сухомлинський, Д.О.Тхоржевський, М.Д.Ярмаченко та ін.

Але проблема підготовки майбутніх фахівців дошкільного виховання до забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі не отримала належного висвітлення у літературі, з чого і випливає її актуальність.

Метою статті є висвітлення змісту підготовки майбутніх фахівців дошкільного виховання до забезпечення наступності в системі освіти.

Підготовку майбутніх фахівців дошкільного виховання до забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі ми розглядаємо як складову фахової підготовки, що являє собою процес засвоєння конкретних знань, формування умінь та особистісних якостей, які сприяють ефективному забезпеченню наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі.

Для того щоб визначити в процесі вивчення яких дисциплін відбувається підготовка майбутніх фахівців дошкільного виховання до забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі нами зроблено аналіз фахових навчальних дисциплін, що вивчаються за спеціальністю 6.01.01.01 "Дошкільна освіта", серед яких "Дошкільна педагогіка", "Методика трудового виховання та художня праця", "Методика керівництва образотворчою діяльністю дітей", "Методика формування елементарних математичних уявлень у дітей", "Теорія і методика розвитку рідного мовлення", "Організація та керівництво дошкільною освітою", "Дитяча психологія", "Основи педагогічної майстерності", "Дитяча література", "Культура мовлення та практикум з виразного читання", "Методика розвитку мовлення і навчання грамоти", "Методика ознайомлення з природою", "Методика формування елементарних математичних уявлень", "Вступ до спеціальності" та інші.

З'ясовано, що дане питання розглядається тільки у процесі вивчення дисципліни "Дошкільна педагогіка", а саме під час вивчення змістового модуля "Дошкільний заклад, сім'я, школа", тема "Підготовка дитини до навчання в школі" на вивчення якої згідно робочої програми відведено 2 год. лекційних, 2 год. семінарських занять та 14 год. самостійного опрацювання. З'ясований стан готовності майбутніх фахівців дошкільного виховання до забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі, дав змогу стверджувати, що даної кількості годин недостатньо на вивчення даної проблеми.

Щоб покращити стан підготовки майбутніх фахівців дошкільного виховання до забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі розроблено спецкурс "Шляхи забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі" для студентів, що навчаються за спеціальністю 6.01.01.01 "Дошкільна освіта", який викладається у 6 семестрі.

У процесі вивчення даного спецкурсу студенти мають усвідомити, що дошкільний вік – це основа, на якій формується весь наступний процес психічного розвитку особистості. Успішне оволодіння навчальною діяльністю у початковій школі

залежить від того, наскільки обґрунтовано та якісно вихователь дошкільного закладу підбрали методи та прийоми роботи з дітьми для формування в них мотивації до навчання [5].

Основною метою спецкурсу є підготовка висококваліфікованих фахівців в галузі дошкільної освіти, здатних до забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі, що є складовою майбутньої професійної діяльності, до прогнозування наслідків здійснюваних педагогічних впливів на дитину, вивчення та впровадження кращого передового досвіду.

Основними завданнями курсу є:

- підвищення рівня фахової підготовки майбутніх фахівців дошкільного виховання шляхом ознайомлення їх з колом актуальних педагогічних проблеми із забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі та озброєння їх шляхами вирішення даної проблеми на основі педагогічних принципів та наукових підходів;
- озброєння студентів теоретичними знаннями з проблеми забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі;
- набуття умінь і навичок забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі у процесі навчання та виховання дітей дошкільного віку;
- розвиток інтересу та прагнення до забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі, самостійності мислення;
- формування в процесі підготовки майбутніх фахівців дошкільного виховання професійної майстерності, організаційно-методичних навичок, вміння творчо підходити до питання забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі.

Вивчення курсу передбачає формування у майбутніх фахівців дошкільного виховання знань про:

- характеристику поняття "наступність" у психолого-педагогічній літературі;
- значення та головні завдання наступності у системі безперервної освіти України;
- особливості навчального співробітництва дошкільного навчального закладу та школи;
- методи і прийоми навчання і виховання, організації життя дітей в підготовчій групі дитячого садка і першому класі шестиліток;
- принципи забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі;
- форми забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі;
- методи та прийоми забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі; вибір і поєднання різних методів і прийомів залежно від дидактичної мети занять, змісту навчального матеріалу, вікових та індивідуальних можливостей дітей;
- основні шляхи забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі, їх значення для розвитку теорії і практики дошкільного виховання;
- організацію співпраці дошкільного навчального закладу та сім'ї з питань розумового виховання дітей.
- показники готовності дитини до школи;
- знайомство дітей старшого дошкільного віку із школою, виховання інтересу до школи та навчання.

На основі цих знань у студентів повинні бути сформовані уміння:

- шукати шляхи ефективного навчання особистості учня дошкільного навчального закладу, скриті резерви його розумової активності, підвищення його самостійності у пізнанні навколишнього світу;
- аналізувати сучасні шляхи забезпечення наступності навчання в системі освіти, зокрема, в дошкільних навчальних закладах та початковій школі;

– використовувати дані психолого-педагогічних досліджень при підготовці до семінарських та практичних занять, оцінюючи їх актуальність та доцільність застосування в різних формах роботи з дітьми дошкільного віку;

– здійснювати порівняльний аналіз змісту програм старшої (підготовчої) групи і першого класу шестиліток,

– формувати готовність дітей дошкільного віку до систематичного навчання у школі;

– застосовувати різні форми і методи зв'язку дошкільного закладу і школи;

– вмотивовувати дітей старшого дошкільного віку йти до школи;

– на основі діагностування визначати показники готовності дитини до навчання;

– визначати роль батьків у забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі;

– проводити спільні навчальні заходи для дітей підготовчої до школи групи та молодших школярів;

– давати поради батькам з метою кращої підготовки дитини до школи в умовах сімейного виховання.

Програма спецкурсу включає лекційний курс (18 год.), семінарські та практичні заняття (18 год.), а також передбачає самостійне опрацювання студентами окремих питань (36 год.).

Щоб підготувати висококваліфікованих майбутніх фахівців дошкільного виховання, які б відповідали високим вимогам сучасності: компетентних, конкурентоздатних на ринку праці, спроможних ефективно і якісно виконувати професійні обов'язки в основу спецкурсу “Шляхи забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі” були поставлені виокремлені О. Запорожець та Т. Марковою основні теоретичні положення проблеми наступності, сформульовані на підставі наукових досліджень. А саме:

– у психофізіологічному відношенні готовність дитини до школи не може зводитися лише до оволодіння нею певних знань і вмінь. Вона являє собою цілісну систему властивостей і якостей, які характеризують досягнення дитиною нового, більш високого рівня загального фізичного, розумового, морального та естетичного розвитку. Суттєве значення має здобуття дітьми запасу елементарних знань про оточуючу дійсність, а також найпростіших навичок практичної і розумової роботи, досягнутий ними рівень розвитку мислення та мовлення, а також пізнавальних інтересів, міру сформованості суспільних мотивів поведінки й морально-вольових якостей, необхідних для того, аби успішно займатися соціально значущою навчальною діяльністю (Л. Божович, Л. Венгер);

– наприкінці дошкільного дитинства за сприятливих умов життя та відповідного виховання відбуваються посутні зміни у розвитку дитини, формуються важливі новоутворення її особистості, що має першочергове значення для виникнення в дитини готовності до навчання в школі, для засвоєння основних законів природи і суспільства, для успішного входження в життя і діяльність шкільного колективу (Л. Виготський, Д. Ельконін);

– виконанню вимог, що їх пред'являє дитині школа, формування тих психофізіологічних якостей, яких дитина має набути в дошкільні роки, може забезпечити лише комплексний підхід до визначення змісту, форм і методів підготовки дошкільників до

навчання в школі;

– велике значення для підготовки дітей до школи мають не стільки спеціальні заняття і вправи, спрямовані на формування в дітей відповідних знань та вмінь, скільки, насамперед, уся цілісна система фізичного, розумового, морального й естетичного виховання дошкільників у всіх вікових групах дитячого садка, спрямована на всебічний гармонійний розвиток дитячої особистості (Р. Буре, Л. Журова, Г. Леушина, В. Логінова, Т. Тарунтаєва, Ф. Сохін, В. Ядешко).

– підготовка дітей до школи має здійснюватися послідовно впродовж усього періоду дошкільного дитинства й завершуватися в підготовчій групі дитячого садка, де цьому слід приділяти особливу увагу [11, с.250–257].

Окрім того при складанні програми спецкурсу ми керувались Базовим компонентом дошкільної освіти, як державним стандартом, у якому визначено обов'язковий мінімум змісту основних освітніх програм, обсяг навантаження, вимоги до рівня розвиненості, вихованості та навченості дитини семи (шести) років, а також умови, за яких вони можуть бути досягнуті. У Базовому компоненті дошкільної освіти передбачено набір елементарних знань, уявлень, практичних умінь та навичок, які гарантують дитині адаптацію до життя, здатність орієнтуватися в ньому, адекватно реагувати на явища, події, людей.

Зміст навчальних матеріалів спецкурсу «Шляхи забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі» виконують наступні функції при підготовці майбутніх фахівців дошкільного виховання, які підсумовано у такий спосіб:

– подавати факти в організованому та структурованому вигляді;

– матеріал подається таким чином, що стимулює і мотивує роботу студентів;

– пояснювати теоретичні знання і показувати їх зв'язок із завданнями навчання, тобто зміст теоретичних матеріалів має визначатися завданнями модуля і стосуватися тільки цього модуля;

– робити абстрактне конкретним;

– імітувати реальність. Відомо, що людина краще запам'ятовує матеріал, якщо в процесі беруть участь всі органи почуттів, однак у багатьох випадках створити безпосередньо реальну ситуацію складно, отже, реальність необхідно імітувати, для цього потрібні матеріали з проведення імітаційних ситуацій;

– стимулювати до пошуку додаткової інформації і використання інших джерел. Вивчення навчального матеріалу повинно бути цікавим і приносити тим, хто навчається, задоволення [6].

Отже, розглянуто підготовку майбутніх фахівців дошкільного виховання до забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі як складову фахової підготовки, яка реалізується у процесі вивчення спецкурсу “Шляхи забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі”.

Подальші розвідки вбачаємо у необхідності виокремлення форм та методів підготовки майбутніх фахівців дошкільного виховання до забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі.

Література і джерела

- Богінч О. Л. Проблема наступності дошкільної та початкової освіти у фаховій підготовці / О.Л.Богінч // Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць (спецвипуск): Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції “Реалізація принципу наступності дошкільної та початкової ланок у контексті суб'єктної парадигми освіти” – 17-18 травня 2007 року. / За заг.ред. проф. В.І.Сипченка. – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2007. – С. 8-16.
- Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів/В.І.Бондар – К.: Вересень, 1996. – 129 с.
- Вітвицька С.С. Практикум з педагогіки вищої школи: Навчальний посіб. за модульно-рейтинговою системою навчання для студ. магістратури / С.С. Вітвицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 396 с.
- Глузман А. В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования / А.В.Глузман – К.: Просвіта, 1997. – 307 с.
- Гончаровська Г. Ф. Наступність як принцип діяльності дошкільного закладу та початкової школи / Г. Ф. Гончаровська // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка / редкол.: М. Вашуленко, Я. Кодлюк, В. Кравець [та ін.]. – Тернопіль, 2009. – № 4. – С. 23-27.

6. Десятов Т. Особливості навчання за модульними програмами, що базуються на компетенціях [Текст] / Т. М. Десятов // Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір. Зб. наук. пр. / За ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Нічкало. – Київ-Хмельницький, 2008. – С. 280-293.
7. Зонь В. В. Методична характеристика змісту підготовки майбутніх бакалаврів [Текст] / В. В. Зонь // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. – 2011. – Вип. 159. Ч. 3. – С. 57-65.
8. Кремінь В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремінь – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
9. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект: [монографія за наук. ред. С. У. Гончаренка]; В. А. Кушнір – Кіровоград: КДПУ, 2001. – 348 с.
10. Навчальний процес у вищій педагогічній школі: Навчальний посібник. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2001. – 337 с.
11. Основы дошкольной педагогики / Под. ред. А. В. Запорожца, Т. А. Марковой. М.: Педагогика, 1980. – 272 с.

В статье раскрывается содержание подготовки будущих специалистов дошкольного воспитания к обеспечению преемственности обучения в дошкольных учебных заведениях и начальной школе. Подготовка будущих специалистов дошкольного воспитания к обеспечению преемственности рассматривается как составляющая профессиональной подготовки и состоит в усвоении конкретных знаний, формировании умений и личностных качеств, которые способствуют эффективному обеспечению преемственности обучения в дошкольных учебных заведениях и начальной школе. С этой целью разработан и апробирован спецкурс "Пути обеспечения преемственности обучения в дошкольных учебных заведениях и начальной школе".

Ключевые слова: специалисты дошкольного воспитания, преемственность обучения, содержание подготовки

The paper presents the content of future preschool professionals training to ensure continuity of learning in pre-school and elementary school. Training of future preschool professionals to ensure continuity is regarded as part of professional training and mastering the specific knowledge, skills formation and personal qualities that promote effective providing continuity of learning in pre-school and elementary school. With this aim the course "Ways of ensuring continuity of learning in pre-school and elementary school" has been developed and tested.

Key words: early childhood education specialists, continuity of training, content of training

УДК37.013.43 (477.87)

ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЇ І ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ПРОФЕСОРА В.В.САГАРДИ

Опачко Магдалина Василівна
м.Ужгород

Трансформація суспільних цінностей в сучасних умовах глобалізації освітніх систем обумовлює потребу в новому прочитанні, осмисленні, безпристрастному аналізі творчої спадщини багатьох вітчизняних педагогів, без ідеологічних нашарувань, упередженості. У статті розкривається сутність цілісної методичної системи підготовки педагога в умовах класичного університету, яка виступає центральною ланкою у педагогічній спадщині професора В.В.Сагарди. Осмислюється ідея формування загальної і професійної культури майбутнього вчителя.

Ключові слова: підготовка вчителя, педагогічна спадщина, загальна і професійна культура вчителя

Потреба у розбудові та реорганізації навчально-виховного процесу вищої школи в контексті євроінтеграції зумовлює вироблення нових підходів до оновлення завдань і змісту освіти, зокрема й вищої. У зв'язку з цим зростає значення і роль історико-педагогічної науки, яка досліджує витоки національної школи, її традицій, ідеалів. Це, в свою чергу, сприяє зростанню інтересу громадськості до освітньо-творчої спадщини педагогічних персоналій. Окрім того, зміна соціальних орієнтацій та цінностей, в умовах сьогодення, обумовлює потребу в новому прочитанні, осмисленні, безпристрастному аналізі творчої спадщини багатьох вітчизняних педагогів, передовсім без ідеологічних нашарувань, упередженості. В.В.Сагарда був переконливим, коли стверджував: "Щоб успішно прогнозувати майбутнє, слід глибоко зрозуміти сучасне та усвідомити минуле, на якому це сучасне народжувалось, складалось і визрівало..." [11].

Саме тому особливій увазі науковців потребує вивчення, аналіз і оцінка діяльності тих педагогів, особистіне становлення

яких припало на важкі повоєнні роки, світогляд і і професійне зростання – на період заідеологізованої епохи радянської доби, творча діяльність – на період національного Відродження, повернення до коренів національної самобутності.

До таких педагогів належить Володимир Васильович Сагарда, ім'я якого відоме не лише на теренах України, але і за її межами. Аналіз та належна оцінка теоретичної і практичної складових діяльності педагога-науковця дають підстави говорити про педагогічну спадщину професора, яка за змістом, широким колом наукових інтересів, представлених у ній, може розцінюватись як вагомий вклад у розвиток вітчизняної педагогічної науки.

Науковий доробок професора В.В.Сагарди представлено численними публікаціями, у яких розкриваються шляхи вирішення низки проблем, а саме: оновлення та модернізації системи підготовки педагога в умовах класичного університету [4,5,7,8], методичної складової підготовки майбутнього вчителя фізики [6], удосконалення психолого-педагогічної підготовки студентів педагогічних спеціальностей університету [10, 11], професійної орієнтації учнівської та студентської молоді [2,3], науково-технічної творчості в системі позашкільної освіти [12], обґрунтування змісту освіти, навчання і виховання в умовах поліетнічного регіону [9,13], історії освіти та шкільництва краю та ін.

Вперше спроба узагальнити та систематизувати спадщину В.В.Сагарди зроблена відомим закарпатським вченим-педагогом В.В.Гомонаєм. Окремі аспекти спадщини професора розкриваються у дослідженнях Н.Зобенько, І.Керестеня, М.Опачко.

Але питання формування загальної і професійної культури педагога, яка є центральною у педагогічній концепції

В.В.Сагарди, не розкрито достатньо. З іншого боку, реалізація культурологічного підходу, прихильником якого був професор В.В.Сагарда (розробив культурологічну модель педагога [14]), в інноваційній освітній практиці стала підставою для створення моделі культурологічно особистісно орієнтованого навчання і виховання, в якій головну увагу зосереджено на розвитку у дітей якостей людини культури, педагогічної підтримки процесів культурної ідентифікації, творчої самореалізації, духовно-морального та індивідуально-особистісного саморозвитку.

Саме тому потреба у дослідженні феномену формування культури педагога є актуальною.

Мета статті полягала у визначенні сутності проблеми формування загальної і професійної культури педагога у змісті педагогічної концепції В.В.Сагарди.

Педагогічна спадщина професора В.В.Сагарди представлена науково-теоретичними і методичними дослідженнями, які охоплюють такі напрями:

- теоретико-методологічні та методичні аспекти проблеми підготовки педагога в умовах класичного університету;
- осмислення проблеми розвитку позашкільного навчання як складової системи освіти в цілому, так і науково-технічної творчості вихованців позашкільних навчальних закладів Закарпаття, зокрема;
- розробка проблеми освіти, виховання і навчання дітей в умовах поліетнічного регіону;
- теоретичні аспекти проблеми обґрунтування змісту підготовки фахівців у галузі соціальної роботи; підготовки вчителів для початкової школи; практичних (або шкільних) психологів;
- розробка проблем професійної орієнтації учнівської молоді.

Найбільш вичерпно і об'ємно у науковому доробку представлено концепцію цілісної методичної системи підготовки педагога (ЦСМПП – в подальшому) в умовах класичного університету (1992р).

У обґрунтованій та експериментально перевіреній концепції тісно переплетені дві стрижневі ідеї. Перша ідея – інноваційний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителя в умовах університету, спрямований на оптимізацію змісту, методів, форм і засобів підготовки. Друга – фундаментальна, наскрізна – культурологічний підхід у обґрунтуванні змісту підготовки майбутнього педагога.

Перша ідея концепції ґрунтується на принципах: гуманізації, демократизації, індивідуалізації, диференціації, інформатизації та інтернаціоналізації. Функціонування системи передбачає:

- поглиблення теоретико-методологічного аспекту підготовки педагога, інтенсифікацію професійно-практичної складової через переосмислення ролі і місця педагогічної практики, надаючи їй науково-дослідницького характеру;
- індивідуалізацію підготовки, що передбачає навчання за індивідуальними навчальними планами, особистісно-орієнтовану організацію самостійної роботи студентів;
- інтернаціоналізацію підготовки, що передбачає поглиблене вивчення іноземних мов (на рівні магістра – можливість засвоєння змісту спецкурсів на іноземній мові);
- прогностичність, що передбачає реалізацію ступінчастої системи підготовки: чотирьохрічний термін навчання повинен завершуватися отриманням диплома вчителя першого ступеня середньої загальноосвітньої школи; п'ятирічний неперервний термін навчання або річне стажування вчителя першого ступеня середньої загальноосвітньої школи після 1-3 років його педагогічної діяльності завершується захистом кваліфікаційної роботи з присвоєнням академічного ступеню бакалавр і забезпечує можливість працевлаштування у системі середньої загальноосвітньої і середньої спеціальної школи; шестирічний неперервний термін навчання або річне стажування бакалавра після 1-3 років педагогічної діяльності завершується захистом дипломної роботи, за умови виконання магістерської програми

– захистом роботи на присвоєння магістерського ступеня і правом здійснення професійної педагогічної діяльності у будь-якій з ланок системи неперервної освіти, в тому числі, і вищій школі;

— впровадження інноваційних технологій підготовки, до яких В.В.Сагарда відносить метод соціально-педагогічного тренінгу, під яким розуміє активний метод просвіти через взаємодію суб'єктів освітньої діяльності; модульне навчання та мікронавчання;

— впровадження інформаційно-комунікативних технологій у підготовці майбутнього педагога, що передбачає використання комп'ютерної техніки в наукових психолого-педагогічних дослідженнях;

— інтеграція курсів і спецкурсів психолого-педагогічного і методичного характеру; оволодіння майбутніми педагогами діагностичними методами вивчення етапів розвитку особистості і колективу.

Педагогічній практиці відводиться особливе місце у концепції ЦСМПП. На думку В.В.Сагарди педагогічна практика має мати неперервний науково-дослідний характер впродовж усього періоду навчання, а керівництво має забезпечуватись вибірково вчителями-методистами відповідних спеціальностей, яким педагогічне навантаження у школах-базах зменшується на одну третину загальноприйнятого.

Окремим питанням у концепції розглянуто проблему управління процесом впровадження цілісної методичної системи підготовки педагогів. Її вирішення передбачає здійснення певних кроків організаційного, навчально-методичного, педагогічного, соціально-психологічного і матеріально-технічного характеру. В.В.Сагарда запропонував реалізацію наступних складових комплексної системи управління якістю підготовки спеціаліста: планування, прийом, організація і управління, навчання, виховання, наукова робота, суспільна діяльність [1, с.33-41].

Саме з реалізацією ЦСМПП пов'язане формування загальної і професійної культури особистості педагога, яка розглядається як запорука досягнення високого рівня професіоналізму та інтелігентності. Це забезпечується реалізацією особистісно-діяльнісного та культурологічного підходів у всій цілісній методичній системі через програмно-цільову і професійно-гуманістичну спрямованість системи.

Відносно останнього, то йдеться про необхідність розкриття викладачами усіх кафедр вузу гуманістичного потенціалу системи професійно-орієнтованих знань, виховання відповідного ставлення студентів до культурних цінностей свого народу. Це стає можливим через аналіз світоглядних і методологічних проблем культури в програмах загальнотеоретичних і спеціальних дисциплін, відображення соціальної проблематики у змісті самостійної і науково-дослідної роботи студентів, соціально-культурного обґрунтування теми, цілей і завдань курсових, кваліфікаційних і дипломних робіт, розробка спецкурсу, спрямованого на адаптацію студентів до шкільної освіти шляхом вирішення низки культурологічних, історичних, евристичних, соціологічних, етичних питань, що є умовою розвитку професійної ерудованості студентів, рівня їх загальної культури.

Однією із головних умов реалізації ЦСМПП в умовах університету є організація самостійної роботи студентів (СРС). Самостійна робота є важливим компонентом навчально-виховного процесу у вищій школі і системотвірним фактором у ЦСМПП [1, с.26].

СРС, не підмінюючи ні однієї з форм соціально-педагогічної взаємодії викладача і студентів, разом з тим визначає результативність всіх інших форм управління навчальною діяльністю. Ні одна форма організації діяльності не може підмінити важливості СРС. Організація СРС розглядається як метазавдання у реалізації концепції, розв'язання якого слугує формуванню культури мислення майбутнього педагога.

В організації СРС В.В.Сагарда запропонував інноваційний підхід, який отримав назву програмно-цільовий. Сутність цього

підхлду була розкрита вченим на прикладі вивчення дисципліни "Методика викладання фізики", інтегрованого із спецкурсами "Зміст навчальних програм і підручників з фізики", "ТЗН у вивченні фізики", "Професійна орієнтація учнів у процесі навчання фізики". Кожний студент впродовж періоду вивчення курсу фізики працює над конкретною опорною темою, яка охоплює коло питань, вивченні навчання фізики яких розраховано на 5-7 годин. Цим досягається індивідуальний і диференційований підхід в організації СРС при єдиних для всіх цілях і задачах [11, с.28]. Робота над опорною темою передбачає реалізацію основних положень, які розглядаються в кожній темі програми лекційного курсу, що і визначає програмно-цільовий неперервний і динамічний характер СРС. Робота над завданнями СРС забезпечує вільний професійний розвиток, пошук і знаходження себе в матеріалі, який вивчається, в тій чи іншій формі методичної діяльності, в процесі чого студент долучається до культури, збагачується духовно, зростає особистісно.

На думку професора В.В.Сагарди, доцільність застосування культурологічного підходу забезпечує реальні передумови оволодіння майбутнім спеціалістом змістом культурних цінностей і норм властивих українському народу і його окремим етнічним групам; сприяє визначенню місця і ролі культури в різних галузях виробництва і сфери духовних цінностей; забезпечує усвідомлення принципів національних відносин, формування національної самосвідомості особистості, культури міжнародного спілкування [13].

Перший напрям отримав подальший розвиток у дисертаційному дослідженні Г.В.Гунди. Саме ідеї колективно-групового проведення занять, апробовані в концепції підготовки педагога В.В.Сагарди, покладено в основу розробки змісту і структури

лабораторного практикуму з педагогіки, обґрунтованого і експериментально перевіреного Г.В.Гундою [1].

Другий напрям отримав подальший розвиток у роботі над удосконаленням системи підготовки педагога. За його глибоким переконанням, система підготовки педагога – це найперше, система формування культури педагога. Вчений виокремив триєдиний пласт культури та визначив зв'язки, що поєднують між собою цю систему. Цими трьома складовими триєдиного пласту культури педагога є: науково-фахова, науково-професійна, фахово-професійно-технологічна. Між собою ці пласти тісно пов'язані зв'язками – світоглядним, методологічним, інформаційним, інноваційним, методичним, екологічним, новітньомовним, комунікативною культурою та культурою спілкування. провідним і системотвірним зв'язком є гуманістична світоглядна культура. Саме вона є основою екологічної, методологічної і технологічної культури, які визначають рівень культури наукового проектування і мистецтва практичної реалізації конкретної методики навчання, інакше методичної культури. Варто зауважити, що під екологічною культурою професор В.В.Сагарда розумів "екологію душі та екологію мислення" [14, с.4]. Володимир Васильович був глибоко переконаний в тому, що саме "Культуру цивілізації визначає культура педагога" [там само].

Таким чином, педагогічна спадщина професора В.В.Сагарди характеризується широтою проблемно-тематичного кола питань, які досліджував вчений, актуальністю та інноваційністю пропонованих підходів до їх вирішення, багатогранністю та творчим ентузіазмом.

Перспективи подальшого вивчення спадщини вченого пов'язані із вивченням підходів до трактування ним сутності поняття "управління педагогічним процесом".

Література і джерела

1. Гунда Г.В. Інновації у підготовці фахівця в умовах класичного університету/ Г.В.Гунда, В.В.Сагарда. – Ужгород: УжДУ, 2000. – 183с.
2. Опачко М.В. Професійна орієнтація: стан проблеми і перспективи розвитку/М.В.Опачко, В.В.Сагарда// Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – 2001.– №4. – С.52-55
3. Опачко М.В. Підготовка студентів до професійної роботи з учнівською молоддю /М.В.Опачко, В.В.Сагарда //Соціально-педагогічні проблеми підготовки фахівців у вищих навчальних закладах. Матеріали міжнародної наук.-практ.конф. – Ужгород: Вид-цтво "Мистецька лінія", 2003. – С.148-151
4. Опачко М.В.Теоретичні основи проектування змістових модулів у процесі реалізації кредитно-модульної системи організації навчального процесу /М.В.Опачко, В.В.Сагарда // Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – 2005.– №8. – С.120-123
5. Опачко М.В. Впровадження нових форм планування, організації та проведення всіх видів занять у контексті Болонського процесу. Інформаційно-методичні матеріали, /М.В.Опачко, В.В.Сагарда. – Ужгород: УжНУ, 2006. – 95с
6. Сагарда В. В. Методичні вказівки з питань патріотичного та інтернаціонального виховання учнів у процесі навчання фізики для студентів фізичного і вечірнього факультетів/ Володимир Васильович Сагарда. – Ужгород: вид-цтво "Радянське Закарпаття", 1986. – 79 с.
7. Сагарда В.В.Програмно-цільовий, особистісно-орієнтований підхід до організації самостійної роботи студентів //Удосконалення фундаментальної підготовки фахівців з вищою освітою/ Володимир Васильович Сагарда. – К.: УМК ВО, 1991. – С.87-88
8. Сагарда В. В. Система підготовки педагога в умовах університетської освіти: Дис...д.пед.н. у формі наукової доповіді: 13.00.01. – "теорія і історія педагогіки" / Володимир Васильович Сагарда – Київ, 1992. – 51 с.
9. Сагарда В.В. Реалії і проблеми освіти в умовах поліетнічного регіону /В.Сагарда, В.Фернега //Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – 1999.– №2. – С.39-43.
10. Сагарда В.В. Шляхи реалізації концепції педагогічної освіти в умовах класичного університету/В.Сагарда, В.Фернега //Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – 1999.– №2. – С.35-39.
11. Сагарда В.В. Виховні ідеали у спадщині Миколи Сагарди // Слов'янофілство та його ідеали /Володимир Васильович Сагарда – Ужгород: "Полічка "Карпатського краю", 2000. – 43с.
12. Сагарда В. Науково-технічна творчість у змісті позашкільної освіти Закарпаття (становлення, досягнення, проблеми)/ В.Сагарда, В.Фернега, В.Зомбор. – Ужгород: УжНУ, 2001. – 128с.
13. Сагарда В.В. Проблеми вивчення української мови у школах з навчанням мовами національних меншин /В.Сагарда, В.Фернега //Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – 2001.– №4. – С.65-66
14. Сагарда В. Культуру цивілізації визначає культура педагога/ Володимир Сагарда// Світогляд. – 2006. – №4 (155). – С.1-4

Трансформация общественных ценностей в современных условиях глобализации образовательных систем обуславливает потребность в новом прочтении, осмыслении, безпристрастном анализе творческого наследия многих отечественных педагогов, без идеологических наслоений, предвзятости. В статье раскрывается сущность целостной методической системы подготовки педагога в условиях классического университета, которая выступает центральным звеном в педагогическом наследии профессора В.В.Сагарды. Осмысливается идея формирования общей и профессиональной культуры будущего учителя.

Ключевые слова: подготовка учителя, педагогическое наследие, общая и профессиональная культура учителя.

Transformation of values in today's globalization of education systems conditions the need for a new reading, comprehension and analysis of creative heritage of many home pedagogues without ideological accretions and bias. The article reveals the essence of an

integrated methodology of teacher training in classical university serving as a central element in the pedagogical legacy of Professor Vasyl Sagarda. The idea of formation of general and professional culture of future teachers has been considered.

Key words: teacher training, pedagogical heritage, general and professional culture of a teacher.

УДК 378-371

ФОРМУВАННЯ ОСНОВ САМОМЕНЕДЖМЕНТУ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Пермінова Людмила Аркадіївна
м.Суми

У статті порушується питання визначення проблеми формування основ менеджменту майбутніх вчителів початкових класів. Обґрунтовується актуальність впровадження інноваційної моделі навчання, яка ґрунтується на використанні наявних здібностей і внутрішньої мотивації до навчання. Визначено основні проблеми в формуванні основ менеджменту майбутніх вчителів початкових класів. Розкрита програма розвитку основ самоменеджменту

Ключові слова: освітній менеджмент, самоменеджмент, інноваційна модель навчання, майбутні вчителі початкових класів.

У сучасній соціально-економічній ситуації в Україні з досить високим рівнем культури необхідно удосконалювати систему освіти. Зокрема досвід європейських країн вимагає відмовитись від «знанцевої» моделі навчання, заснованої переважно на механістичному запам'ятовуванні. Сьогодні актуально впроваджувати інноваційну модель навчання, яка ґрунтується на використанні наявних здібностей і внутрішньої мотивації до навчання. Високий рівень самостійності студентів вимагає створювати власну систему організації праці.

Як жоден вид діяльності неможливий без використання здібностей, мотивації та інформації, так неможливо бути успішним, максимально самореалізуватися без застосування на практиці основ самоменеджменту. Для деяких людей достатньо їх власних знань і випадкової інформації, одержуваної з навколишнього середовища, для студентів знання та інформація, отримана у вишу, є необхідною основою подальшого професійного вдосконалення. Саме тому цілеспрямована підготовка до оволодіння функціями самоменеджменту в сфері професійної діяльності повинна закономірно виступати провідним завданням вищої школи, щоб забезпечити високу ефективність готовності до відповідного виду діяльності.

Вивчення літературних джерел з актуальних проблем розвитку педагогіки вищої школи засвідчило, що у процесі професійно-педагогічної підготовки студентів, обов'язково має бути сформований особливий склад свідомості, який би відповідав специфіці майбутньої професійної діяльності. Це дозволить фахівцям, з одної боку, виявляти творчу активність як суб'єктів педагогічного пізнання, моделювання, спілкування і праці (І.Зязюн, Н.Кічук, Л.Кондрашова, Н.Кузьміна, Р.Хмельюк), а з іншого, - як суб'єктів особистісно-професійного самопізнання, самопрогнозування, самопроекування, саморегулюван-

ня і саморозвитку (З.Курлянд, А.Ліненко, Т.Осадча, О.Пехота, В.Семиченко, Л.Таланова, О.Цокур та ін.).

Наукові доробки вчених щодо теорії сучасного менеджменту і самоменеджменту висвітлено в дослідженнях Б.Андрушків, М.Дмитрієва, Л.Зайверт, А.Кредісов, М.Лукашевич, М.Менсон, І.Осборна, Н.Островерхової, А.Хроленко, Б.Швальбе, Х.Швальбе та ін.); педагогічного менеджменту (К.Вазіна, Л.Даниленко, В.Крижко, В.Маслова, Є.Павлютенков, М.Приходько, В.Симонов та ін.); психології менеджмента (М.Боришевський, Л.Карамушка, Н.Карасьова, О.Філь та ін.).

Метою статті є визначення проблематики формування основ менеджменту майбутніх вчителів початкових класів.

Відомо, що професіоналізм як риса поведінки людини починає складатися саме в процесі навчання. Знаннями стає лише та інформація, яка структурована, потрібна своїм власникам, використовується ними за певними правилами і, головне, містить в собі їх ставлення до цієї інформації. Це багато в чому залежить від інтересу, захопленості студентів навчанням, що, безумовно, розвиває здібності, формує навички і вміння, необхідні для самореалізації.

Вивчення літературних джерел з актуальних проблем розвитку педагогіки вищої школи засвідчило, що у процесі професійно-педагогічної підготовки студентів недостатньо приділяється уваги формуванню особливого складу свідомості, якій би відповідав специфіці майбутньої педагогічної діяльності. Тобто студент має навчитися уже в вищому навчальному закладі бути активним суб'єктом педагогічного пізнання, навчитися моделювати діяльність як свою, так і учнів, вміти спілкуватися на рівні полілогу. Поряд з мотивацією навчання і культурою розумової праці забезпечення успішності сучасного студента сприяє самоменеджмент.

Наприклад, зарубіжні вчені (М.Вудкок, Д.Френсіс [2]) цей процес розглядають на трьох рівнях, виділяючи самоменеджмент особистості, самоменеджмент колективу, самоменеджмент організації. Такий підхід ускладнює розроблення цілісної концепції цього наукового напрямку, оскільки природа, фактори і умови виникнення процесів самовпорядкування на визначених рівнях суттєво відрізняються.

На наш погляд, коли мова йдеться про педагогічний самоменеджмент, то самоменеджмент доцільно розглядати на рівні особистості (на рівні колективу мова йде про самоуправління, а на рівні організації – про її автономію). Вихідні ідеї для осмислення понятійного визначення самоменеджменту нами запозичені у наукових розробках і представлено у таблиці 1.

Таблиця 1.

Зміст поняття само менеджмент у наукових працях

Л. Зайверт	Послідовне і цілеспрямоване використання випробуваних методів роботи в повсякденній практиці для того, що оптимально і змістовно використовувати свій час	Не враховано формування нових методів роботи. Увага зосереджена тільки на раціоналізації використання часу, ігноруються інші ресурси
------------	---	--

Ален Маккензи	Техніка правильного використання часу. Основна мета самоменеджменту полягає в тому, щоб максимально використувати власні можливості.	Розглянута одна техніка (тайм-менеджмент). Не враховується аспект розвитку можливостей (динаміка) і використання інших ресурсів
С. Резнік	Цілеспрямоване і послідовне застосування випробуваних наукою і практикою методів і прийомів менеджменту в повсякденній життєдіяльності для того, щоб найкраще використувати свій час і власні здібності, свідомо керувати плином свого життя, вміло переборювати зовнішні обставини як на роботі, так і в особистому житті	Обмежується використанням випробуваних методів, не враховується необхідність генерування нових методів і операцій для розв'язання ситуації за рахунок інтуїції
М.Лукашевич	Послідовне і цілеспрямоване використання ефективних методів, прийомів і технологій самореалізації і саморозвитку свого творчого потенціалу	Мета використання обмежується тільки розвитком особистості, самоменеджмент не розглядається, як актуальний ресурс організації
В.Оглоблін	Раціональне відтворення і використання персональних ресурсів самореалізації і задоволення персональних потреб	Не враховується орієнтація на досягнення цілей організації

Авторське визначення самоменеджменту запропонували Аніта та Клаус Бішоф, які визначили самоменеджмент як "ключову техніку", яка полягає в умінні "ставити перед собою професійні цілі та досягати їх, організовувати свою роботу, правильно використовувати час та ефективно співпрацювати з колегами" [1, с. 8]. Вважають, що характеристиками високого рівня самоменеджменту у людини є: знання нею своєї індивідуальної техніки роботи, її здатність піклуватись про своє здоров'я, її вміння володіти власним емоційно-вольовим потенціалом, її навички самодисципліни, її здатність формулювати і реалізовувати свої життєві цілі [3].

Також широко використовують поняття «педагогічний самоменеджмент», тобто сукупність дій і прийомів, спрямованих на управління своєю особистістю і власною професійною діяльністю у сфері навчально-виховного процесу (В.Мусієнко-Репська [5]). Педагог як суб'єкт професійної діяльності, постійно здійснює певний комплекс зусиль, що упорядковують і призводять у необхідний стан його активність як самодослідника, самопроектувальника, самоорганізатора, самоконтролера, що складає сутність педагогічного самоменеджменту.

Загальне розуміння самоменеджменту характеризується як уміння керувати собою. Перш за все, це: самоорганізація, мистецтво управління собою і керівництво процесом управління у часі, просторі, спілкуванні, діловому світі. Процес формування самоменеджменту студента передбачає самовизначення, самоорганізацію, самомотивацію і самореалізацію. У той же час, зумовлює необхідність спеціальної підготовки студентів, по-перше, до оволодіння функціями педагогічного менеджменту (як арсеналу принципів, методів і засобів управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів, якими повинен керувати педагог), а по-друге, - до оволодіння функціями педагогічного самоменеджменту (як сукупності дій і прийомів, спрямованих педагогом на оволодіння собою, управління своєю особистістю і власною-професійною діяльністю у сфері навчально-виховного процесу) [6].

Самоменеджмент у сфері професійної діяльності педагога реально постає як набір управлінських впливів, спрямованих ним на себе як діяльним суб'єктом, з метою приведення своєї особистості у відповідний стан, необхідний для успішного здійснення педагогічної діяльності. Педагог як суб'єкт професійної діяльності з властивим їй механізмом самоуправління, постійно здійснює певний комплекс зусиль, що упорядковують і призводять у необхідний стан його активність як самодослідника, самопроектувальника, самопрограміста, самоорганізатора і самоконтролера, що складає сутність педагогічного само менеджменту.

За результатами констатувального етапу експерименту нами отримано і узагальнено інформацію про рівень сформо-

ваності основ само менеджменту по одинадцяти показниках: Уміння самостійно ставити мету; уміння прогнозувати свою діяльність; відповідальність по відношенню до навчальної діяльності; уміння самостійно планувати і організовувати свою діяльність; уміння управляти і коригувати свою поведінку; навички самозбереження та реалізації; системність у вдосконаленні своєї діяльності; навички підбору, аналізу і синтезу інформації; уміння визначати пріоритетні напрямки розвитку своєї особистості; збереження балансу між професійною діяльністю та особистим досвідом; усвідомлення значущості особистісної активності. Аналізуючи показники було визначено, що безумовно, студенти першого курсу бакалаврата, які закінчили педучилище мали показники вище, чим ті, хто прийшов навчатися після загальноосвітньої школи. Але різниця не перевищувала 1-1,5 % за параметрами: уміння прогнозувати свою діяльність; відповідальність по відношенню до навчальної діяльності; системність у вдосконаленні своєї діяльності уміння визначати пріоритетні напрямки розвитку особистості та іншим.

Показники: уміння визначати пріоритетні напрямки розвитку своєї особистості, усвідомлення значущості особистісної активності залишилися вкрай низькими. На нашу думку, це свідчить про те, що студент не бачить своїх ресурсів для навчання, не готовий нести відповідальність за результати навчання, має неадекватну самооцінку тощо. Низькими були й результати роботи з інформацією, що значно заважає студенту самоорганізуватися у самостійній роботі.

Узагальнюючи вище сказане, робимо висновок, що організація навчання студентів вимагає враховувати вивчення студентами основ самоменеджменту, розробки відповідних засобів самоудосконалення, самооцінювання. Як резюме: вкрай потрібна програма самоменеджменту (самоудосконалення), яка передбачає траєкторію особистісного зростання та успіху майбутніх вчителів початкових класів. Розробляти її необхідно з урахуванням тих питань, які доводиться вирішувати в процесі навчальної діяльності студентів, необхідно враховувати засоби практичної реалізації придбаних знань. Переваги оволодіння мистецтвом самоменеджменту полягають у наступному: виконання роботи з меншими витратами часу, краща самоорганізація праці, успіх у досягненні мети.

Під час розробки програми нами було враховано, що щоденне рішення різного роду проблем, творчих і навчальних завдань потребує послідовності виконання конкретних функцій і може охоплювати шість фаз: постановка цілі (аналіз і формування особистих цілей); планування (розробка планів і альтернативних варіантів своєї діяльності); прийняття рішень; організація і реалізація; контроль (самоконтроль і контроль підсумків); інформація і комунікація (комунікація, обмін інформацією необхідні на всіх фазах самоменеджменту). В обґрунтуванні

змісту програми знайшли своє відображення основні аспекти самоменеджменту: самопізнання (пізнання самого себе, свого місця і своєї ролі в цій дійсності); самоорганізація (організація свого життя і діяльності); самовиховання (формування пріоритетних якостей); саморегуляція (підтримка внутрішньої рівноваги); самоконтроль (оцінка і коректування своєї діяльності); вибір цілей життя і особистої роботи; планування особистого часу; інформаційний пошук; раціоналізація мислення; самоосвіта (підвищення якості життя); технологія здоров'я (збереження і зміцнення здоров'я як першооснови високої працездатності і повноцінного життя); спілкування; ритми і гармонія; робота в групі; ризик творчого мислення; робота з конфліктами.

Висновок. Самоменеджмент являє собою комплексну

систему управління собою і своєю діяльністю, що включає послідовне застосування ефективності навчальних і виховних технологій, стратегій і філософії. Самоменеджмент в його технічному, стратегічному і філософському вимірах є універсальним інструментом творчості. У дослідженні з'ясовано, що педагогічно доцільним у формуванні основ самоменеджменту студентів вищої школи є формування умінь побудувати процес опанування професійними знаннями і навичками, рефлексією, що стає необхідним чинником становлення майбутнього професіонала.

У подальшому дослідженні нами буде обґрунтовано результативність впровадження програми формування основ самоменеджменту майбутніх вчителів початкових класів.

Література і джерела

1. Бишоф А., Бишоф К. Самоменеджмент / Анита Бишоф, Клаус Бишоф. – М.: ОМЕГА-М, 2006. – 127 с.
2. Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер. – М.: Дело, 1991. – 320 с.
3. Колпаков В.М. Самоменеджмент : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В.М. Колпаков. – К. : ДП «Видавничий дім «Персонал», 2008. – 528 с.
4. Лукашевич Н.П. Теория и практика самоменеджмента: Учеб. пособие. - К.: МАУП, 1999. - 360с.
5. Мусиенко-Репская Валентина Ивановна.. Подготовка студентов к педагогическому самоменеджменту в профессиональной деятельности: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Южно-Украинский гос. педагогический ун-т им. К.Д.Ушинского {Одесса}. — О., 2000. — 232 л. — Библиогр.: л. 181-208.
6. Ноздренко Е.А. Самоменеджмент в організації навчання студентів/ Е.А.Ноздренко // Сучасні проблеми науки та освіти. - 2006. - № 1 - С. 81-82.

В статье поднимается вопрос определения проблематики формирования основ менеджмента будущих учителей начальных классов. Определено актуальность внедрения инновационной модели обучения, которая основана на использовании имеющихся наклонностей и внутренней мотивации к учебе. Раскрыты главные проблемы в формировании основ менеджменту будущих учителей начальных классов. Обосновывается программа развития основ самоменеджмента.

Ключевые слова: образовательный менеджмент, самоменеджмент, инновационная модель обучения, будущие учителя начальных классов.

The issue of determination of range of problems of forming of bases of management of future teachers of initial classes has been raised in the article. The programme of development of self management bases is grounded. Marketing competence of the educational staff is considered from the position of various theoretical approaches. Self management is identified as the main component in the professional activity of the teacher. The characteristics of the marketing competence of the heads of educational institutions are found out.

Keywords: components of marketing competence, self management, educational management, self management.

УДК 37.036+37.013.42

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ВНЗ

Петришин Людмила Йосипівна
м.Тернопіль

У статті на основі проведеного теоретико-методологічного аналізу проблеми дослідження розглянуто системний підхід як основу організації процесу формування креативності майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі; проаналізовано різноманітні підходи використання теорії системного підходу в педагогічній діяльності; охарактеризовано процес формування креативності майбутніх соціальних педагогів як педагогічну систему яка передбачає основні етапи.

Ключові слова: система, системний підхід, формування, креативність, процес формування, майбутні соціальні педагоги.

Фахівець соціальної сфери працює із людьми, у яких недостатньо можливостей та ресурсів, щоб вирішувати свої проблеми, унаслідок чого вони вдаються до допомоги професіоналів. Розмаїття проблем, обставин, що викликають багато-векторні труднощі, неповторність особистості кожного клієнта визначають необхідність формування креативності у майбутніх

соціальних педагогів. Важливо не просто володіти певним обсягом знань, уміти їх застосовувати на практиці, але і творчо їх перетворювати відповідно до обставин, що виникають. У зв'язку з цим актуальною є розробка і впровадження креативних технологій в діяльність фахівців соціальної сфери, які допомагають відійти від стандартної форми допомоги клієнту, сприяють розкриттю його потенціалу, зміні світовідчуження, сприйняттю себе у цьому світі, успішній адаптації та соціалізації.

Поняття «креативність» трактується неоднозначно: як здатність до творчості, як пошукова активність, здатність породжувати безліч ідей, прагнення до самореалізації і т.п.

Окрім того, психологічні аспекти проблеми розвитку креативності вивчені більшою мірою, чим педагогічні. Разом з тим здібністю до перетворення досвіду одержаного в процесі навчальної діяльності, багато в чому визначається креативністю особистості майбутнього фахівця. Також розвиток креативності в процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів сприяє формуванню таких важливих для особистості якостей, як толерантність, спостережливість, самостійність, організованість,

уміння бачити і оцінювати ситуацію з різних сторін. Таким чином, одним з головних завдань процесу формування креативності на сучасному етапі є не тільки передача знань, умінь і навичок в процесі навчально-виховної діяльності, але і формування креативності особистості майбутнього фахівця. Формування світогляду, заснованого на багатоаспектності рішень прагненні відійти від стереотипів у мисленні, терпимості до думки, несхожої із власною, багато в чому визначає креативність майбутнього соціального педагога.

Теоретичні основи і педагогічні технології формування креативних якостей особистості неодноразово розглядалися з різних позицій: філософських, соціально-економічних та психолого-педагогічних. У процесі їх вивчення виявлено, що в науковій теорії мають також місце такі поняття як: «креативна особистість», «творча особистість». Креативна особистість – це особистість, готова відмовитися від стереотипів мислення, з розвиненою інтуїцією (Гілфорд Дж., Тихомиров О.), що розвиває новий підхід до проблеми (Рензуллі Дж., Торренс Е., Атутов П.). Творча особистість – це цілісна людська індивідуальність, яка виявляє розвинені творчі здібності, творчу мотивацію, творчі вміння, що забезпечують їй здатність породжувати якісно нові ідеї, технології та духовні цінності, що в більшій чи меншій мірі змінюють на краще життя людини (Глухов В., Лейбович А., Маринина Т., Бондаревська Е., Зиновкіна М., Кан-Калік В.), з високим рівнем мотиваційного та інноваційного потенціалу (Бернштейн Н., Завалишина Д., Матюшкин М.). У випадку підготовки майбутнього соціального педагога важливим є вивчення особливостей формування креативних властивостей особистості, що сприятиме успішній соціалізації та підвищенні її конкурентноспроможності.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що проблема формування креативності особистості майбутнього фахівця достатньо об'ємно розкрита в наукових працях та дослідженнях, зокрема в положеннях: теорії та практики професійного становлення майбутнього спеціаліста в умовах вищих навчальних закладів Гончаренко С., Гриньова В., Гребенюк Г., Кушнір В., Лозова В., Мещанинова О., Нісімчук А., Романенко М., Сікорський П., Сущенко Л., Шпак О.; теорії формування та розвитку творчої особистості Андрєєв В., Божович Л., Гільбух Ю., Кичук Н., Лук О., Моляко В., Сисоєва С.; теорії та практики соціальної педагогіки Безпалько О., Галагузова М., Зверєва І., Капська А., Лактіонова І., Міщик Л., Мудрик А., Рижанова А., Оржеховська В., Поліщук В., Поліщук Ю., Савченко С., Харченко С., Штефан Л., Яркіна Т.; теорії та практики підготовки фахівців соціальної сфери (соціального працівника й соціального педагога) відобразили в своїх дослідженнях вітчизняні учені Грига І., Гура О., Євтух М., Зверєва І., Капська А., Карпенко О., Ковчина І., Міщик Л., Поліщук В., Харченко С. та ін.; російські дослідники Белічева С., Бочарова В., Галагузова М., Гусякова Л., Жуков В., Клушина Н., Павленок П., Панов А., Сластьонін В., Топчий Л., Фірсов М., Холостова Е., Шапіро Б., Шмельова Н., Щукіна Н. та інших.

Особливості розвитку та формування креативності в професійній підготовці розглядали в своїх працях Овчинникова С., Андрущенко Т., Бондарьова В., Заболотських З., Колобутіна І., Мілютіна Н., Морозов А., Стародубцева Т., Степанова Л., Фомченкова Г. та ін.

Психолого-педагогічний аналіз проблеми креативності поданий в роботах вітчизняних учених – Алексєєва Н., Бернштейна С., Богоявленської Д., Дружиніна В., Загвязінського В., Ермолаєвої-Томіної Л., Матюшкіна А., Моляко В., Пономарьова Я., Фролова Н., Юдіна Э., Ярошевського М. та ін.

Із зарубіжних дослідників даною проблемою займалися Адлер А., Гілфорд Дж., Дункер Д., Мідник С., Рензуллі Дж., Сміт В., Тейлор Д., Торренс Е., Уоллах М., Халперн Д., Юнг К. та ін.

Сучасний етап модернізації системи освіти характеризується посиленням уваги до особистості майбутнього професіонала, спрямування зусиль на розвиток творчого потенціалу учасників навчально-виховного процесу. Реалізація нових

векторів розвитку освіти потребує застосування системного підходу до формування креативного фахівця; системного використання нових педагогічних методик і технологій, творчого пошуку, нових чи вдосконалених концепцій, принципів, підходів до освіти, суттєвих змін у змісті, формах і методах навчання, виховання, управління педагогічним процесом.

У контексті виконання завдань нашого дослідження ми розглядатимемо системний підхід як основу організації процесу формування креативності майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі.

Сучасний освітній процес, який характеризується відходом від тотальної уніфікації і стандартизації педагогічного процесу, пошуками нового в теорії та практиці навчання та виховання, прагненням творчої реалізації особистості, і є основою інноваційної стратегії цілісного, творчого розвитку креативного фахівця своєї справи.

Сластьонін В. та Ісаєв І. стверджують, що педагогічна інновація означає введення нового в цілі, зміст, методи і форми навчання і виховання. Ми можемо ствердно зауважити, що важливою передумовою формування креативності є необхідне впровадження в навчально-виховний процес – інноваційно спрямованих технологій навчання (Лузік І., Сисоєва О., Пометун О., Китчук Н., Мікрідіна Л.). Застосування інноваційних технологій забезпечує, навіть при мінімальній творчій активності, продуктивну креативність при якій людина активно самореалізується та самостверджується. Впровадження інноваційних технологій створює таке середовище яке забезпечує внутрішню мотивацію особистості, надійне оволодіння навчальним матеріалом, успішну соціалізацію та творчу самореалізацію, самовизначення майбутніх педагогів в процесі оволодіння професією.

Наукою доведено, що формування творчо-креативної особистості відбуватиметься активно і позитивно в процесі впровадження інноваційних технологій, що:

- активізацію опорних знань, самостійної творчої діяльності;
- використання спеціальної системи знань;
- позитивну мотивацію до учіння;
- забезпечення продуктивної творчої діяльності;
- стимуляцію творчого мислення;
- забезпечення реалізації креативного потенціалу;
- генерацію ідей творчого характеру.

Науковці Дичківська І., Смолюк І., Падалко О., Кларін М. розглядають інноваційні технології як творчість, новий підхід. Тому питання застосування інноваційних технологій в формуванні креативності особистості є очевидно необхідним, адже формування креативності – це педагогічне управління індивідуально-творчим становленням особистості, що потребує особливої уваги, додаткових педагогічних впливів [3, с.12]. Окрім того, формування креативності слід розглядати як процес творчого становлення особистості, що потребує новітніх, актуальних, сучасних інноваційних педагогічних впливів.

Науково-теоретичний аналіз проблеми формування креативності особистості та творчого розвитку креативного фахівця засвідчив, що в сучасній педагогічній науці найбільш розробленим складником цієї проблеми є системний підхід, систематизація змісту, методів і форм формування творчих здібностей особистості, що в свою чергу передбачає здатність до творчого пошуку, нестандартного розв'язання педагогічних задач в процесі професійної діяльності, тому розгляд цього аспекту в нашій роботі ми вважаємо за необхідне.

Особливість системного аналізу у педагогічних дослідженнях полягає у тому, що він дає змогу конкретизувати складну проблему, визначити її компоненти, конкретизувати завдання і водночас зберегти цілісність досліджуваної проблеми.

Системний підхід у розумінні сутності креативності в освітньо-виховному процесі дозволить вийти за загальноприйняті механізми формування творчої особистості в цілому, окрім того надасть можливість дослідити не тільки зв'язки та елементи

ти системи, але й розглянути проблему в її взаємодії з креативним середовищем вищого навчального закладу.

Різнопланові аспекти системного підходу досліджували такі науковці, як Архангельський С., Богданов А., Віннер Н., Парсонс Т., Пригожин І., Мойсеев Н. На сучасному етапі дану проблему вивчають Білоус В., Добронравова І., Добржанська О., Губернський С., Згуртовський М. Науково-теоретичний аналіз цих досліджень дає нам змогу стверджувати, що дослідники вивчають різносторонні аспекти системного підходу та акцентують увагу на різних його принципах.

Архангельський С.І., обґрунтовуючи необхідність системного підходу до вивчення навчального процесу у ВНЗ, зазначав, що «навчальний процес – система специфічна; головною відмінністю від інших систем в тому, що її функціонування відбувається на основі внутрішніх психічних процесів студентів і викладачів, кожен з яких аналізує і формує різноманітні інформаційні потоки, виходячи зі своєї індивідуальної, змістовної діяльності при вирішенні тих чи інших загальних завдань» [1, с.24]. А основою формування креативності майбутніх соціальних педагогів саме і виступає початковий процес, за допомогою якого отримується певна система професійних знань.

Варто звернути увагу на те, що у педагогіці існують різні підходи використання теорії системного підходу в педагогічній діяльності. Зокрема, Кузьміна Н. В. виділяє п'ять компонентних складових педагогічної системи:

- 1) суб'єкт педагогічного впливу,
- 2) об'єкт педагогічного взаємодії,
- 3) предмет діяльності,
- 4) цілі навчання,
- 5) засоби педагогічної комунікації» [9, с.44].

На підставі аналізу сутності поняття «педагогічна система» (Загвязинський В.І., Безрукова В.С., Безпалько В.С., Батищев А.С., Кузьміна Н.В., Краєвський В.В., Наїн О.Я.) з'ясовано, що вона представляє собою цілісну єдність усіх факторів, що сприяють досягненню поставлених цілей навчання, виховання і розвитку особистості. Педагогічна система передбачає: повноту компонентів, причетних до досягнення мети; наявність зв'язків і залежностей між компонентами; наявність провідної ланки, провідної ідеї, необхідних для об'єднання компонентів; поява у компонентів системи загальних якостей [5, с.22].

У нашій науковій роботі, системному підходу ми відводимо основну роль у розробці моделі системи формування креативності майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ. Його застосування припускає використання спеціальних понять і методів, визначення певних принципів, норм і правил.

Ключовим поняттям даного підходу є поняття «система». Необхідно зазначити, що термін «система» в науковій теорії і практиці вживається лексично полісемічно, зокрема:

- система як певне суспільне явище;
- система як знання теорія;
- система як класифікація певних елементів;
- система як метод практичної діяльності;
- система як об'єднання певних предметів;
- система як сукупність ustalених норм життя та правил поведінки.

В науковій роботі ми притримувалися визначення Бертаганфі Л., який розглядав систему як комплекс елементів, які тісно взаємодіють [13]. Тому загалом сутність нашого системного підходу у процесі формування креативності студентів/майбутніх соціальних педагогів полягатиме у виявленні структури системоутворюючих зв'язків в процесі формування креативності, а також визначенні взаємозв'язку між різними підсистемами всередині системи; означенні взаємозв'язку між системою і креативним навчально-виховним середовищем ВНЗ.

Саме системний підхід дозволить зрозуміти та розкрити сутність механізму формування креативності в процесі навчальної, виховної, наукової діяльності майбутніх соціальних педагогів, їх соціалізації та адаптації. З огляду на вище зазначене, системний підхід до процесу формування креативності

майбутніх соціальних педагогів педагогічного вузу включає в себе систематизацію зв'язків і взаємовідносин між усіма компонентами методичної системи: системну взаємодію дисциплін, що викладаються і тих, що входять в освітню програму, в тому числі взаємодія педагогічної практики з навчальним процесом; систематизацію змісту навчання, засобів навчання та способів діяльності викладачів та студентів [12].

Так, Куракін А.Т. і Новікова Л.І., описуючи суть методу моделювання, відзначали, що важливою та необхідною є понятійна модель, яка відображає об'єкт у формі певної сукупності взаємопов'язаних припущень, тверджень, висновків. Другою вони визначали образну модель, яка б відтворювала основні сторони, елементи, зв'язки, відносини, об'єкта у формі описів, фото – і кіно моделей, графіків, схем [10, с.7]. Так як основним методом системного дослідження Куракін А.Т. і Новікова Л.І. називали моделювання, ми використаємо його у подальшому дослідженні [10, с.9].

Така ж думка і у науковця Ільєсова В.Т.: «сутність педагогічного системного дослідження полягає в тому, щоб забезпечити теоретичний синтез (а не просто узагальнити матеріал цілого ряду наук) на вищому, педагогічному рівні. Це забезпечується через встановлення методів пізнання: в системному дослідженні відбувається відмова від звичайного поділу на емпіричні та теоретичні методи. Провідним методом є моделювання як їх діалектична єдність» [8, с.23]. Використання моделювання у системному підході до вивчення креативності дозволить зрозуміти організацію процесу формування креативності як системи, що включає не тільки причинно-наслідкові зв'язки, але й умовно-обумовлені, загальні і варіативні результати, що опосередковують етапи формування креативності в процесі оволодіння професійною діяльністю.

В одній з перших публікацій з проблематики системного дослідження науки Блауберг І.В., Садовським В.М. і Юдіна Е.Т. для вивчення наукового статусу системного підходу була зроблена спроба поділу системних досліджень на підвиди які мають свої завдання:

- розробки логіки та методології системного дослідження;
- формування загальної системної теорії;
- в сфері конкретної науки здійснення системних розробок;
- побудова загальної теорії системи [6, с.4-7].

Проте на думку Урсул А.Д., загальнонауковим системним підходом виступає перш за все процес який розгортається в просторі та часі наукового пізнання, науки як системи знань і як діяльності з їх виробництва та використання [11, с.29-47].

У різних наукових дослідженнях з загальнонаукової та педагогічної системології ми спостерігаємо різнопланові вимоги до опису систем, але якщо Загвязинський В.І. з проблеми малої вивченості системних педагогічних явищ робив висновок про необхідність обмеження застосування системного підходу, то Безпалько В.П. навпаки, вважав, що системний підхід необхідно застосовувати досить ґрунтовно [4].

З огляду на це, Вознюк О.В. відзначила, що цілісно-системний підхід передбачає реалізацію таких принципів формування творчої особистості:

- принцип визнання самоцінності особистості;
- принцип олукутації творчого мислення;
- принцип суперечливості процесу розвитку творчих здібностей;
- принцип дисипації (самовибудовування) творчих здібностей, який ґрунтується на положеннях синергетики;
- принцип єдиного темпосвіту (темпу розвитку) творчих здібностей;
- принцип відкритої сенситивності в розвитку творчих здібностей [7].

Вагомою особливістю у процесі дослідження системи формування креативності майбутніх соціальних педагогів на кожному етапі наукового дослідження необхідно виявити усі

можливі підсистеми. На думку Ільєсова Т.В. вони можуть складати:

- ефекторні (цілі і зміст навчання), тобто такі які мають можливість в процесі функціонування впливати на інші підсистеми та середовище;
- рецепторні (технічні та інноваційні), тобто такі які перетворюють вплив зовнішнього середовища на інформаційний сигнал;
- рефлексивні (викладач-студент), тобто такі, що здатні відтворювати усередині себе інформаційні процеси та генерувати нові ідеї [8, с.23].

Саме тому дослідження креативності майбутніх соціальних педагогів передбачає багатоваріативність, відсутність теоретичної жорсткості, відкритість, що і є основними характеристиками системного підходу у дослідженні процесу формування креативності.

Система формування креативності майбутніх соціальних педагогів є різновидом педагогічної системи, оскільки визначена усіма притаманними такій системі ознаками: служить основою науково-теоретичного осмислення і побудови педагогічної діяльності майбутнього фахівця соціальної сфери; включає певну сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і форм, необхідних для формування креативно-творчої особистості, цілеспрямованого та зорганізованого педагогічного впливу на формування креативної компетентності майбутнього фахівця; забезпечує виконання усіх основних функцій педагогічної діяльності;

сприяє формуванню креативної професійно зорієнтованої особистості.

Дослідження процесу формування креативності майбутніх соціальних педагогів як педагогічної системи передбачає визначення таких основних її етапів:

- забезпечення теоретичного синтезу на педагогічному рівні наукового дослідження;
- визначення підсистем системи, що забезпечить ґрунт системного бачення;
- конкретизація провідної ідеї, що об'єднує всі компоненти системи;
- визначення сукупності взаємопов'язаних засобів, методів і форм, необхідних для формування креативно-творчої особистості;
- виявлення не тільки зв'язків та елементів системи, але й розгляд проблеми взаємодії системи з креативним середовищем вищого навчального закладу;
- визначення принципів формування креативної особистості
- розробка моделі системи формування креативності майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ, що припускає використання спеціальних понять і методів, визначення певних принципів, умов, норм і правил;
- перевірка основних теоретичних положень дослідження.

З огляду на це, систему формування креативності майбутніх соціальних педагогів ми будемо описувати як процес оволодіння основними компетенціями соціального педагога та компонент цілісної професійної освіти.

Література і джерела

1. Архангельський С.І. Деякі методологічні питання введення в теорію навчання вищої школи // Питання підвищення ефективності теоретичних досліджень в педагогічній науці. У 2-ох частинах. – Ч.П. – М., 1976. – 218 с.
2. Безпалько В. П. Основи теорії педагогічних систем / В.П.Безпалько. – Воронеж: ВДУ, 1977. – 304 с.
3. Гончаренко С.У. Методологічні характеристики педагогічних досліджень / С.У.Гончаренко // Вісник АПН України. – 1993. – С.12
4. Безпалько В.П. Про можливості системного підходу в педагогіці / В.П.Безпалько // Радянська педагогіка. – 1990. – № 7. – С.59-60
5. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: Монографія / В.Ю.Биков. – К.: Атіка, 2008. – 684 с.
6. Блауберг І.В. Системний підхід у сучасній науці / Блауберг І.В., Садовський В.Н., Юдін Е.Г. // Проблеми методології системного дослідження / ред. І.В. Блауберг і ін. – М.: Думка, 1970. – 455 с.
7. Вознюк О.В. Цілісно-системний підхід до аналізу педагогічної творчості // О.В.Вознюк // Вісник Житомирського державного університету. – Випуск 52. – Педагогічні науки. – С.40-43
8. Ільєсова Т.В. Системное исследование учебного процесса средней школы с включением технических средств обучения: дис. канд. пед. наук 13.00.01 «общая педагогика, история педагогики и образования, этнопедагогика». / Т.В.Ильєсова: – М., 1979. 229 с.
9. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В.Кузьмина. – М.: Просвещение, 1990. – 378 с.
10. Куракин А.Т. Про системний підхід у дослідженні педагогічних явищ / Куракин А.Т., Новикова Л.И. – М., 1969. – 29 с.
11. Урсул А.Д. Общенаучный статус и функции системного подхода // Системные. исследования. – 1977. – М.: Наука, – 264 с.
12. Шадура Р.С. Развитие науки и теоретичні проблеми освіти. Досвід системного підходу. Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук. – Тбілісі, 1971. – 54 с.
13. Bertalanffy L. General System Theory –A Critical Review // General Systems. Vol. VII. – 1962. – P.1-20

В статті на основі проведеного теоретико-методологічного аналізу проблеми дослідження розглянуто системний підхід як основу організації процесу формування креативності майбутніх соціальних педагогів в вищому навчальному закладі; проаналізовані різні підходи до використання теорії системного підходу в педагогічній діяльності; охарактеризовано процес формування креативності майбутніх соціальних педагогів як педагогічну систему, яка передбачає основні етапи.

Ключевые слова: система, системный подход, формирование, креативность, процесс формирования, будущие социальные педагоги.

Systems approach to understanding the essence of creativity in the educational process will go beyond the generally accepted mechanisms of creative personality in general, besides provide an opportunity to explore not only ties and elements of the system, but also to address the problem in its interaction with the creative environment of higher education.

In the article on the basis of theoretical analysis of the problem metodolichnoho study examined systematic approach as the basis of the formation of future social creativity of teachers in higher education; the problem of formation creativity as a process of creative development of the individual in need of new, relevant, modern innovative pedagogical influences; analyzes different approaches of the theory of systems approach in educational activities; described the formation creativity of future social workers as a pedagogical system which provides the basic steps.

Scientific-theoretical analysis of the formation of individual creativity and creative development creative specialist from a systems perspective, testified that in modern teaching science most developed component of this problem is a systematic approach, ordering the contents, methods and forms of formation of creative personality, which in turn provides the ability to search for creative, non-standard solution of educational problems in the profession, so consider this aspect of our work, we believe it is necessary.

Keywords: system, system approach, formation, creativity, the process of formation of future social workers.

УДК 378.013

ПРОГНОСТИЧНА ЕКСТРАПОЛЯЦІЯ ОСНОВНИХ ТЕНДЕНЦІЙ І ПЕРСПЕКТИВ ПРОФЕСІЙНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Пинзенік Олена Матфіївна
м.Мукачеве

У статті розглядаються проблеми розвитку професійної майстерності викладача вищого педагогічного навчального закладу в контексті модернізації системи освіти в Україні. Окреслено коло протиріч, що стримують реформування вищої освіти. Розглянуто соціальне замовлення на розвиток професійного вдосконалення викладача вищого педагогічного навчального закладу як багатфакторний складний процес. Визначено значимість для подальшого вдосконалення роботи вищої педагогічної школи, розвитку професійної майстерності викладачів.

Ключові слова: професійна майстерність, вдосконалення викладача вищого педагогічного навчального закладу, прогностична інформація, професійне зростання.

В умовах модернізації системи освіти в Україні особливий актуальності набуває проблема професійного вдосконалення викладачів вищої педагогічної школи. У Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що ефективна науково-педагогічна діяльність працівників вищої школи є одним із центральних завдань, керуючим принципом державної освітньої політики. Особлива увага відводиться викладачам вищих навчальних закладів, які покликані вирішувати складний комплекс питань у системі відтворення кадрового потенціалу освіти, формування творчого та успішного фахівця, упевненого у своїх знаннях, активного, комунікабельного. А розв'язання цих завдань під силу тільки компетентному висококваліфікованому викладачеві, що володіє відповідною теоретичною та методичною підготовкою, має необхідні особистісні якості, що зумовлюють прагнення до професійного росту та вдосконалення педагогічної майстерності.

Ефективне управління процесом професійного зростання викладача передбачає наявність достовірної прогностичної інформації про імовірний розвиток системи освіти, а також характеристики соціально-економічних і культурологічних умов, в яких буде здійснюватися навчання, виховання і розвиток підростаючих поколінь. Розробка прогнозів починається з аналізу тенденцій кількісних і якісних характеристик динаміки освіти та її складових ланок. Міждисциплінарний характер освіти детермінує наявність міждисциплінарної наукової інформації про об'єктивні її цілі у контексті соціальних і особистісних потреб людини, а також факторів економічного, матеріального, культурного і духовного життя суспільства, що визначають розвиток системи освіти в цілому і функціонування вищих навчальних закладів, зокрема.

Масштабність проблеми дозволяє розглядати формування соціального замовлення на розвиток професійного вдосконалення викладача вищого педагогічного навчального закладу як багатфакторний складний процес. Зокрема, теоретичні аспекти проблеми дослідження знайшли відображення в роботах П.І.Астахова, Ю.К.Бабанського, М.І.Дяченко, Б.С.Гершунського, Є.А.Клімова, Н.В.Кузьміної, В.А.Скакуна, М.Н.Скаткіна.

Питання вдосконалення підготовки спеціалістів у нових соціально-економічних умовах висвітлено в дослідженнях О.А.Абдулліної, Б.М.Андрієвського, В.А.Баранова, В.Є.Гуріна, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривоноса, Ю.С.Тюнникова, М.М.Солдатенка, А.Г.Соколова, Н.А.Моревої та ін.

Суттєвий вклад в розробку феномену професійної педагогічної майстерності внесли Л.Б.Біленко, В.К.Буряк, О.А.Дубасенюк, Р.О.Кузьменко, Н.Г.Ничкало, Н.М.Палтишев, В.О.Сластьонін, Г.С.Тарасенко, Н.І.Хозяїнов, в яких розкрито

соціальну і професійно-педагогічну спрямованість підготовки і здійснення педагогічної діяльності, обґрунтовано основи і показники педагогічної майстерності, а також шляхи вдосконалення навчальної діяльності викладача.

Вагома частка у розробці проблеми педагогічної майстерності належить працям І.А.Зязюна, А.С.Макаренка, О.Г.Самещенко, В.А.Семиченко, В.О.Сухомлинського, О.Г.Мирошник, Н.М.Тарасевич та ін., в яких розкриваються сутність, природа і складники означеного феномена.

Метою статті є визначення основних тенденцій та перспектив професійного вдосконалення викладача вищої школи в умовах модернізації системи освіти в Україні.

Ознайомлення з відповідними науковими джерелами [2; 3; 5; 7;] засвідчує, що у найближчій перспективі очікується якісний «стрибок» у розумінні необхідності гармонізації взаємин особистості педагога і суспільства на основі міждисциплінарно-наукових інтегративних знань. Пріоритетом у вихованні стає формування та розвиток особистості викладача, що здатна усвідомлювати не тільки власну гідність, а й гідність іншої людини, розуміти причетність до єдиного світового соціуму. Це має знайти відображення у стратегії формування суспільно-державної системи освіти. Принципово важливим у цьому контексті є врахування того, що проблема формування сучасної людини вийшла за межі освітніх установ і стала надбанням засобів масових комунікацій, груп безпосереднього оточення, неформальних об'єднань, тобто різних середовищ, що в якості імперативу має носити контрольований з боку суспільства характер. Оскільки взаємодія особистості і суспільства переважно регулюється освітою, добре організована освіта є «самодостатньою для прогресу будь-якого суспільства, бо саме вона генерує як цілі людей в самореалізації, духовному самоудосконаленні, так і засоби їх задоволення [3, С.77-78]». Характерним для освіти ХХІ століття є її тяжіння до постійного вдосконалення на засадах інтеграції міждисциплінарної системи наукових знань, що створює умови для стимулювання інтелектуального, професійного та психологічного розвитку особистості педагога протягом всього її життєвого шляху.

Прогностичний підхід до розвитку освіти має будуватися на врахуванні чинних її тенденцій та існуючих протиріч. Так, для вищої школи є характерним інтеграція національної освіти у світовий освітній простір, гуманізація та відновлення національних цінностей. Ідеться не про механічне збільшення циклу гуманітарних наук, а їх трансформацію в розкриття і розвиток універсальності внутрішнього світу особистості. В сучасних умовах освіта має розв'язувати проблему розвитку сутності загального інтегруючого технічного і гуманітарного знання для всіх видів педагогічної практичної діяльності. Якісне переосмислення реалій забезпечить науково-обґрунтовану інтеграцію гуманітарних та технічних знань, дозволить усвідомити цілісну картину світу та власне місце людини в навколишньому середовищі.

До кола протиріч, що стримують реформування вищої освіти, на нашу думку, можна віднести невідповідність її кінцевої мети сучасному соціальному замовленню на рівні педагогічної науки з наступною трансформацією у змістовне і діяльнісне забезпечення навчально-виховного процесу. Для сучасної освіти є характерним скрутний фінансовий і матеріально-технічний її стан, зниження престижу педагогічної професії, небажання частини молоді здобувати якісні знання, зміщення акцентів у системі ціннісних орієнтацій, низька моральна культура моло-

дого покоління, агресивність і нетерпимість у судження і діях, що призводить до конфліктів і деструктивних проявів, байдужості, загострює проблеми діяльності навчально-виховних закладів. Це вимагає не «косметичних» змін в освітній галузі, що не вплинуть на якісний стан останньої, не знімуть накопичених у ній негараздів. Назріла потреба у принциповому переосмисленні діяльності всієї системи, що мусить базуватися на прогресивних технологіях соціалізації підростаючих поколінь, відповідному матеріальному забезпеченні, кардинальній зміні типу мислення особистості. Без створення необхідних умов для розвитку здібностей кожного неможливий соціально-економічний і культурологічний розвиток суспільства.

На жаль, у соціально-економічній і демографічній ситуації України прослідковуються невтішні тенденції. У найближчі роки буде мати місце подальше скорочення народжуваності. Це спричинятиме зменшення учнівських контингентів, особливо в сільській місцевості, зниження наповнюваності шкіл і класів, а звідси – збільшення питомої ваги малокомплектних шкіл з усіма наслідками, що звідси випливають. Не очікується зміцнення матеріально-технічної бази і фінансового забезпечення середніх і вищих навчально-виховних закладів освіти. Якість підготовки педагогічних кадрів вимагає дальшого удосконалення.

Необхідно підкреслити, що значної шкоди суспільству і надалі будуть завдавати так звані альтернативні навчальні заклади, а також перехід на платну основу навчання та інтенсивне поширення «прогресивно-урізаних» форм підготовки спеціалістів, що набуває масового характеру в практиці роботи вищих навчальних закладів. Результати подібних «новинок» вкрай негативно позначились на якості підготовки фахівців і ще довго будуть гальмувати соціально-економічний та культурний розвиток Української держави. Наявними є підстави для ствердження, що за умови збереження існуючої ситуації, зокрема в освіті, нація приречена на нестриману і стрімку деградацію, симптоми якої вже чітко окреслені й наближаються до критичної межі.

Відносно перспектив вищої педагогічної школи, то її розвиток пов'язаний, насамперед, з необхідністю якісно нового підходу до фінансування за принципом пріоритетного характеру, зміцненню акцентів у системі підготовки і формування професорсько-викладацького й академічного наукового потенціалу. Сучасні умови детермінують модернізацію структури і змісту діяльності вищих педагогічних навчально-виховних закладів освіти на основі інтеграції міжнародних досягнень в галузі науки, освіти і культури, творчого використання інтелектуального резерву держави.

В умовах корінних суспільно-політичних змін актуальності набувають проблеми випереджального розвитку системи освіти, адаптації вищих навчальних закладів до ринку, створення і реалізації моделі професійної освіти, яка відповідає вимогам економіки і суспільства, є необхідною умовою цього процесу [5]. Водночас реалії сьогодення потребують принципово нового підходу до обґрунтування теорії особистості, як відправної позиції у формуванні мети і завдань навчання і виховання. Наріжним каменем будь-якої освітньо - виховної системи, як відомо, є особистість, що виявляє собою не тільки «сукупність усіх суспільних відносин», а є утворенням більш складним і багатогранним. Але, на жаль, ще поза межами уваги психологічної і педагогічної наук залишаються такі глибинні прошарки людської психіки, як інтуїція, підсвідоме і несвідоме, біоенергетичні явища[1]. Якісного осмислення вимагають такі поняття, як взаємозв'язок з Космосом, співвідношення раціонального та ірраціонального, буття та небуття тощо. Тому міждисциплінарний синтез всебічних знань про людину як предмет розвитку професійної майстерності педагога сьогодні не втрачає своєї актуальності, а, навпаки, набуває нового забарвлення.

У контексті реформування цілепокладання в галузі вищої педагогічної освіти з подальшою його трансформацією у її змістове наповнення залишається відкритим питання про сутність особистості. Остання, мабуть, взагалі визначається

феноменом творчості – здатністю до створення чогось нового, що ніколи раніше не існувало. На відміну від природи, де проходить процес розвитку, або вищих тварин, що, зрозуміло, мають біологічні передумови до творчості, тільки людині як суспільній істоті притаманний творчий пошук, адже і сама людина зіткана з протиріч, для якої є характерним руйнування старого і створення нового. Це, мабуть, є необхідною умовою поступального розвитку як індивіда, так і суспільства в цілому. Тільки людина є джерелом прогресу, творцем матеріальних і духовних цінностей. Оскільки творча спрямованість у будь-якій діяльності виступає домінуючою, то положення про визначальну роль креативності в розвитку і формуванні особистості викладача вищої школи докорінно змінює освітню парадигму. З цих позицій виникає необхідність переосмислення кінцевої мети становлення та удосконалення педагога.

Зрозуміло, що формування мети і завдань виховання необхідно пов'язувати як з соціально-історичними, економічними, конкретно-науковими, так і космічними передумовами існування людства. Мається на увазі, що завданням освіти повинно бути не тільки підготовка підростаючих поколінь до «виживання», а й формування культури співіснування в світі, у суспільстві, яке «включене» як у земні, так і глобальні космічні процеси, що відбуваються у Всесвіті. А відтак, пріоритетною стає орієнтація виховної політики на розвиток людини-творця з високиморальними ціннісними, життєстверджуючими цільовими настановами, розробка виховних технологій, які б забезпечили у підростаючої особистості, насамперед, сформованість духовних здібностей як домінуючих і вирішальних для становлення ціннісної системи людини.

Водночас перехід до нових механізмів суспільних відносин, що супроводжується радикальними змінами в усіх сферах життєдіяльності, застерігає від нівелювання традиційних, перевірених досвідом, таких, що відповідають менталітету нації, підходів до організації виховання і навчання студентської молоді. Існуюча мода на авторські так звані «системи», що, як правило, не мають під собою серйозного методологічного підґрунтя, потребують кваліфікованої експертизи. Тому впровадження інноваційних педагогічних ідей вимагає серйозної кваліфікованої експериментальної перевірки. Тим більше, що сучасна молодь особливо гостро в соціально-економічному і правовому захисті потребує педагогічного впливу на формування поведінки і свідомості підростаючих поколінь, на ідеї різноманітного, всебічного співробітництва поколінь, громадських та інших організацій. Наявність навичок і умінь ще не забезпечує вільної орієнтації людини в складних соціально-економічних і міжособистісних стосунках. Крім механічного набору прийомів, схем і алгоритмів дій, у неї повинна бути розвинена здібність до нестандартного вирішення проблем у ситуаціях, що будуть виникати в процесі її життєдіяльності.

Виклики XXI століття передбачають необхідність удосконалення механізму суспільного досвіду як специфічної культурологічної діяльності, що передбачає оволодіння культурними надбаннями народу і суспільства взагалі. Культурологічна основа дає можливість фахівцеві педагогічної освіти удосконалювати не лише репродуктивну діяльність, а й здатність масштабно мислити, бачити перспективу, вільно орієнтуватися у сучасному потоці інформації. У зв'язку з цим у найближчій перспективі на передній план висувається проблема оптимізації розвитку творчих здібностей викладача, а також наукового обґрунтування навчальних і виховних наскрізних стратегій реалізації особистісно орієнтованої концепції в контексті входження України в Європейський освітній простір[2].

У межах реалізації завдань реформування вищої освіти вимальовується принципово інше бачення ролі та функцій педагога, викладача, наставника. Основна увага буде спрямована на створення умов для індивідуалізації і співробітництва, розвитку творчого потенціалу особистості, відродження і розвитку її духовності на основі демократизації та гуманізації освіти, за-

цікавленості і вільного вибору сфери діяльності, відповідного матеріально-технічного і кадрового забезпечення.

У руслі проблеми, що розглядається, доцільно зупинитися на пріоритетних напрямках розвитку вищої педагогічної освіти. Це, насамперед, всебічна обґрунтованість об'єктивних цілей виховання і навчання студентів, як трансформація соціального замовлення на рівні педагогічної теорії, їх конкретизація в зміст, навчальні плани і програми, а також розробка і впровадження високоефективних педагогічних технологій, що являють собою комплекс першочергових проблем. До другого блоку пріоритетів можна віднести фінансування, матеріально-технічне оснащення ВНЗ, удосконалення системи підготовки викладацького педагогічного потенціалу, покращення умов праці і побуту педагогічних працівників та їх соціального захисту, підняття привабливості й престижу педагогічної професії, зменшення міграційних процесів і плінності кваліфікованих кадрів, удосконалення механізму професійного зростання викладацького складу вищих педагогічних навчальних закладів.

Зміна пріоритетів в контексті функціонування ефективної системи неперервної педагогічної освіти актуалізує проблему створення системоутворюючих принципів, що забезпечують послідовність і наступність її реалізації (загальні цілі, інваріантність видів діяльності, неперервність професійного розвитку, активність, створення умов для суб'єкт-суб'єктних взаємин в процесі спільної навчально-виховної роботи та ін.). Це, в свою

чергу, вимагає становлення педагога, здатного забезпечити не тільки фундаментальні професійні і загальнокультурні знання, а й формування відповідних професійно педагогічних компетентностей, високих морально-етичних якостей, готовності до умотивованого фахового зростання систематичного наукового пошуку. У цьому плані неможна не погодитися з думкою І.А. Зязюна, який, розглядаючи якісні параметри розвитку особистості викладача як основного критерію педагогічної майстерності, стверджує, що майстерність – це основний стан педагога, який дає йому рівень професійної свободи, робить його вільним за рахунок осмисленого оволодіння технологіями, вмінням вибору адекватних цілям стратегій і їх успішної реалізації [4].

Таким чином, кардинальні перетворення, що відбуваються в Україні, супроводжується здійсненням ряду заходів, які мають особливу значимість для подальшого вдосконалення роботи вищої педагогічної школи, розвитку професійної майстерності викладачів. Прийняття управлінських рішень вимагає розробки комплексу відповідних прогностичних моделей, що базуються на глибокому змістовому ретроспективному аналізі динаміки і стану вищих педагогічних навчальних закладів, доробок педагогічної науки. Передпрогнозна орієнтація має ґрунтуватися на узагальненні накопиченого досвіду прогнозування і планування розвитку всієї системи освіти, а також використання розробок із суміжних галузей наукових знань і сфер діяльності, що мають безпосередній вплив на розвиток професійної майстерності викладачів вищих педагогічних закладів.

Література і джерела

1. Андрієвський Б. М. Інтегрована характеристика викладача вищої школи / Б. М. Андрієвський // 36. наук. праць. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2007. – Вип. 77. – С. 172-175.
2. Астахова К. В. Кадровий потенціал вищої школи в умовах переходу до неперервної освіти / К. В. Астахова // Неперервна професійна освіта : теорія і практика: 36. наук. праць [За ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало]. – К., 2001. – Ч. 1. – С. 147–154.
3. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко [Під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
4. Зязюн І. А. Педагогічний професіоналізм у контексті професійної свідомості / І. А. Зязюн // Педагог професійної школи : 36. наук. пр. – К. : Науковий світ, 2001. – Вип. 1. – С. 8-17.
5. Орлов В. Ф. Професійне становлення педагога: теорія і методологія проблеми / В. Ф. Орлов // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: 36. наук. пр. [За ред. Л. Л. Товажнянського та О. Г. Романовського]. – Харків : НТУ «ХПІ», 2002. – Вип. 4. – С. 56-64.
6. Пинзеник О. М. Підвищення педагогічної майстерності викладача у процесі його самовдосконалення / О. М. Пинзеник // Імідж сучасного педагога. – Науково-практичний освітньо-популярний часопис. – Полтава, 2008. – № 56. – С. 32-34.
7. Як стати майстром – педагогом [навч.-метод. посібн.] / В. І. Ковальчук, Л. М. Сергєєва та ін. [За заг. ред. Л. І. Даниленко]. – К. : ТОВ «Етіс Плюс», 2007. – 184 с.

В статье рассматриваются проблемы развития профессионального мастерства преподавателя высшего педагогического учебного заведения в контексте модернизации системы образования в Украине. Определен круг противоречий, которые препятствуют реформам в высшей школе. Рассмотрен социальный заказ на формирование профессионализма преподавателя высшего педагогического учреждения как сложный процесс. Выделено значение профессионального мастерства в усовершенствовании работы высшей педагогической школы.

Ключевые слова: профессиональное мастерство, повышение мастерства преподавателя, прогностическая информация, профессиональный рост.

The author of the article has considered the issue of development of professional mastery of a teacher the higher pedagogical educational establishment in the context of modernization the system of education in Ukraine. The range of contradictions, which restrain the reform of hinder education have been identified. The social order of the professional development evolution of teacher of the higher pedagogical educational institution is considered in the article as complex multivariate process. The significance for the further improvement of the work of high pedagogical school, the development of teachers professional skills are determined.

Keywords: professional skills, prognosticating information, professional growth, improvement of the teacher of higher educational pedagogical institutions.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Повідайчик Оксана Степанівна
м.Ужгород

У статті досліджено деякі аспекти застосування Інтернет-технологій в системі вищої освіти. Проаналізовано наукові підходи і зарубіжний досвід інтеграції означених технологій у вищій школі. З'ясовано механізми підвищення ефективної Інтернет-взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах обмеженості матеріально-технічних ресурсів університету.

Ключові слова: Інтернет-технології, вища освіта, віртуалізація університету.

За останні десятиліття мережа Інтернет стала невід'ємним компонентом суспільних відносин та індивідуальних комунікативних практик. Однак її розвиток супроводжувався значними труднощами – застарілими телекомунікаційними мережами, недостатнім рівнем комп'ютеризації, невисокими доходами населення тощо. Тим не менш, включення України до всесвітньої мережі відбулося: регулярними Інтернет-користувачами на сьогодні є близько 19,7 млн. осіб.

Розвиток українського сектору мережі Інтернет тісно пов'язаний із застосуванням матеріально-технічного і кадрового потенціалу вищих навчальних закладів. На базі класичних ВНЗ працюють Інтернет-центри, класи публічного доступу до мережі. Особливої уваги заслуговує спеціалізована науково-освітня телекомунікаційна мережа URAN (Ukrainian Research and Academic Network), створена для забезпечення установ, організацій та фізичних осіб в сферах освіти, науки та культури України інформаційними послугами на основі Інтернет-технологій. Також успішно розвивається виробничо-інформаційна автоматизована система «Освіта», яка забезпечує управління освітою на вищому державному рівні, збір інформації з усіх рівнів системи освіти в централізований банк даних, а також контроль за діяльністю навчальних закладів. Застосування означених технологій і систем свідчить про включеність вітчизняної освітньої галузі до віртуального інформаційного простору. Однак очевидно й те, що величезний потенціал мережі Інтернет у підвищенні якості університетської освіти не використовується у повній мірі в зв'язку з низкою об'єктивних і суб'єктивних факторів.

Дослідженню різних аспектів використання сучасних інформаційних технологій (ІТ) в сфері освіти присвячені праці таких вітчизняних і зарубіжних науковців як: В. Андрущенко, Д. Белл, М. Блауг, М. Жалдак, М. Згуровський, М. Кастельс, В. Кремень, Г. Селевко та ін. В той же час недостатньо вивченими є питання доцільності певних освітніх Інтернет-практик у реалізації соціальних функцій університету, а також можливих альтернатив розвитку інформаційної інфраструктури ВНЗ в умовах обмеженості матеріальних ресурсів та відсутності інформації про придатність тих чи інших ресурсів Інтернету для навчальної чи науково-дослідної роботи.

Дослідники сучасної університетської освіти виокремлюють два основні підходи щодо можливостей інтеграції Інтернету в навчальний процес. Перший підхід полягає в необхідності вирівнювання статусу реальної і віртуальної освітніх структур, а в деяких випадках – повній заміні традиційного освітнього процесу, жорстко прив'язаного до певного місця і часу, дистанційним навчанням, яке реалізується за допомогою новітніх технологій. Другий підхід передбачає збереження університету як освітнього закладу, який має чітко визначені територіальні межі. Можливості віртуалізації освітнього процесу розглядаються як додаткові і не є визначальними у розвитку університету в цілому.

Наявність першої цільової орієнтації проглядається в на-

укових роботах, які присвячені технічним аспектам розвитку освітніх Інтернет-технологій і практично не аналізують їх соціальні функції. Як зазначає Г. Шван, дослідники, які представляють віртуалізацію університету як єдино можливу тенденцію його розвитку, звертають найбільшу увагу на перспективи та переваги комп'ютерних технологій навчання при фактичному ігноруванні негативних наслідків їх впровадження [1].

Для дослідження можливостей вітчизняної університетської освіти розглянемо досвід функціонування зарубіжних освітніх систем. На відміну від України, уряди і громадськість таких країн як США, Німеччина, Великобританія значно раніше усвідомили роль ІТ в оптимізації діяльності навчальних закладів. Це зумовило посилення інтеграції системи вищої освіти та економічної підсистеми суспільства. Великі корпорації стали використовувати нові можливості «мережевої» освіти у власних цілях. Як відзначають Л. Лейдесдорф і Г. Етсковіц, співпраця вищої освіти, промисловості та державного сектору створює можливості взаємозамінності цих інститутів і реалізації ними низки соціальних функцій. «Університет може виконувати роль уряду, допомагаючи створювати фірми в «тепличних» умовах, уряд може здійснювати роль промисловості, підтримуючи нові розробки через державні програми і регулювання ринкового середовища, а промисловість може виконувати роль університетів при розробці курсів і досліджень, які зазвичай не поступаються за якістю університетським» [2].

Однак такі зарубіжні дослідники вищої освіти як М. Марголіс, А. Редфорд і К. Тейлор, вказують на відсутність перспектив для розвитку американської і європейської вищих шкіл в їх сучасному вигляді. Згідно їх позиції, це зумовлено результатом переходу освітніх закладів до стратегії «швидкої віддачі», коли школам і вузам протягом короткого часу були надані всі необхідні технологічні ресурси для їх включення у світовий інформаційний простір. Конкретно це проявляється в діяльності комерційних навчальних закладів, які залежать від державної соціальної інфраструктури. Основним завданням цих університетів є підготовка висококваліфікованих фахівців і в той же час отримання прибутку від продажу освітніх послуг. У зв'язку з цим, на думку А. Редфорда, перед вузами неминуче постає вибір «обмежити доступ до послуг чи знизити їх якість» [3].

Зарубіжний досвід свідчить, що формування єдиного віртуального простору має негативні наслідки для регіональних університетів, які поступаються за якістю освітніх послуг провідним вузам і користуються меншою популярністю. Окрім цього, існують всі передумови для зниження вартості навчання вузами-лідерами, а це ще більше ускладнює можливість рівноправної конкуренції. М. Марголіс виокремлює чотири основні умови зменшення освітніх витрат у віртуальному просторі: відмова від аудиторної форми навчання; зростання чисельності слухачів навчальних дисциплін; економія засобів і часу шляхом використання електронних бібліотек; скорочення витрат на проведення досліджень і презентацію їх результатів [4].

Подальший аналіз проблеми використання Інтернет-технологій у діяльності вищих навчальних закладів потребує більш чіткого, комплексного визначення поняття «віртуальний університет». Як зазначає М. Скольнік, визначальною рисою віртуального університету є перехід від «кампус-центричної» (campus-centred) до «споживчо-центричної» (consumer-centred) моделі освітнього процесу. Цю тенденцію він визначає достатньо чіткою метафорою «from bricks to bytes» («від цеглин до байтів»), що передбачає відмову від наявної територіальної організації університету і створення розподіленої структури телекому-

нікаційних освітніх мереж [5]. Однак, як зазначають М. Льюїс і Д. Мак-Артур, всебічне вивчення досвіду і ресурсів такої розвинутої країни як США показує, що для отримання такого соціально-економічного ефекту від застосування Інтернет-технологій в освіті, яким він є в бізнесі, американським університетам знадобляться мільйонні інвестиції, але і в цьому випадку позитивний результат не буде гарантованим [6]. Іншою рисою «віртуального університету» є перехід від політики локального протекціонізму до глобальної конкуренції вузів, а це може призвести до різкого зменшення кількості навчальних закладів.

Таким чином, інтеграція університетів у світовий інформаційний простір має як позитивні, так і негативні наслідки. Ми згодні з твердженням Н. Рупасова про те, що для сучасних вищих навчальних закладів найбільш доцільним є поступовий перехід до застосування Інтернет-технологій з аналізом альтернатив, які виникають на кожному етапі даного процесу [7].

Вивчення можливостей застосування ІТ у освітній сфері передбачає аналіз педагогічних аспектів Інтернет-комунікації. Дослідження педагогічного потенціалу віртуальних технологій розпочалося задовго до виникнення мережі Інтернет. Так, Дж. Дьюї передбачав можливість дистанційної освіти і вважав, що «люди живуть у суспільстві завдяки тому спільному, що є між ними, а спілкування – це той спосіб, завдяки якому вони знаходять це спільне... Окремі особистості не утворюють суспільство, знаходячись просторово одне біля одного; так само як людина не перестає відчувати вплив суспільства, віддалившись на декілька футів чи миль від інших людей. Книга чи лист можуть створити більш тісний зв'язок між людьми, які знаходяться на великій відстані одне від одного, аніж той, що іноді існує між людьми, які проживають під одним дахом» [8].

Історично в різних країнах під терміном «дистанційна освіта» розуміли кореспондентське навчання на відстані від навчального закладу. Так, Університет Лондона (1836 р.), Університет Чикаго (1892 р.) і Університет Квінсленд (1911 р.) були першими навчальними закладами, які запровадили кореспондентське навчання у ВНЗ. У колишньому Радянському Союзі, в тому числі в Україні, з кінця 1920-х рр. різновидом такої освіти стало заочне навчання. Вже в 60-70-ті роки минулого століття були закладені основи головних концепцій дистанційної освіти, які набули згодом поширення у світі та стали предметом дискусій. Так у центрі уваги вчених з'явилися теорії індустріалізації, автономії і незалежності навчання, освітньої взаємодії і комунікації.

В Україні практичний перехід до впровадження дистанційних технологій супроводжується певними труднощами. Це пов'язано із недостатнім розробленням методологічних та психолого-педагогічних особливостей дистанційної освіти, високими вимогами до «віртуального» викладача, який має володіти знаннями та вміннями з ІТ, недосконалістю нормативно-правової бази з використання і охорони інтелектуальної власності в Інтернеті тощо. Повноцінному впровадженню національної системи дистанційного навчання заважає також відсутність єдиного інформаційного середовища ВНЗ України. Тому дистанційна освіта як форма навчання поширюється лише завдяки ініціативі навчальних закладів та реалізується як експериментально-апробаційна форма.

Незважаючи на означені проблеми, у вітчизняній освітній сфері використовується низка Інтернет-технологій, зокрема мережесервісів «Web 2.0». Наприклад, поширеною є практика використання блогів у навчальному процесі. Блог (англ. blog, web-logging – мережевий журнал, щоденник подій) – це веб-сайт, який містить записи, зображення та мультимедіа, що регулярно оновлюються. Для блогів характерні короткі тимчасові записи. У педагогічній практиці блоги використовують як: 1) платформу для консультацій та педагогічних дискусій; 2) майданчик для організації дистанційного навчального курсу (можна публікувати лекційні матеріали, задавати питання і теми для обговорення); 3) дошку для інформування про зміни в навчальному процесі; 4) середовище для організації мережевої

дослідницької діяльності слухачів.

Інноваційною Інтернет-технологією є вебінар – «віртуальний» онлайн семінар (нарада, лекція, презентація, конференція, круглий стіл, публічний захист роботи, тренінг, опитування), який надає можливість ведучому (модератору, тренеру, консультанту, професіоналу, педагогу, тьютору) передавати інформацію (досвід, знання, вміння, завдання), а учасникам – навчатися у віртуальній аудиторії. Вебінар повністю відтворює атмосферу традиційної університетської лекції. Студенти можуть бачити і слухати викладача, відправляти йому запитання і отримувати на них відповіді. Звісно, вебінари не можуть повністю замінити особистісне спілкування, проте вони дозволяють перейти на принципово новий рівень спілкування.

Інформаційні технології відкривають широкий доступ до знань, проте вимагають також нових стандартів оцінювання якості, бо вони відрізняються від стандартів традиційних навчальних програм.

Один з універсальних алгоритмів аналізу, в якому передбачені як педагогічні, так і організаційні аспекти мережевої освіти, вперше запропонував американський вчений І. Ілліч у 1972 р. На думку цього дослідника, людина природно прагне обрати кращі шляхи для навчання, однак слід визначити, які складові є обов'язковими для того, щоб воно було комфортним і ефективним. У своїй концепції «навчальної мережі» («learning web») І. Ілліч визначив основні компоненти, необхідні для її функціонування: інформаційні ресурси – дидактичні матеріали, які представляються цифровими бібліотеками та медіатеками; служби, які підтримують інформаційні обміни; партнери, з якими можна було б змагатися, співпрацювати, дискутувати; експерти, які можуть оцінити результати навчальної діяльності [7]. При цьому варто відзначити, що фактор обмеженості ресурсів здійснює суттєвий вплив на цей процес. Адміністрація кожного університету визначає пріоритети розвитку, витрачаючи певні засоби або на створення власних електронних бібліотек, або відкриття і технічну підтримку Інтернет-класів. Вибір конкретної альтернативи залежить не тільки від фінансових можливостей, але й результатів опитувань викладачів і студентів, які дають оцінку якості функціонування необхідних служб, а також власної мотивації та інформаційної культури.

Однак навіть повне дотримання всіх методичних вимог до організації віртуального навчального середовища не є гарантією успішної педагогічної діяльності. Нерідко результат роботи такої «навчальної мережі» представляє собою нові оригінальні тексти, які протирічать традиційним підручникам, що аж ніяк не сприяє стійкості наукових знань. В умовах доступності Інтернет-ресурсів виникає проблема ефективного відбору інформації.

Так, аналіз сучасного навчального процесу неможливий без дослідження такої розповсюдженої серед студентів практики, як закачування з Інтернету і представлення на захист без додаткового опрацювання рефератів, курсових і дипломних робіт. Традиційно в наукових публікаціях, присвячених проблемам інформатизації вищої школи, ця ситуація ігнорується. В першу чергу, це пов'язано з девіантним характером самої практики. Безумовно, використання Інтернет-ресурсів у подібних цілях є неприпустимим. І, тим більше, абсолютно неправомірно інтерпретувати цей процес як незначний чи непомітний.

На основі припущень зарубіжних вчених про те, що «віртуальна комунікація дестабілізує соціальну структуру в цілому», Г. Батигін зауважує, що у віртуальному просторі «навчання перетворюється в безкінечну подорож по сайтах», при цьому зменшується роль інших інституційно закріплених практик [9, с.9]. Реферативний текст є адекватним результатом такого фрагментарного і хаотичного отримання інформації. Тому, логічно розглядати цей процес як форму освітньої комунікації, яка порушує традиційні стандарти взаємодії між студентом і викладачем [7].

В такій ситуації навчальний заклад опиняється перед достатньо складним вибором. Формально, представлення сту-

дентом чужих наукових праць є неприпустимо, що дискредитує навчальні стандарти, а управління цим процесом є неможливим. Однак у процесі пошуку готових робіт студенти проводять чимало часу в Інтернеті, де знайомляться з іншими освітніми інформаційними ресурсами. Зазвичай для цього використовується університетська техніка і канали зв'язку. Закономірно виникає питання про потенційну керованість пошуковою активністю студентів, можливості більш ефективного включення їх діяльності в освітній процес. Вирішення цієї проблеми, на нашу думку, передбачає впровадження в навчальний процес норм і правил мережевої комунікації.

З такою ж очевидністю виявляється проблема невідповідності як викладачів, так і студентів до діалогу в умовах інформатизації навчального процесу. Так, Ю. Брановський відзначає, що сучасний фахівець повинен володіти високим рівнем інформаційної культури, під яким розуміється певний рівень ефективності створення, збереження, переробки, передачі та використання інформації, який забезпечує цілісне бачення світу та передбачає наслідки прийняття рішень [10]. Безперечно, студенти, які володіють високим рівнем інформаційної культури формують інноваційний потенціал університету. Однак позитивна спрямованість інновацій, поки що не представляється можливою. В цьому контексті твердження А. Меренкова про «хвильовий» характер суспільної реакції на процеси саморозвитку особистості набуває особливої актуальності. Автор наголошує, що активне самовиховання неминуче приводить до потреби розвитку інших. Очевидно, така соціально-психологічна установка починає проявлятися в конкретній поведінці людини. Відповідно, ефект позитивних чи негативних Інтернет-інновацій у сфері освіти може спричинити потребу перенесення стандар-

тів власної діяльності на освітні практики своїх колег, студентів, друзів і т.д. Ми погоджуємося з точкою зору Н. Рупасова про те, що успіх комп'ютеризації залежить від педагогічно і психологічно обґрунтованої перебудови всього навчально-виховного процесу [7]. На сьогодні це твердження є актуальним при впровадженні університетським менеджментом Інтернет-технологій у освітній процес.

Таким чином, теоретичне дослідження дозволило виділити три рівні аналізу практик застосування Інтернету в системі вищої освіти. Їх структура відповідає основним напрямками впливу мережі на процеси інституційної та організаційної трансформації – культурному, управлінському і змістовому.

Перш за все, варто відзначити нову соціальну роль університету, яка передбачає активну участь навчального закладу в застосуванні Інтернет-технологій у всіх сферах життєдіяльності людей. Крім цього, співпраця вузів із державними, діловими і некомерційними організаціями, участь у розробці інформаційних ресурсів, а також постійно зростаючі вимоги до рівня інформаційної культури фахівців визначають певну культурну ідентифікацію університету як центру розвитку Інтернет-ресурсів.

Управлінські аспекти застосування Інтернет-технологій у вищій школі передбачають розробку освітніх методик включення студентів і викладачів у процеси навчальної та дослідницької електронної комунікації. Окремим пріоритетним напрямком використання Інтернету в університеті є стандартизація технологій роботи з електронними текстами і розробка якісних каталогів освітніх Інтернет-ресурсів. Активна адміністративна робота з усунення означених проблем підвищить увагу суб'єктів освітнього процесу до змістових аспектів розвитку навчальних і дослідницьких Інтернет-технологій.

Література і джерела

1. Шван Г. Информационный банк или формирование граждан? Будущее университета / Г. Шван // Университетский менеджмент: теория и практика. – 2001. – №2(16). – С. 174-178
2. Leydesdorf L. The Transformation Of University-industry-government Relations [Електронний ресурс] / L. Leydesdorf, H. Etzkowitz // Electronic Journal of Sociology. – 2001. – Vol. 1. – No. 4. – Режим доступу: <<http://www.sociology.org>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
3. Radford A. The Future of Multimedia in Education [Електронний ресурс] / A. Radford // First Monday. – 1997. – Vol. 2. – No. 11. – Режим доступу: <<http://www.firstmonday.org>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
4. Margolis M. Brave New Universities [Електронний ресурс] / M. Margolis // First Monday. – 1998. – Vol. 3. – No. 5. – Режим доступу: <<http://www.firstmonday.org>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
5. Scolnic M. Virtual University and Professoriate / M. Scolnic // The University in Transformation: Global Perspectives on the Futures of the University. – Westport, 2000. – 57 p.
6. Lewis M. Untangling the Web: Applications of the Internet and Other Information Technologies to Higher Learning / M. Lewis, D. McArthur. – Santa Monica, 1998. – 91 p.
7. Рупасов Н. Интернет-технологии как социальный механизм взаимодействия субъектов образования в развитии регионального университета / Н. Рупасов: Автореф. дисс. ... канд. соц. наук: 22.00.04 «Социальная структура, социальные институты и процессы». – Екатеринбург. – 2004. – 24 с.
8. Дьюи Д. Демократия и образование / Д. Дьюи. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 382 с.
9. Батыгин Г. С. Социология Интернет: наука и образование в виртуальном пространстве / Г. С. Батыгин // Вестник Российского университета дружбы народов. – 2001. – №1. – С. 6 – 16.
10. Брановский Ю. С. Методическая система обучения предметам в области информатики студентов не физико-математических специальностей в структуре многоуровневого педагогического образования / Ю. С. Брановский: Автореф. дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.02 «Теория и методика обучения». – М. – 1996. – 37 с.

В статье исследованы некоторые аспекты применения Интернет-технологий в системе высшего образования. Проанализированы научные подходы и зарубежный опыт интеграции указанных технологий в высшей школе. Выяснено механизмы повышения эффективного Интернет-взаимодействия субъектов образовательного процесса в условиях ограниченности материально-технических ресурсов университета.

Ключевые слова: Интернет-технологии, высшее образование, виртуализация университета.

The article examines some aspects of the use of Internet technologies in higher education. Scientific approaches and perspectives of integration aforementioned technologies in higher education are analyzed. The mechanisms of increasing effective Internet interaction of the educational process with limited inputs of University are clarified.

Keywords: Internet technologies, higher education, virtualization of University.

УДК 37.013.42+316.354

СТРАТЕГІЯ МОЛОДІЖНОЇ ПОЛІТИКИ У ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИХ ТА СХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ ЯК ОСНОВА ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ І МОЛОДІ

Поліщук Віра Аркадіївна
м. Тернопіль

Розкрито пріоритетні напрями соціальної молодіжної політики в країнах Західної та Центрально-Східної Європи; визначено напрями, форми підтримки дітей, молоді, їх громадських об'єднань; охарактеризовано соціально-педагогічні умови забезпечення ефективності досліджуваного процесу й провідні тенденції, що йому притаманні: міжнародна інтеграція форм підтримки дітей і молоді; установлення партнерської співпраці між органами влади, місцевого самоврядування, соціальними інститутами, професійними фахівцями, волонтерами та дітьми і молоддю; державне забезпечення підготовки професійних фахівців до роботи з дітьми й молоддю у відкритому соціумі. Визначено прогресивні ідеї зарубіжного досвіду, що заслуговують на впровадження в Україні.

Ключові слова: діти, молодь, соціальна політика, підтримка дітей і молоді, напрями, форми, соціально-педагогічні умови, тенденції підтримки дітей і молоді.

Важливим завданням молодіжної політики у провідних країн Західної Центрально-Східної Європи є підтримка дітей і молоді. Проблема підтримки дітей і молоді набула визнання у західноєвропейських країнах в кінці XX століття в результаті осмислення наслідків бурхливих молодіжних революцій 1960-1970 рр., що мали місце в ряді європейських країн, та наростання низки дитячих і молодіжних проблем.

Турбота про підростаюче покоління проголошена одним із пріоритетних завдань діяльності ООН із початку її існування. Нові принципи у стосунках з дітьми і молоддю, проголошені у низці документів Організації Об'єднаних Націй, стали засадничими для розбудови молодіжної політики в країнах-членах. Прийняття Декларації прав дитини (1959 р.), Конвенції про права дитини (1989 р.) та їх ратифікація у більшості країн світу, у тому числі й в Україні (1991 р.), забезпечили реальні можливості для реалізації прав молодої людини на самостійність та незалежність. У другій половині XX ст. світове співтовариство загалом та окремі держави, зокрема, почали проводити цілеспрямовану політику щодо підтримки і сприяння підростаючому поколінню, розвивати систему соціальної та соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю. Протягом останнього десятиліття Організацією Об'єднаних Націй було прийнято більше 50 резолюцій, які стосуються координації і вирішення найбільш актуальних проблем дітей і молоді, налагодження співпраці з неурядовими дитячими і молодіжними об'єднаннями, які безпосередньо взаємодіють із молодими людьми у різних країнах світу.

Молоде покоління, як майбутнє європейського континенту, привертає значну увагу Ради Європи, про що свідчить низка документів, прийнятих цією організацією та спрямованих на оптимізацію дитячої і молодіжної політики у регіоні. Особливої уваги у процесі реалізації політики щодо дітей і молоді в країнах Європи заслуговують Рекомендація 1286 «Про європейську стратегію стосовно дітей» (1996 р.) та «Європейська хартія про участь молоді в муніциальному та регіональному житті» (1992 р.). У структурі Секретаріату Ради Європи діє Директорат з питань молоді та спорту. Найважливіші рішення щодо змісту молодіжної політики в Європі приймаються на регулярних Європейських Конференціях міністрів у справах молоді. У 1970-х роках був створений Європейський молодіжний фонд для фінансування молодіжних проектів та програм, що здійснюються в масштабах регіону; під егідою Ради Європи було відкрито два Європейських молодіжних центри [9].

Сучасна система стратегії молодіжної політики в євро-

пейських країнах базується на принципах відкритості, відповідальності, ефективності, узгодженості. Важливими критеріями її ефективності є рівень залучення молодих людей до процесу розробки та прийняття управлінських рішень та участі у діяльності громадських організацій.

Аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження свідчить, що основні принципи молодіжної політики, рекомендації щодо вирішення найбільш актуальних проблем дітей і молоді, проголошені Організацією Об'єднаних Націй та Радою Європи знайшли відображення у державній політиці щодо вказаних вікових категорій населення більшості розвинутих країн світу. Для України, зокрема, значний інтерес представляє досвід політики у сфері підтримки дітей і молоді тих країн, де здійснюється глибокий аналіз процесів виховання дітей і молоді, створення сприятливих умов їх соціалізації, реалізуються різні форми їх підтримки.

У кожному високо розвинутому суспільстві державна молодіжна політика є органічною складовою системи державних пріоритетів і заходів, спрямованих на створення необхідних умов і реальних можливостей для успішної соціалізації і ефективної самореалізації дітей та молоді, для розвитку творчого та соціального потенціалу особистості.

Результати аналізу науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження свідчить, що у дослідженнях зарубіжних учених різних країн вживаються відмінні терміни для позначення соціальної/соціально-педагогічної підтримки дітей, молоді та їх об'єднань. Так, у Великій Британії, наприклад, соціально-педагогічна підтримка представлена термінами «pastoral care» (пасторська турбота), «tutoring» (кураторство) і «personal and social education» (особиста та соціальна освіта) [8]. Поширеними є терміни «counselling» (консультування) та «guidance» (супровід). Поняття «guidance», зазвичай, пов'язують з превентивною роботою, проте воно вживається і в більш широкому контексті як допомога у ситуаціях вибору, прийняття рішення або адаптація до нових умов. Поняття «counselling» асоціюється з діяльністю фахівців щодо вирішення уже існуючих проблем дітей і молоді [11]. Найбільш загальним терміном, який охоплює різні напрями, види і форми роботи, у рамках якої забезпечується сприяння діяльності дитячих громадських об'єднань, у європейських країнах є «молодіжна робота».

У контексті нашого дослідження важливо зазначити, що у зарубіжному законодавстві має місце накладання хронологічних меж дитячого і молодіжного віку. Аналіз наукової літератури та нормативно-правових документів свідчить, що в сучасних умовах поняття «діти» і «молодь» трактується у зарубіжних країнах по-різному, залежно від підходів та критеріїв. У країнах Західної Європи вікові категорії дітей і молоді не розмежовані на законодавчому рівні: молоддю вважається усе населення від народження і до 25 років. Сучасні вікові межі поняття «молодь», прийняті у більшості європейських країн, визначаються в інтервалі від 13-14 до 29-30 років. Згідно Закону України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» – це громадяни України віком від 14 до 35 років [3]. Проте, у міжнародній практиці, за класифікацією ЮНІСЕФ, до дітей відносять усе населення до 18 років. У Конвенції ООН про права дитини подано таке визначення: дитиною вважається кожен індивід до 18 років, якщо за законом, що застосовується до даної дитини, вона не досягає повноліття раніше.

У контексті здійсненого дослідження важливо зазначити, що у різних західноєвропейських та східноєвропейських краї-

нах існують відмінні підходи до надання підтримки та її характеру. Специфіка соціальної політики, форм роботи з дітьми і молоддю та їх об'єднаннями формувалась під впливом різних соціально-економічних систем, традицій, законодавчих та адміністративних підходів.

Так, зокрема, в Австрії, Великій Британії, Ірландії та Норвегії базові засади роботи з дітьми і молоддю визначаються спеціально розробленими законодавчими актами загальнонаціонального рівня, а соціальна і соціально-педагогічна складові підтримки діяльності дитячих і молодіжних громадських об'єднань є рівноцінними. У Греції, Іспанії, Італії, Республіці Білорусь, Російській Федерації та інших робота з дітьми і молоддю здійснюється на основі законодавчих актів, що стосуються, в основному, сфери освіти, тому й підтримка зазначених об'єднань має більш виражене педагогічне спрямування.

Аналіз зарубіжного досвіду свідчить, що всебічна підтримка дітей і молоді є одним з пріоритетних напрямів соціальної молодіжної політики для європейських країн. Її мета полягає в сприянні успішній соціалізації та безконфліктній інтеграції молодшої людини в практику суспільного буття. Соціально-педагогічна підтримка дітей і молоді у цих країнах розглядається як спеціально організований вид діяльності, спрямований на ініціювання, виявлення, допомогу у створенні сприятливих умов для їх виховання і самовиховання, розвитку інтересів і творчих здібностей, супровід ініціатив молодого покоління з метою його соціокультурної адаптації, самореалізації й успішної соціалізації.

Проведений аналіз соціальної молодіжної політики європейських країн у сфері підтримки дітей і молоді засвідчив, що вона реалізовується на державному, муніципальному та на рівні територіальних громад. Органи державної влади здійснюють моніторинг проблем дітей і молоді, розробку цільових стратегічних програм для цих категорій населення, сприяють розробці нормативно-правових документів щодо захисту їх прав та інтересів, визначають загальні напрями діяльності дитячих громадських об'єднань, виходячи з цілей соціальної молодіжної політики, межі та розміри фінансової допомоги, що надається дитячим громадським об'єднанням. При цьому в різних країнах підтримка має свою специфіку: у Великобританії фінансова допомога від держави є обмеженою й надається в крайніх випадках, у Німеччині, Австрії, Швеції, Швейцарії та Фінляндії отримання коштів з державного бюджету є достатньо поширеною процедурою. Важливим чинником ефективності підтримки є суб'єктність дітей та їхніх об'єднань у системі відносин з державою та соціальними інститутами суспільства.

З'ясовано, що забезпечення підтримки дітей і молоді та їх громадських об'єднань здійснюється через: надання фінансової допомоги на реалізацію дитячо-молодіжних проектів та програм; інформування об'єднань про програми державної підтримки дітей і молоді та їх громадських об'єднань, місцеві закони та інші нормативно-правові акти, заходи у сфері соціальної молодіжної політики; консультативну допомогу з різноманітних питань життєдіяльності (навчання, життєвого і професійного самовизначення, взаємин з ровесниками і дорослими, тощо), створення й реєстрації їх громадських об'єднань та розробки програм і планів їх діяльності, проектів; прийняття концепцій взаємодії органів влади й управління з дітьми і молоддю та їх громадськими об'єднаннями; державний підхід до підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації фахівців по роботі з дітьми і молоддю. Ці напрями соціально-педагогічної підтримки в зарубіжних країнах є обов'язковим складником державної системи підтримки дітей і молоді та їх громадських об'єднань з чітко налагодженими механізмами взаємодії всіх її елементів, які постійно вдосконалюються відповідно до змін в інших сферах суспільства (законодавчій, освітньо-виховній, соціально-економічній, спортивно-оздоровчій, дозвільній тощо).

Визначено, що важливими соціально-педагогічними умовами забезпечення ефективності процесу підтримки ді-

тей і молоді та їх громадських об'єднань в країнах Західної та Центрально-Східної Європи є: об'єднання міжвідомчих зусиль, спрямованих на створення сприятливих умов життєдіяльності, виховання та розвитку дітей і молоді; удосконалення законодавчо-нормативного поля життєдіяльності дітей і молоді та їх громадських об'єднань; визнання й забезпечення ролі дітей, підлітків і молоді як повноправних суб'єктів суспільної взаємодії, реалізації їхніх прагнень, побажань та ініціатив; публічний та ініціативно-конкурсний підхід до реалізації програм і проектів здійснення підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань та їхніх ініціатив; колегіальний суспільно-педагогічний контроль реалізації намірів.

Процесу підтримки дітей і молоді та їх громадських об'єднань в країнах Західної та Центрально-Східної Європи притаманні такі тенденції: міжнародна інтеграція форм підтримки дітей і молоді та їх громадських об'єднань; визнання всебічної підтримки та сприяння життєдіяльності дітей і молоді та їх громадським об'єднанням пріоритетним напрямом соціальної молодіжної політики; установлення партнерської співпраці між органами влади, місцевого самоврядування, соціальними інститутами, дітьми і молоддю та їх громадськими об'єднаннями, професійними фахівцями й волонтерами, об'єднання їхніх зусиль з метою забезпечення підтримки дітей і молоді та їх громадських об'єднань на державному, муніципальному та місцевому рівнях; державне забезпечення підготовки, підвищення кваліфікації та перепідготовки професійних фахівців до роботи з дітьми й молоддю у відкритому соціумі та з їх громадськими об'єднаннями; залучення значного числа дітей та молоді до роботи в різноманітних громадських об'єднаннях.

На думку дослідників О. Волохова [1], А. Кірпічника [4], Р. Литвак [5], Т. Трухачова [4] та інших, у Російській Федерації у радянський період була сформована державна форма підтримки дітей, молоді та дитячих і молодіжних організацій. Вона включала потужну систему стимулювання, що проявлялося як у вигляді заохочення і нагород, так і осуду та покарання. Результатами її функціонування стали: авторитаризм та безумовна залежність дитячих і молодіжних організацій від влади, панування єдиної ідеології, нівелювання особистості, масовість усіх заходів та обов'язковість участі у них усіх членів організацій тощо. Ця система зруйнувала можливість широкомасштабного дитячого і молодіжного рухів після розпуску державних організацій у 1990-х роках. За різними оцінками в сучасних умовах у Російській Федерації лише від 5 до 10 % дітей шкільного віку є членами дитячих громадських об'єднань, незважаючи на те, з 1991 року їх чисельність зросла у сотні разів. Так, згідно з даними Міністерства юстиції Російської Федерації, на початок 2004 року у країні було зареєстровано 79 загальноросійських і міжнародних дитячих і молодіжних громадських об'єднань. Статистичні дані цього ж відомства свідчать, що станом на кінець 2011 року в Росії були зареєстровані вже 3725 громадських об'єднань, у назві яких фігурували поняття «дитяче» і «молодіжне» [6].

Підтримка дітей і молоді та їх громадських об'єднань визнана одним із пріоритетних напрямів державної молодіжної політики Російської Федерації на усіх рівнях (федеральному, регіональному, муніципальному). Різноманітні форми підтримки дітей і молоді та їх громадських об'єднань сприяють розвитку соціальної активності підростаючого покоління, громадянської самосвідомості, забезпечують формування у дітей і підлітків активної життєвої позиції, здатності конструктивно взаємодіяти з іншими силами суспільства заради спільних цілей, цінностей та інтересів, готовності підкоряти свої інтереси суспільному благу, що є необхідними передумовами функціонування громадянського суспільства. У Доповіді Державної Ради Російської Федерації «Молодіжна політика у Російській Федерації» 2009 року відзначається, що держава має взяти на себе ініціативу щодо підтримки дітей і молоді та розвитку дитячих і молодіжних громадських організацій усіх рівнів, створення додаткових форм і

механізмів взаємодії, які б стимулювали громадську активність дітей і молоді [2]. Необхідність розробки заходів щодо підтримки дитячих ініціатив, включення підростаючого покоління у соціальну практику відзначена також у дорученні президента РФ від 30.07. 2009 року [6].

Державна підтримка дітей і молоді та їх громадських об'єднань у Російській Федерації трактується як сукупність заходів, що вживаються органами державної влади країни відповідно до федерального законодавства у сфері державної молодіжної політики з метою створення і забезпечення правових, економічних та організаційних умов, гарантій, розвиток і самореалізацію дітей та молоді в суспільному житті, а також з метою охорони і захисту їх прав [10].

У Російській Федерації сформована правова основа державної підтримки дітей і молоді та їх громадських об'єднань. У 47 суб'єктах Російської Федерації прийняті закони про державну молодіжну політику, в яких питанням державної підтримки дітей і молоді та їх громадських об'єднань відведені окремі розділи. У 32 суб'єктах Російської Федерації діють закони про державну підтримку дітей і молоді та їх громадських об'єднань.

У 7 суб'єктах Російської Федерації питання підтримки дітей і молоді та їх громадських об'єднань регламентуються указами, постановами чи розпорядженнями місцевого органу виконавчої влади [7].

З боку органів у справах дітей та молоді суб'єктів Російської Федерації здійснюється всебічна підтримка дітей і молоді та їх громадських об'єднань, хоча ступінь взаємодії органів у справах дітей та молоді суб'єктів Російської Федерації, дітей і молоді та їх громадських об'єднань, консультативно-дорадчих структур є різною.

Прогресивними ідеями зарубіжного досвіду, що заслуговують на впровадження в процесі реалізації підтримки дітей, молоді, їх громадських об'єднань в Україні, є такі: розробка й державне фінансування реалізація проектів і програм життєдіяльності дітей і молоді та їх громадських об'єднань; нормативно-правове забезпечення соціальної молодіжної політики; інформаційно-консультативна допомога дітям і молоді та їх громадським об'єднанням, забезпечення на державному рівні підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації фахівців для роботи з дітьми і молоддю.

Література і джерела

1. Волохов А. В. Теория и методика социализации ребёнка в детских общественных организациях : дисс. ... д-ра пед. Наук : 13.00.01 / Алексей Владимирович Волохов. – Ярославль, 1999. – 467 с.
2. Государственный Совет РФ. Доклад "Молодёжная политика в Российской Федерации", июнь 2009. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : 28.03.2010 : <<http://www.parliament-club.ru/articles,9,special,1,630.htm>> – Загол. з екрану. – Мова рос.
3. Законодавство України. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 14.09.2011 : <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws>> – Загол з екрану. – Мова рос.
4. Кирпичник А. Г. Социокинетика : стратегия к созданию новой области знаний / А. Г. Кирпичник, Т. В. Трухачева. – Москва-Кострома : КГИ имени Н. А. Некрасова, 2010. – 156 с.
5. Литвак Р. А. Современное детское движение / Р. А. Литвак. – Челябинск, 2001. – 131 с.
6. Международный опыт в сфере государственной молодежной политики. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : 23.07.2011 : <<http://www.edu.gov.kz/index.php?id=951&L=1>> – Загол з екрану. – Мова рос.
7. Основы сициокинетики детства / сост., ред.: Т. В. Трухачова, А. Г. Кирпичник. – М. : Ассоциация исследователей детского движения, 2009. – 528 с.
8. Пічкарь О. П. Система підготовки фахівців соціальної роботи у Великій Британії: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Ольга Павлівна Пічкарь. – Ужгород, 2002. – 213 арк.
9. Сторожук Р. П. Державна молодіжна політика в контексті європейського вибору України: механізми реалізації : дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з держ. управління : спец. 25.00.02 / Роман Петрович Сторожук. – Одеса, 2011. – 223 с.
10. Федеральный Закон «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений» от 26 мая 1995 года. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : 22.04.2010 : <mif106.narod.ru/.../federal-nyizakon-...> – Загол. з екрану. – Мова рос.
11. Youth work, youth work policy and youth research. The Finnish perspective / Helena Helve [Электронный ресурс]. – Режим доступа : 15.07.2011:<http://youthpartnership.eu.int/youthpartnership/documents/EKCYU/Youth_Policy/docs/Youth_Work/Research/Helve.pdf> – Загол. з екрану. – Мова англ.

Раскрыты приоритетные направления социальной молодежной политики в странах Западной и Центрально-Восточной Европы; определены направления, формы поддержки детей, молодежи, их общественных объединений; охарактеризованы социально-педагогические условия обеспечения эффективности исследуемого процесса и ведущие тенденции, свойственные ему: международная интеграция форм поддержки детей и молодежи; партнерское сотрудничество между органами власти, местного самоуправления, социальными институтами, профессиональными работниками, волонтерами, детьми и молодежью; государственное обеспечение подготовки профессиональных специалистов к работе с детьми и молодежью в открытом социуме. Определены прогрессивные идеи зарубежного опыта, заслуживающие на внедрение и реализацию в Украине.

Ключевые слова: дети, молодежь, социальная политика, поддержка детей и молодежи, направления, формы, социально-педагогические условия, тенденции поддержки детей и молодежи.

In the article the priorities of youth social policy in Western, Central and Eastern Europe have been revealed; the directions, forms of children', youth', NGOs' support have been defined; social and educational conditions of efficacy of the investigational process have been described as well as the key trends that characterized it: international integration forms of children' and young people' support, settling partnerships between government, local government, social institutions, professional experts, volunteers and children and young people, public provision of training professionals to work with children and young people in an open society. The progressive ideas of foreign experience worth of implementation in Ukraine have been defined.

Key words: children, youth, social policy, support of children and young people, lines, shapes, social and educational conditions, trends support children and young people.

УДК 37.013.42 (075.8)

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ВАЖКОВИХОВУВАНИМИ ДІТЬМИ

Поліщук Юрій Йосипович
м.Тернопіль

У статті розглядається проблема розробки і використання технологій соціально-педагогічної роботи з важковиховуваними дітьми. Зокрема аналізуються суть технологічного підходу до організації соціально-педагогічного супроводу школярів; доводиться, що без знання теорії побудови соціально-педагогічних технологій, принципів технологічного підходу до професійної діяльності і конкретних методик роботи з дітьми неможливі планування, організація й здійснення ефективної соціально-педагогічної діяльності.

Ключеві слова: діти, важковиховувані діти, соціально-педагогічний супровід школярів, соціально-педагогічні технології, соціально-педагогічна діяльність.

Реалізація положень Закону України "Про Загальнодержавну підтримку молоді на 2004-2008 роки", постанов Міністерства освіти та науки України та Міністерства у справах молоді та спорту України передбачає розв'язання багатьох актуальних проблем, пов'язаних із процесом соціалізації майбутнього покоління. Однак у наш час, коли недостатньо чітко визначені життєві перспективи, процес формування позитивно спрямованої особистості є досить складними і суперечливими. Констатується розповсюдження різних негативних явищ серед шкільної молоді, зокрема, виникла і набирає розвитку проблема девіантної поведінки та дезадаптивності. У зв'язку з цим перед вищою школою, і, зокрема, перед соціальною педагогікою постають завдання розробки і використання технологій соціально-педагогічної роботи з важковиховуваними дітьми.

Технологізація соціально-педагогічної роботи, як і будь-якої іншої діяльності в соціальній сфері, є відображенням об'єктивних вимог, що висувуються науково-технічним й соціальним прогресом. Вона завжди має інноваційний, творчий характер, тому що пов'язана з постійним пошуком більш досконалих і, як наслідок, більш ефективних способів використання ресурсів людини, її фізичного й інтелектуального потенціалу. Впровадження технологічного підходу в практику організації соціально-педагогічного обслуговування найбільш уразливих прошарків населення – це стратегічний напрям, що має в своїй основі відмову в роботі з людьми від методу "проб і помилок" та постійну орієнтацію на високий кінцевий результат за оптимальної витрати сил і засобів.

Без знань теорії соціально-педагогічних технологій, принципів технологічного підходу до професійної діяльності і конкретних методик роботи з дітьми неможливі планування, організація й здійснення ефективної соціально-педагогічної діяльності.

Технологічно підготовленому спеціалісту значно легше освоїти професійну специфіку в конкретній галузі практичної діяльності і більш ефективно виконувати свої професійні функції. Звичайно, тепер поки що зарано говорити про повну технологізацію роботи соціального педагога. Але в багатьох напрямках соціально-педагогічної діяльності вже визначені певні алгоритми і розроблені відповідні технології.

Для того, щоб майбутні соціальні педагоги ще в стінах навчальних закладів оволодівали знаннями й вміннями, необхідними для розробки технологій соціально-педагогічної роботи і їх творчо використовували в практиці професійної діяльності, вони повинні добре розуміти, що таке технології взагалі і технології соціально-педагогічної роботи зокрема.

Технологію соціально-педагогічної роботи характеризують: динамічність, безперервність, циклічність, дискретність

технологічного процесу. Важливим є визначення етапів розробки технології соціально-педагогічної роботи, до яких відносять такі:

- теоретичний – пов'язаний з формулюванням цільової установки, визначенням предмета технологізації, виділенням структурних елементів та виявленням причинно-наслідкових зв'язків і відносин, в які включений клієнт;

- методичний – характеризується вирішенням завдань вибору джерел, шляхів і способів отримання інформації про стан об'єкта соціально-педагогічної роботи, вивчення прийомів і способів обробки і аналізу цієї інформації і принципів трансформації висновків у конкретні рекомендації для перетворювальної діяльності;

- процедурний – передбачає вирішення завдань, пов'язаних з організацією діяльності з апробації, усуненням недоліків рекомендацій і з виробленням алгоритму дій.

Технологія соціально-педагогічної роботи – це алгоритм діяльності, у результаті якої досягається певна соціально-педагогічна мета і змінюється об'єкт впливу. Ця діяльність не зводиться до одноразового акту, а являє собою процес, який характеризується зміною змісту, форм, методів, які циклічно повторюються при вирішенні кожного нового завдання в соціально-педагогічній сфері. У сукупності зміст такого циклу від виникнення завдання до його повного вирішення і складає технологічний процес.

До компонентів технологічного процесу відносять:

- алгоритм дії – програму вирішення завдань, яка точно вказує, як і в якій послідовності операції отримати результат, визначений вихідними даними;

- операції – найпростіші дії, спрямовані на досягнення конкретної, усвідомленої мети. Сукупність операцій, об'єднаних загальною метою, складають процедуру технологічного процесу;

- інструментарій – арсенал засобів, що забезпечують досягнення мети педагогічного впливу на особистість.

У самому загальному вигляді в технологічному процесі можна виділити чотири процедурні етапи:

- формулювання мети впливу – передбачає виконання таких операцій, як збір і аналіз інформації, здійснення соціальної діагностики, соціально-психологічне прогнозування розвитку проблеми, вироблення програми дій;

- розробку засобів впливу – передбачає вияв і аналіз проблемної ситуації; вивчення, обґрунтування й оцінку варіантів та способів дій, вибір оптимального варіанту вирішення проблеми;

- організацію впливу, що включає операції з реалізації вибраного варіанту, координацію зусиль і корекцію застосовуваних способів впливу на важковиховуваних дітей і підлітків;

- аналіз і оцінка – супроводжуються співставленням прогнозованих і досягнутих результатів, формулюванням висновків.

При розробці технологій соціально-педагогічної роботи з важковиховуваними дітьми необхідно насамперед взяти до уваги, що найбільш характерними проявами соціальної і психологічної дезадаптації цих дітей є їхня агресивна поведінка, конфлікти з вчителями і батьками, вживання алкогольних напоїв і наркотичних речовин, вчинення правопорушень, бродяжництво тощо.

Можна виділити декілька соціально-економічних і психологічних чинників, що впливають на кількість важковиховуваних дітей. До них відносять: ліквідацію ряду соціальних інститутів, які раніше працювали з дітьми; важкий соціально-економічний

стан значного числа сімей; загальне зниження моральної культури як суспільства в цілому, так і сімей; кризовий стан значного числа сімей (пияцтво, безробіття, подружня невірність тощо); занедбаність дітей як наслідок несприятливих умов життя та виховання; депривація як результат повної відсутності зі сторони батьків теплих, близьких взаємин з дитиною, необхідних для її повноцінного розвитку; фрустрація, зумовлена тим, що дуже часто задоволенню життєво важливих потреб дитини заважають соціально-економічні і морально-психологічні причини; внутрішній конфлікт, формування комплексу особистісних проблем як перепон у сфері спілкування і діяльності.

Починаючи розробляти технології соціально-педагогічної роботи із зазначеною категорією клієнтів соціальний педагог повинен обрати головним об'єктом уваги не правопорушення і навіть не дезадаптацію, а причини їх виникнення, в тому числі соціально-психологічні, що ведуть дитину із світу нормальних взаємин з людьми у світ ілюзорний, нерідко криміналізований і аморальний, а отже, асоціальний. Інакше кажучи слід починати з визначення психологічних, педагогічних, соціальних причин як чинників деформації особистості.

Основним змістом роботи соціального педагога з важковиховуваними дітьми є створення атмосфери реального співробітництва і партнерства у взаєминах з неповнолітніми. Однаково мірою є прийнятими і принцип їхнього добровільного звернення за допомогою, і принцип пропозиції допомоги. Пропозиція будь-якої допомоги зі сторони соціального педагога повинна “переважати” негативне і недовірливе ставлення до нього дитини і обов'язково містити в собі не якісь абстрактні схеми, а атрибути підліткової субкультури – лише після цього можна переходити до вирішення більш глибоких проблем.

При розробці технологій важливим є завдання пошуку нестандартних методів ранньої діагностики і корекції порушеного розвитку дітей. Найбільш адекватною технологією вирішення цих завдань можна вважати аналітико-перетворювальний метод – коригування особистості дитини, що здійснюється в такій послідовності:

- 1) психологічна кваліфікація особистісних деформацій дитини, вияв їх внутрішніх механізмів, визначення рівнів психічних змін, мотиваційно-потребнісної та ціннісно-сислової сфери;
- 2) визначення на основі проведеного аналізу конкретних завдань і сфер, де можливі профілактичні та корекційні впливи;
- 3) знаходження, розробка і апробація тактичних прийомів діагностичних і корекційних методик, оптимальних умов, що сприяють їх реалізації.

Технології соціально-педагогічної роботи з важковиховуваними дітьми можна розділити на дві групи: організаційні технології і конкретні соціально-педагогічні технології.

Організаційні в цілому спрямовані на вияв дітей групи ризику, діагностику їх проблем, розробку програм індивідуально-групової роботи і забезпечення умов для їх реалізації. Етапами реалізації організаційних технологій можуть бути такі.

І. Формування банку даних дітей та підлітків групи ризику. Здійснюється соціальними педагогами спільно з службами у справах неповнолітніх, кримінальною міліцією у справах неповнолітніх, органами освіти, охорони здоров'я, соціального захисту. У цілісний банк даних включається інформація про дітей таких категорій: діти із сімей, які знаходяться у соціально небезпечному становищі; бездоглядні і безпритульні діти; діти, які займаються бродяжництвом; діти, які знаходяться в соціально-реабілітаційних центрах, притулках, спеціальних навчально-виховних закладах соціальної реабілітації; діти, які скоїли правопорушення.

При формуванні банку даних уточнюються такі позиції: які підстави взяття на облік, які структури працюють з дитиною, яка робота здійснюється для вирішення проблеми і що для цього ще можна зробити.

Формуючи банк даних, спеціаліст дотримується принципу конфіденційності, інформацією користується лише для службо-

вих цілей.

II. Діагностика проблем особистісного і соціального розвитку дітей, які потрапили в сферу діяльності соціального педагога. На цьому етапі соціальний педагог вивчає індивідуальні особливості дитини, з'ясовує її інтереси і потреби, труднощі й проблеми, конфліктні ситуації, відхилення у поведінці, визначає їх причини, відслідковує джерела виникнення конфліктних ситуацій, досліджує умови і особливості взаємин у мікро середовищі життєдіяльності дитини.

Можна запропонувати такий алгоритм вивчення особистості важковиховуваної дитини і її проблем:

1. Зібрати загальні дані про дитину.
2. Вивчити стан здоров'я, особливості фізичного розвитку і порушення (дефекти зору, слуху, наявність хронічних захворювань тощо).
3. Виявити спрямованість особистості (егоїстична, товариська, характеристика усвідомлюваних мотивів, погляди і переконання, прагнення, мрії, особистісні цінності).
4. Визначити темперамент (риси якого типу темпераменту переважають).
5. Виявити особливості емоційно-вольової сфери (характер емоційної реакції на педагогічну дію; стан розвитку почуттів: (моральних, інтелектуальних, їх глибина і стійкість; зовнішнє вираження емоційних переживань; вольові особливості).
6. Визначити особливості характеру (які позитивні і негативні якості характеру виявляються у ставленні до навчання, праці; у ставленні до інших людей; які має шкідливі звички: куріння, лихослів'я, вживання спиртних напоїв, наркотичних речовин, аморальна поведінка).
7. Розробити характеристику міжособистісних взаємин клієнта:
 - а) у сім'ї (умови сімейного виховання, характеристика сім'ї за структурою, матеріальним забезпеченням, виховним потенціалом, особливостями взаємин між дорослими членами сім'ї, взаємин дитини з дорослими, становище дитини в сім'ї);
 - б) у шкільному колективі (характеристика колективу, соціальний статус учня, його становище в колективі (лідер, популярний, рівноправний член, перебуває в ізоляції);
 - в) у сфері вільного спілкування (з ким спілкується у вільний час, до якої групи ровесників належить, яка спрямованість групи, який статус в групі і яку роль там виконує).
8. Виявити участь у різноманітних видах діяльності та ставлення до неї:
 - а) ставлення до навчальної діяльності (неуспішність і її причини, байдужість до навчання, несформованість учбових навичок, низький рівень мислення, пропуски занять без поважних причин);
 - б) ставлення до участі у трудових справах (участь у домашніх справах (прибирання, купівля продуктів у магазині, робота на городі тощо), участь у суспільно корисній праці);
 - в) участь у якомусь виді діяльності (відвідування секції, гуртка, клубу);
 - г) наявність (відсутність) професійної орієнтації.
9. Визначити причини відхилень у поведінці:
 - а) відхилення від норми через стан здоров'я (порушення у фізичному і психічному здоров'ї, відставання у рості, неврози, дефекти пам'яті, мислення);
 - б) порушення у сфері міжособистісних відносин (непопулярний, ізолюваний у класному колективі, аутсайдер у неформальному об'єднанні, конфліктний, відчужений, безконтрольний в сім'ї);
 - в) непрофесійна робота педагогів з дитиною (авторитаризм дій по відношенню дитини; небажання виявити особливості дитини і, відповідно до них будувати систему роботи з нею; суперечливий і поверховий характер вимог; покарання, пов'язані з приниженням гідності дитини; конфліктні відносини з батьками);
 - г) помилки сімейного виховання (“затаскане дитинство”, “задавлене дитинство”, “загублене дитинство”, “самотнє дитин-

ство"; відсутність елементарних психолого-педагогічних знань; перекладання турбот про дитину на школу; конфлікти в сім'ї між подружжям);

д) соціальні причини (безробіття одного (обох) батьків; важке матеріальне становище сім'ї тощо).

III. Розробка програм роботи з дитиною або з групою дітей.

За результатами діагностики соціальний педагог визначає сутність проблеми, підбирає адекватні психолого-педагогічні, соціальні засоби для їх ефективного вирішення як індивідуально, так і в групах. Усі програми, що розробляються, повинні відповідати таким вимогам: доцільності методів, форм і засобів діяльності, зокрема залучення до неї різноманітних служб; прогнозованості; можливості вимірювання очікуваних результатів.

IV. Забезпечення умов реалізації програм.

На цьому етапі, в залежності від мети і завдань програми, відбувається розподіл обов'язків по її реалізації. Соціальний педагог скоординує дії всіх залучених осіб, відслідковує результати, інформує про виконання програми.

V. Консультування.

Передбачається консультування осіб, зацікавлених у вирішенні проблем дітей групи ризику.

VI. Міжвідомчі зв'язки соціального педагога.

Соціальний педагог виступає організатором та ініціатором побудови зв'язків з організаціями та службами, покликаними надавати допомогу й підтримку неповнолітнім у рамках державної системи профілактики правопорушень неповнолітніх.

Таким чином, розробка і апробація технологій соціально-педагогічної роботи з важковиховуваними дітьми дають підставу стверджувати про їхню ефективність та потрібність.

Література і джерела

1. Василькова Ю.В. Методика и опыт работы социального педагога: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, М.: «Академия», 2001. – 160 с.
2. Галагузова Ю.Н., Сорвачева Г.В., Штинова Г.Н. Социальная педагогика: Практика глазами преподавателей и студентов: Пособие для студентов. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 224 с.
3. Иванов В.Н. Социальные технологии в современном мире. – М., 1996. – 271 с.
4. Панасик М.Б. Соціальні технології роботи з попередження правопорушень // Управлінські аспекти соціальної роботи. – К., 2002. – С.344-368.
5. Селевко Г.К., Селевко А.Г. Социально-воспитательные технологии. – М., 2002. – 214 с.
6. Технологии социальной работы: Учебник под общ. ред. Е.И.Холостовой. – М., 2002. – 400 с.

В статье рассматривается проблема разработки и использования технологий социально-педагогической работы с трудновоспитуемыми детьми. В частности анализируется сущность технологического подхода в организации социально-педагогического обслуживания школьников; доказывается, что без знания теории построения социально-педагогических технологий, принципов технологического подхода к профессиональной деятельности и конкретных методик работы с детьми невозможны планирование, организация и осуществление эффективной социально-педагогической деятельности

Ключевые слова: дети, трудновоспитуемые дети, социально-педагогическое сопровождение школьников, социально-педагогические технологии, социально-педагогическая деятельность.

The article deals with the problem of development and application of technologies of social and educational work with vulnerable children. Specifically it is analyzed the essence of technological approach to social and educational support of students; it is proved that without knowledge of the theory of social and educational technology construction, principles of technological approach to professional activity and specific techniques for working with children impossible planning, organization and implementation of effective social and educational activities.

Key words: children, vulnerable children, educational and pedagogical support of students, social and educational technology, social and educational activities.

УДК 372.8

ОБНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ОСВІТИ ЯК ШЛЯХ ІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНИ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО І СВІТОВОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Попова Тетяна Миколаївна

м.Керч

Павленко Анатолій Іванович

м.Запоріжжя

У статті обговорюються проблеми формування змісту вищої природничо-наукової освіти в контексті інтеграції України до єдиного європейського і світового освітнього простору. Розкриваються шляхи вирішення цих проблем в умовах сучасної вищої професійної освіти. Велике значення набуває діалогічний характер і гуманістична спрямованість навчання за посередництвом визначеного культурного освітнього середовища, що орієнтується на національний, європейський і світовий культурний простір.

Ключові слова: євроінтеграційний процес, зміст природ-

ничо-наукової освіти, діалоговий характер навчання, гуманістична спрямованість

На сучасному етапі розвитку національної освіти однією з найважливіших передумов актуального входження України до єдиного культурно-наукового і освітнього простору з метою "... формування та зміцнення інтелектуального, культурного, соціального та науково-технічного потенціалу України як компоненти Європи" [10] відповідно до принципів і завдань Болонського процесу.

Наука, як елемент культури людства, збагачує людину, її культуру та світогляд і тим самим сприяє її розвитку. “Діалог і взаємодія різноманітних культур передбачають, що найповніше власна культура усвідомлюється тільки за взаємодії, діалогу різних культур, коли стають видимими й зрозумілими особливості кожної культури” [1]. Таким чином, входження й інтеграція національної освіти до європейського освітнього й культурно-наукового простору має вирішувати проблему змісту природничо-наукової вищої освіти з позиції діалогу і зближення культур.

Відомі науковці, дидакти, педагоги В.П. Андрущенко, В.А. Василенко, В.Г. Кремень, В.Г. Кузь, С.М. Ніколаєнко, М.І. Шкіль та інші відмічають, що сучасні курси природничо-наукових дисциплін ще багато в чому не зв'язані цілісним єдиним культурним полем і традиціями світової та вітчизняної культури й науки. У той же час завдання входження України до Європейського культурно-наукового простору можуть бути вирішені українською системою освіти в ході широкого впровадження до навчально-виховного процесу культурно-історичної компоненти освіти взагалі і сучасної природничо-наукової освіти зокрема відповідно до принципів і завдань Болонського процесу.

Отже, метою даної статті є визначення значення і шляхів подолання проблем формування змісту вищої природничо-наукової освіти в умовах сучасної вищої професійної освіти в умовах інтеграції України до єдиного європейського і світового освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. Визнання важливої культурної функції природничо-наукової освіти, ролі відповідних знань і методів та технологій у житті суспільства повинні знайти адекватне відображення в сучасній вищій школі й лежить у площині визначення й дотримання культурно-історичного принципу та принципу культуровідповідності.

Культурно-історичний принцип, як і культурно-історична компонента змісту природничо-наукової освіти та методи її реалізації в навчанні, відображає не тільки науково-дисциплінарні цілі освіти, а й охоплюють культурні та національні традиції, соціальні норми українського суспільства. Зростання національної свідомості українського народу, національного самопізнання, знання власної історії є важливою особливістю сучасного українського соціуму, загальної освіти і природничо-наукової освіти зокрема.

Розгляд культурно-історичної компоненти змісту природничо-наукової освіти на засадах культурно-історичного принципу передбачає конкретизацію культурно-історичних механізмів її реалізації:

- 1) усвідомлення студентами уявлень про основні теорії розвитку культури і природничих наук (предмет, основні поняття й визначення, структура і функції, напрямки і концепції історії та розвитку культури і природознавства);
- 2) розуміння генези та історичних етапів розвитку культури і природничих наук, що обов'язково включає два розділи: історію світової культури і науки та історію культури і науки в Україні. Співставлення української і світової науки та культури є закономірним процесом, що показує конкретність їхньої єдності;
- 3) ознайомлення з проблемами зв'язку (єдності) теоретичного (логічного) та історичного, пошук зв'язків культури із сутністю певної історичної епохи, розвитку науки конкретного регіону;
- 4) розуміння сучасних проблем культури, природничих наук, людини і суспільства, розкриття закономірностей встановлення культурно-творчих характеристик, способу думки та діяльності людини, яка живе в конкретному історичному соціумі, а також духовної творчості людини в галузі мистецтва, моралі, релігії, економіки, політики, науки [4, с. 401- 404].

Принципу культуровідповідності (культурної рефлексії природничо-наукових предметів як необхідних навчальних дисциплін, встановлення оптимальних зв'язків між науковим знанням і його значущості, ролі у розвитку світової культури, на-

ціональної культури та культури регіону).

Дотримання культурно-історичного принципу і принципу культуровідповідності у природничо-науковій освіті, як і освіті в цілому, дозволить скоротити і збалансувати сформований у ХХ столітті небезпечний розрив між матеріальною (що розвивалась прискореними темпами) і духовною культурою людства. Розрив, який став причиною глобальної освітньої кризи і появи полярних напрямів технократизації й гуманітаризації освіти (С.У. Гончаренко [7]).

Нами у роботі [11] визначено, що визнання важливої ролі культури в суспільних процесах в умовах науково-технічного прогресу донедавна у вітчизняній філософії супроводжувалося її дещо одностороннім дослідженням. Гіперболізована захопленість відшукуванням класового характеру або ж ідеологічного змісту та політичного спрямування культури в радянські часи призвела врешті-решт до невизнання або заперечення відомих і визнаних у Європі культурологічних підходів у вивченні конкретних культур та цілісних культурно-історичних систем (Ф. Гребнер, Х. Ортега-і-Гассет, А. Тойнбі, О. Шпенглер) і як наслідок недостатнього висвітлення або замовчування явищ та витоків культури. Залишаючись фактично незмінним у межах історичної епохи, класовий характер (наприклад культур Стародавнього Риму чи Греції) не в змозі в повній мірі пояснити їх розквіт чи занепад. Але культурні пам'ятки, тексти, що залишилися у спадок від великих мислителів минулого (Аристотеля, Демокрита, Платона, Піфагора, Фалеса та ін.), продовжують через тисячоліття нашарувати ідеології і політичної боротьби людської цивілізації відігравати величезну роль у європейській, світовій і національній культурі, визначаючи не тільки ті чи інші відкриті важливі факти у пізнанні природи, але й спрямованість мислення та поведінки людей.

Культура і вища природничо-наукова освіта знаходяться в тісному взаємозв'язку. Для сучасного навчально-виховного процесу у вищій школі надзвичайно актуальними є висновки Б. Рассела про існування в основі науки двох провідних інтелектуальних методів людської цивілізації: дедуктивного методу, що відомий з часів Стародавньої Греції, та експериментального методу дослідження наукових явищ Г. Галілея. Дедуктивний метод дозволив започаткувати розвиток логіки, геометрії й філософії, а логіка, в свою чергу, стала ключовим засобом культури [8, с. 24]. Заслугує окремої уваги той факт, що у культурі Європи бурхливий розвиток природничих наук історично передував розвитку гуманітарних наук. Цим пояснюється значний вплив традицій природничих наук у даній культурі (зокрема, перенесення позитивістської моделі встановлення причинного зв'язку) на гуманітарні [12, с. 101-102]. Існує думка, що саме західно-європейський раціоналізм і становить здатність народів цього континенту до вдосконалення [8, с. 34].

Досягнення і розквіт культури за часів колишнього СРСР обернулися в значній мірі самоізоляцією від європейської й світової культури, зокрема, духовної, та нівелюванням досягнень національної культури. Саме внаслідок цього до програм, підручників і посібників з природничо-наукових дисциплін надходила, за нашими оцінками в ході проведеного дослідження, досить одностороння, обмежена і дозована інформація про культурні, науково-технічні досягнення, біографію і світогляд діячів природничої науки і техніки, історію та пріоритет визначних наукових відкриттів і т.д.

За Х. Ортега-і-Гассетом ідеї культури суттєво відрізняються від ідей науки: останні людина знає, а в перші вона вірить, вона ними живе [там само, с. 143-145]. Ми виходимо з усвідомлення необхідності зближення культурних і наукових ідей у змісті української вищої природничо-наукової освіти, відповідно до реалізації принципу культуровідповідності освіти.

Культурологія частково взяла на себе функцію філософії, тобто дає нове цілісне бачення; культурологічне мислення та світовідчуження є сучасними явищами. Гуманістична спрямованість освіти на засадах культурно-історичного принципу має на

меті не тільки ознайомити студентів з історією та досягненнями культури і науки людства, а й зацікавити їх культурологічними проблемами так, щоб у подальшому житті вони намагались зрозуміти таїну культури, її еволюцію, щоб вони самостійно працювали, мали власне міркування [13, с. 5]. Культурологічна спрямованість навчання однак залишається ще за рамками освітнього процесу. У той самий час, на думку академіка О.Я. Савченко, в сучасних умовах розбудови демократичних процесів в Україні стає особливо актуальною культурологічна спрямованість освіти. Адже "...зростання ролі гуманістичних цінностей у демократичному суспільстві вимагає посилення культурологічної спрямованості освіти" [14, с. 34].

З нашої точки зору, впровадження культурологічних засад у навчання природничо-наукових дисциплін повинно будуватися на застосуванні загальних теоретичних, філософських концепцій вивчення культури, які входять до так званої «інтегрованої методологічної основи пізнання» [13, с. 7]. Упроваджується важлива педагогічна "...ідея – через національну культуру – до полікультурності", пріоритетом якої, на думку В.С. Болгаріної й І. Лощенової, є "...виховання людини демократичного світогляду й культури, поваги до традицій народів та їхніх культур, культури світу" [3]. Саме "культура – це мова, яка об'єднує людство. Тому <...> (студенту – автори) треба допомогти усвідомити, що без освоєння світових (культурно-наукових і – автори) духовних цінностей, змісту взаємодії, взаєморозуміння різних культур, неможливе становлення інтелектуального" [13, с. 7] майбутнього покоління. Міжкультурний діалог виконує соціокультурну функцію у змісті природничо-наукової освіти, "...готуючи <...> (студентів – автори) до життя і творчої діяльності в багатонаціональному сучасному світі" [2].

Предмет вивчення наукових знань і знань культурно-історичної спрямованості має певну спільну частину з поглядом на те, що "...предметом культурології є об'єктивні закономірності загальнолюдського і національних культурних процесів, пам'ятники, явища та події матеріального і духовного життя людини" [9, с. 5]. Основними напрямками реалізації діалогу і зближення національної та європейської культур у змісті вищої природничо-наукової освіти є:

- діалог і зближення понятійно-наукового апарату в національній вищій школі та Європі;
- реалізація принципу культуровідповідності наукового і технічного знання від загальних уявлень про культуру і науку через рефлексію відповідних знань культурно-історичної спрямованості;
- вивчення основних історичних етапів генези культури, науки і техніки та встановлення відповідності між ними, що обов'язково включає дві складові: історію європейської культури і науки та історію культури і науки України;
- ознайомлення й діалог з проблемами зв'язку (єдності) теоретичного (логічного) та культурно-історичного розвитку, наукового і технічного потенціалу на рівні конкретного регіону (екскурсії, відвідування виставок, музеїв, театрів, створення науково-технічних музеїв при навчальних закладах, відповідних комп'ютерних банків даних і т.д.), що виконує українознавчу та краєзнавчу функції у діалозі з європейською культурою;
- вільне від ідеологічних кліше ознайомлення закономірностей встановлення культурно-творчих характеристик, стилю мислення та наукової й громадянської діяльності на прикладі особистостей вчених-природознавців, які жили і творили в конкретному європейському історичному суспільстві у діалозі з сучасністю.

Так, наприклад, вплив наукової й морально-етичної спадщини Альберта Ейнштейна, Володимира Вернадського, Андрія Сахарова на перебіг історії XX століття настільки величезний, що викладачі на прикладах творчої та публічної діяльності вчених можуть і повинні демонструвати значення природничих

наук не тільки для розвитку техніки і технологій, але і для створення культурних цінностей людської цивілізації, розкриваючи гуманітарний потенціал природничо-наукової освіти.

До змісту сучасної природничо-наукової освіти, поряд з творчою біографією А. Ейнштейна, В.І. Вернадського, А.Д. Сахарова, повинний увійти розгляд історичних біографій інших учених-природознавців, винахідників техніки, мандрівників, які відомі не лише як видатні вчені, але й своїм гуманістичним світоглядом, моральністю, духовністю, визнані як видатні діячі світової, національної культури і науки.

Усі складові дидактичної системи природничо-наукової освіти в її культурологічному аспекті спрямовані на досягнення цілей навчально-виховного процесу. А "...форми організації навчального процесу розкриваються через способи <...> взаємодії (педагогів і студентів – автори) за посередництвом різноманітних шляхів управління (навчально-пізнавальною і творчою – автори) діяльністю, спілкуванням, взаєминами. У рамках останніх реалізується зміст освіти, освітні технології, методи, засоби навчання" [4, с. 100], а також культурно-історична компонента змісту природничо-наукової освіти в процесі її гуманізації ("олюднення").

Студенти мають право на опанування науковим і культурно-історичним знанням, "...на самовираз і творчість, здатність до саморефлексії, моральне й професійне самовдосконалення у діалозі" [6] з ознайомленням і відтворенням національних, європейських, світових культурно-історичних аналогів. Якщо розглядати об'єктивно, створені студентами освітні продукти – культурно-історичні аналоги – (реферати, повідомлення, проекти, спостереження, відтворення історичних дослідів, складання і розв'язання задач тощо) досить часто можуть мати не тільки навчальну, але й культурологічну значущість, оскільки сприяють приращенню індивідуальної культури.

Один із шляхів реалізації культурно-історичної компоненти змісту вищої природничо-наукової освіти лежить через її гуманізацію та гуманітаризацію, побудову діалогу в широкому сенсі (В.С. Лутай) та гуманних відносин у освітньому процесі, добір змісту природничо-наукової освіти, застосування особистісно-орієнтованих, полісуб'єктних (діалогічних) освітніх технологій тощо (В.Ф. Паламарчук, О.П. Щолокова та ін.).

Діалоговий характер (Л.М. Пермінова, Б.І. Федоров [15, с.135-141]) реалізації культурно-історичного принципу в навчально-виховному процесі не тільки забезпечує переорієнтацію навчання на гуманні потреби людини, а й допомагає активізувати навчально-пізнавальну діяльність студентів у процесі вивчення природничо-наукових дисциплін, а також розуміння як діалогу науки і культури, так і тих процесів, що проходять у Європі, державі й суспільстві.

Таким чином, ми дійшли висновку, що оновлення змісту природничо-наукової освіти як шлях інтеграції України до європейського і світового освітнього простору має реалізовуватися через діалогічний характер і гуманістичну спрямованість навчання за посередництвом визначеного культурного освітнього середовища, що орієнтується на національний, європейський і світовий культурний простір. Вищі навчальні заклади і викладачі є посередниками між студентом і культурно-історичним середовищем і мають створювати умови для культуротворчої діяльності учасників освітнього процесу з метою "розуміння" людиною культури.

Культурно-історичний принцип і принцип культуровідповідності формують методологію сприйняття діалогу культури і науки як об'єднання матеріального й духовного в діяльності людини, відтворення логіки культурної еволюції земної цивілізації.

Перспективою подальших розвідок має стати розширений пошук дидактичних шляхів формування змісту вищої природничо-наукової освіти відповідно до принципів гуманізації, гуманітаризації й демократизації навчально-виховного процесу у вищій українській школі в контексті Болонських перетворень.

Література і джерела

1. Абібуллаєва Г.С. Деякі аспекти полікультурної освіти / Г.С. Абібуллаєва // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 3. – С. 75-83.
2. Агадуллін Р.Р. Полікультурна освіта: методолого-теоретичний аспект / Р.Р. Агадуллін // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 3. – С. 18-29.
3. Болгаріна В. Культура і полікультурна освіта / Валентина Болгаріна, Ірина Лощенкова // Шлях освіти. – 2002. – № 1. – С. 2-6.
4. Бордовская Н.В. Педагогика: учебное пособие / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2006. – 304 с.
5. Буяльська Т.Б. Концепція, що потребує втілення / Т.Б. Буяльська / Національна освіта і школа: Гуманітаризація та гуманізація / Хрестоматія. – Т. 1. – Хмельницький: Поділля, 1997. – С. 38-45.
6. Валицкая А.П. Культуротворческая школа: концепция и модель образовательного процесса / А.П. Валицкая // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 12-18.
7. Гончаренко С.У. І все-таки гуманітаризація! / С.У. Гончаренко // Педагогіка і психологія – 1995. – № 1. – С. 3-7.
8. Кормич Л.І. Культурологія (історія і теорія світової культури ХХ століття): [навчальний посібник] / Л.І. Кормич, В.В. Багацький – Харків: Одиссей, 2004. – 304 с.
9. Лотман Ю.М. Семиосфера / Ю.М. Лотман. – СПб.: «Искусство – СПб», 2000. – 704 с.
10. Ніколаєнко С. Реформування системи освіти України в контексті світових інтеграційних процесів / С. Ніколаєнко // Пам'ять століть. – 2005. – № 3-4. – С. 4-12.
11. Павленко А.І. Діалог і зближення культур у змісті вищої фізико-технічної освіти України як шлях інтеграції до європейського освітнього простору / А.І. Павленко, Т.М. Попова / Вища освіта України: Додаток 3 (т. 3): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Вид-во «Гнозис», 2006. – С. 188-192.
12. Психология и культура / [Под ред. Д. Мацумото]. – СПб.: Питер, 2003. – 718с.
13. Розин В.М. Введение в культурологию / В.М. Розин. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 104 с.
14. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи / О.Я. Савченко. – К.: Генеза, 1999. – 368 с.
15. Федоров Б.И. Наука обучать: [учебное пособие для студентов] / Б.И. Федоров, Л.М. Перминова. – СПб.: «СМИО Пресс», 2000. – 288 с.

В статье обсуждаются проблемы формирования содержания высшего естественнонаучного образования в контексте интеграции Украины в единое европейское и мировое образовательное пространство. Раскрываются пути решения этих проблем в условиях высшего профессионального образования. Большое значение приобретает диалогический характер и гуманистическая направленность обучения при посредничестве определенной культурной образовательной среды, ориентированной на национальное, европейское и мировое культурное пространство.

Ключевые слова: евроинтеграционный процесс, содержание естественнонаучного образования, диалоговый характер обучения, гуманистическая направленность.

The article discusses the problems of the content of higher science education in the context of Ukraine's integration into the common European and world educational space. Uncover ways to solve these problems in today's higher vocational education. Of great importance is the dialogical nature and humanistic orientation training through certain cultural learning environment that focuses on national, European and world cultural space.

Key words: eurointegration process, the maintenance of natural-science education.

УДК 316.74

АКАДЕМІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ У КОНТЕКСТІ ЗАПИТУ НА ОСВІТНІ ПОСЛУГИ

Попович Анна Михайлівна
м.Ужгород

У статті розглядаються окремі аспекти соціального запиту на освітні послуги з підготовки соціальних працівників в Україні. Основна увага приділена виявленню структури простору, у якому розгортаються запити держави, роботодавців і науково-педагогічних колективів. Аналіз має на меті систематизацію накопичених даних і осмислення наявних проблем.

Ключові слова: соціальний запит, ринок праці, освітні послуги, академізація, кваліфікаційні рівні, професійна компетентність, освіта впродовж життя, локальні платформи.

Сучасний стан соціально-економічного життя країни заохочує інтерес суспільства до ефективної діяльності з підготовки соціальних працівників. При цьому соціальна робота в Україні перебуває у процесі інституційного розвитку, у якому одночасно існують три основні тенденції: формування соціальної роботи як науки, навчальної дисципліни і практики. Кожна із цих сфер перебуває на різних (хоча і взаємопов'язаних) стадіях.

Академізація соціальної роботи як науки і навчальної дисципліни, яка займає своє місце в програмах підготовки фахівців у вищих навчальних закладах, формується у рамках загальної

стратегії розвитку освіти України, визначеної як входження до європейського освітнього простору, що спричиняє ряд так званих «перехідних проблем». Недостатня відповідність освітніх послуг вимогам суспільства, неузгодженість між соціальними запитами суб'єктів освітнього простору стримують розвиток цієї галузі, не дають можливості забезпечити нову якість освіти.

Метою статті є спроба охарактеризувати функціонування освітньої системи з підготовки соціальних працівників і визначити її відповідність запитам ключових суб'єктів цього процесу.

Проблеми підготовки фахівців соціальної роботи привертають до себе увагу переважно у рамках педагогічних умов професійної освіти [2; 7; 8]. Лише окремі дослідження розглядають соціальні запити як відображення інтересів тих сторін, чії потреби задовольняються у процесі освітньої діяльності. Зокрема, А.М. Сингаївська [10] виокремлює запити на підготовку фахівців з соціальної роботи, які є координаторами реалізації концепції соціальної відповідальності організацій будь-якого типу (підприємств, установ тощо). Тишина Т. Н. [12] характеризує соціальний запит як умову функціонування освітньої системи загалом. Аналізуючи масовість сучасної вищої освіти в Росії, В. Княгинин і Н. Трунова [3] оцінюють цю тенденцію як соціаль-

ний запит, слабо узгоджений із потребами економіки.

Сегментація соціального запиту щодо підготовки соціальних працівників залежить від суб'єктів цього процесу: держави, фондів, роботодавців, недержавних організацій, науково-педагогічних колективів, користувачів соціальних послуг, абітурієнтів, студентів, їх батьків. У своєму аналізі ми виходимо з того, що для досягнення ефективності освітніх послуг згадані суб'єкти повинні формувати зміст своїх запитів, узгоджувати їх з іншими учасниками освітнього простору і вживати конкретних дій задля реалізації. У протилежному випадку, за вдалих висловлювань У. Бека, сектори системи освіти будуть перетворюватися у такі собі «камери зберігання, «зали очікування», які уже не виконують приписаних їм завдань спеціальної професійної підготовки», нагадувати «якийсь примарний вокзал, де поїзди уже не ходять за розкладом», адже на виході із системи освіти молодь «наштовхується на зачинені двері системи зайнятості і, зрозуміло, передбачає це і в процесі навчання», вважаючи його «безглуздом витратання часу» [1, с.219].

Академізацію соціальної роботи як процес входження до сфери освіти і науки значною мірою зумовила суспільна потреба у спеціальній підготовці кадрів для соціального захисту населення, яка пов'язана з управлінням соціальними ризиками. Бідність, безробіття, нерегульовані міграційні потоки, сирітство, правопорушення, різні види залежності та інші прояви маргіналізації населення загрожують соціальній безпеці дестабілізацією та соціальними потрясіннями. Тому функціонування освіти у галузі соціальної роботи тісно пов'язано з прагненням держави досягнути її оптимального вкладу у ефективність соціальної системи.

У базових щодо розвитку освіти нормативно-правових актах [6; 9], держава розглядає освіту як стратегічний ресурс соціально-економічного, культурного і духовного розвитку суспільства, поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів. Зміст вищої освіти трактується як обумовлена цілями та потребами суспільства система знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей, що має бути сформована в процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства.

Щодо підготовки працівників за напрямом підготовки і спеціальністю «Соціальна робота» можна говорити про недостатню сформованість змісту соціального запиту держави на цей вид освітніх послуг, що виявляється, перш за все, у відсутності галузевого стандарту (освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ), освітньо-професійної програми (ОПП), засобів діагностики якості освіти). Робоча група науково-методичної комісії напряму (1301) «Соціальне забезпечення» науково-методичної ради з питань освіти МОНмолодьспорту України зараз проводить роботу у цьому напрямку. Вісімнадцять років незначеності для системи навчання соціальній роботі вилилися у її «соціологізацію», «педагогізацію», «психологізацію» і тривалі дискусії щодо права на самостійне існування. Вони не припинилися і після набуття самостійного статусу під шифром 1301 «Соціальне забезпечення».

Процес формування запиту не можна вважати завершеним і з огляду на рамку кваліфікацій Європейського простору вищої освіти, адже відсутня система наступності між освітньо-кваліфікаційними рівнями освіти, між первинною і післядипломною освітою. Підготовка бакалаврів, спеціалістів і магістрів за напрямом (спеціальностями) «Соціальна допомога» і «Соціальна робота» унормована, проте запровадження докторського навчання у галузі соціальної роботи як третього рівня Болонського циклу не реалізовано. Не розгорнута мережа вищих професійних училищ, центрів професійно-технічної освіти, які готують випускників освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста за напрямом «Соціальна робота».

Післядипломна освіта, яка створює умови для безперервності та наступності освіти і згідно Закону України «Про вищу освіту» включає перепідготовку, спеціалізацію, розширення профілю (підвищення кваліфікації), стажування також на

стадії становлення. На офіційному веб-сайті Монмолодьспорту у рубриці «Вища освіта» для обговорення розміщені лише проекти необхідних документів.

Про проблемність забезпечення доступності та неперервності освіти впродовж життя свідчить той факт, що з понад 67 тис. фахівців, задіяних у сфері соціального захисту населення, у 2010 році кваліфікацію підвищили лише 2 тис. осіб (3 відсотки) завдяки діяльності регіональних центрів підвищення кваліфікації [5]. Таким чином, як констатує Рахункова палата, кожний працівник системи соціального захисту фактично має можливість підвищити свою кваліфікацію один раз на 24 роки. А за результатами окремих досліджень [8], практичні соціальні працівники визнають недостатнє володіння сучасними технологіями соціальної роботи (близько 40% респондентів); знаннями у галузі соціальної політики і законодавства (34%); діагностичними методиками і здатністю розробити оптимальний варіант вирішення конкретної соціальної проблеми (60%).

Така ситуація спричинила появу нових гравців, інших форматів надання освітніх послуг і роботи з людським капіталом. Як приклад: спеціалізована служба «Всеукраїнська школа соціального працівника», створена Українським державним центром соціальних служб сім'ї, дітей та молоді (УДЦСССДМ), проект корпорації «СКМ» (Систем Кепітал Менеджмент), МОНмолодьспорту, Конфедерації роботодавців України і Федерації металургів України з розроблення професійних стандартів та новітніх галузевих стандартів освіти, що формує тенденції об'єднання системи освіти з роботодавцями, виробничниками. Таким чином актуальна для України дихотомія теорія/практика, яка часто відокремлює запити суб'єктів теоретичного знання (освітньо-наукові заклади в особі науковців, викладачів і студентів) та суб'єктів практичного поля (державні органи, служби, установи та НДО в особі роботодавців), знаходить часткове вирішення у створенні так званих локальних платформ. Як різновид соціальної спільноти, така платформа упорядковує необхідні для її учасників зв'язки.

Несформованість запитів держави щодо підготовки соціальних працівників виявляється і у відсутності регулювання ринку праці. Навчальні заклади орієнтуються на попит абітурієнтів, що призводить до неузгодженості між кількістю випускників і наявними вакансіями. Матеріали аудитів Рахункової палати [5] свідчать, що галузь соціального забезпечення та соціального захисту має гостру потребу в фахівцях. При цьому працевлаштування випускників спеціальності «Соціальна робота» ускладнюється тим, що на посадах усіх класифікаційних угруповань – від вищих державних службовців керівників, менеджерів (управителів) до соціальних робітників і соціальних працівників (допоміжний персонал) – зайняті переважно фахівці без спеціальної освіти. Тому значна частина випускників із спеціальною освітою реалізують себе в інших видах діяльності, намагаються уникнути безробіття через отримання додаткової освіти або використовують можливості неповної зайнятості.

Описана російськими дослідниками [3] некерована погоня за дипломами і спрямованість маркетингових стратегій вузів на запити батьків і абітурієнтів, які орієнтуються на соціальні стереотипи (зокрема, престижність вищої освіти) і власні можливості, та не враховують ситуації на ринку праці, характерна і для вітчизняної системи освіти загалом та підготовки соціальних працівників зокрема. Як засвідчило вивчення мотивації до навчання студентів спеціальності «Соціальна робота» у трьох вузах України [10], серед провідних факторів є отримання диплому у престижному вузі (поряд із усвідомленням перспективності професії та широких можливостей для працевлаштування). Ризик такої тенденції полягає у зростанні десинхронізації ринку праці і ринку освітніх послуг та девальвації дипломів. Масовість вищої освіти містить і позитивні аспекти – появу нових спеціальностей, розвиток конкуренції, удосконалення навчальних планів, а головне – демократизацію суспільства, створення основи для соціальної мобільності, вплив на економічну активність, особистий доход, зайнятість населення.

Прагнення держави досягнути оптимального вкладу освіти у ефективність соціальної системи зумовлює поступовий перехід до компетентнісної парадигми освіти у галузі соціальної роботи. За таких умов у процесі викладання починає переважати критерій результативності, «передача знань «прагматичним чином починає підрозділятися на певну серію питань: хто передає? Що? Кому? З допомогою чого? У якій формі? З яким результатом?» [4]. Світова практика показує, що забезпечення професійної компетентності значною мірою корелює із спрямованістю системи освіти в рамки «науково-освітньо-технологічного комплексу». Орієнтованість сучасної науки на вирішення конкретних завдань все більше вимагає від професорсько-викладацького складу інституційної мобільності, поєднання різних професійних функцій та існування в різних інституційних структурах (наукових, педагогічних, консультативних, технологічних і просвітницьких).

Реалізації запитів науково-педагогічних колективів щодо організації і забезпечення процесу навчання соціальній роботі сприяв процес дисемінації зарубіжного досвіду. Як впровадження, укорінення прогресивних ідей, він має в Україні неабияке підґрунтя завдяки чисельним міжнародним проектам з підготовки соціальних працівників. Трансляція набутого за рубежом педагогічного досвіду привносить до академізації соціальної роботи ряд суперечностей, що значною мірою пов'язано із домінуючими традиційними підходами до освіти в Україні. До того ж у процесі дисемінації можна н.с.слідкувати різні шляхи використання зарубіжного досвіду навчання соціальній роботі: поверхове вивчення педагогічних засобів, які дали хороший результат у тій чи іншій країні; практично повне копіювання; імітацію передових навчальних технологій; власну модернізацію

з врахуванням чужого досвіду і т. ін. [2; 7]. Попри значну долю копіювання та імітації, що неминуче на першому етапі опанування чужим досвідом, згадані процеси позитивно впливають на забезпечення якості підготовки соціальних працівників.

Таким чином, академізація соціальної роботи відбувається достатньо суперечливо і відображає загальні тенденції реформування системи освіти в Україні, які супроводжуються конфліктами між домінуючими традиційними підходами до освіти та новими соціально-економічними умовами її практичної реалізації. З боку держави як головного суб'єкта соціального запиту на підготовку соціальних працівників не сформований його зміст, про що свідчить незавершеність нормативно-правового регулювання багаторівневої системи їх підготовки, відсутність галузевих стандартів та ситуація на ринку праці. Існує явний перекос у бік підготовки спеціалістів вищого рівня в ущерб допрофесійній підготовці та підготовці працівників середньої ланки і післядипломній освіти.

Неврегульованість післядипломної освіти позбавляє випускників можливості отримати спеціалізацію, пройти стажування і змінювати впродовж активного життя напрямки своєї професійної кар'єри. Відсутність прогнозування ринку праці призводить до того, що академізація освіти у галузі соціальної роботи протікає більшою мірою у рамках окремих, часто неузгоджених і вибірково адміністративних вимог, аніж орієнтації на соціальні запити суб'єктів освітнього процесу. Усе це створює розбалансованість системи, покликаної надавати якісні освітні послуги. Тому формування соціологічного інструментарію для вивчення структури соціальних запитів усіх суб'єктів, зацікавлених у підготовці фахівців за напрямом (спеціальністю) «Соціальна робота», має підвищену актуальність і потребує уваги зацікавлених дослідників.

Література і джерела

- Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / Пер с нем / У.Бек. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 384 с.
- Карпенко О.Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти: Монографія / О.Г.Карпенко. – Дрогобич: Коло, 2007. – 374 с.
- Княгинин В. Массовое образование: социальный запрос или потребность экономики: [Электронный ресурс] / В.Княгинин, Н.Трунова //Платное образование. – 2006. – Режим доступа: http://www.csr-nw.ru/upload/file_category_873.pdf. - Загол. з екрану. – Мова укр.
- Лютар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. Пер с франц.: [Электронный ресурс] Ж.Ф.Лютар. – М.: «АЛТЕЙЯ». – 1998. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/liot/index.php - Загол. з екрану. – Мова рос.
- На передовій підготовки кадрів соцпрацівників – бездіяльна тиша. Розглянуто Колегією Рахункової палати 21.06.2011 : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ac-rada.gov.ua/control/main/uk/publish/article/>. - Загол. з екрану. – Мова укр.
- Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>. - Загол. з екрану. – Мова укр.
- Поліщук В. А. Професійна підготовка фахівців для соціальної сфери: зарубіжний досвід: Посібник / За ред.В.А.Поліщука. – Тернопіль. 2002. – 222 с.
- Поліщук В.А. Професійний розвиток соціальних працівників у контексті неперервної освіти [Електронний ресурс] /В.А.Поліщук. – Режим доступу:http://www.nbuv.gov.ua/portal/IISoc_Gum. - Загол. з екрану. – Мова укр.
- Про вищу освіту: Закон України: Редакція від 05.12.2012: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>. - Загол. з екрану. – Мова укр.
- Сингаївська А.М.Соціальна робота в Україні: нові виміри менеджменту з корпоративно-соціальної відповідальності //Соціальна робота і сучасність: теорія та практика: матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції, 20-21 травня 2010 року / Б.В.Новіков, Л.М.Димитрова. – К.: НТУУ «КПІ», 2010. – С. 298-299.
- Слободян Т. Мотивація до навчання студентів спеціальності «Соціальна робота» /Т.Слободян //Магістеріум. Соціальна робота і охорона здоров'я. – 2008. – Вип. 32. – С.73-78.
- Тишина Т. Н. Социальный запрос как условие функционирования образовательной системы: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: [Электронный ресурс] / Т.Н.Тишина. – Сургут, 2004. – 20 с. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/>. - Загол. з екрану. – Мова укр.

В статье рассматриваются отдельные аспекты социального запроса на образовательные услуги по подготовке социальных работников в Украине. Основное внимание уделено выявлению структуры пространства, в котором разворачиваются запросы государства, работодателей и научно-педагогических коллективов. Анализ имеет целью систематизацию накопленных данных и осмысление существующих проблем.

Ключевые слова: социальный запрос, рынок труда, образовательные услуги, академизации, квалификационные уровни, профессиональная компетентность, образование в течение жизни, локальные платформы.

The article deals with some aspects of social demand for education services for the training of social workers in Ukraine. The main attention is paid to identifying the structure of space in which the needs of the state, employers and teaching teams develop. The analysis aims to systematize the accumulated data and understanding of these problems.

Keywords: social inquiry, the labor market, educational services, akademisation, skill levels, professional competence, lifelong education, local platform.

УДК 355.216 : 355.457(477)

ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ 3 ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЗА КОНТРАКТОМ В ОРГАНАХ ОХОРОНИ ДЕРЖАВНОГО КОРДОНУ УКРАЇНИ

Порхун Іван Васильович
м.Хмельницький

У статті розкрито особливості перебігу і зміст дослідно-експериментальної роботи з формування правової компетентності військовослужбовців за контрактом в органах охорони державного кордону України. Обґрунтовано і доведено, що формування правової компетентності військовослужбовців за контрактом буде результативним, за умов побудови професійної підготовки військовослужбовців на засадах компетентнісного підходу з урахуванням моделі сучасного військовослужбовця за контрактом ДПСУ; регулярного моніторингу якості фахової підготовки військовослужбовців за контрактом до виконання професійної діяльності; використання сучасних методів інтенсивного навчання, що базуються на аналізі досвіду діяльності військовослужбовців органів охорони державного кордону; активізації професійного самовдосконалення військовослужбовців шляхом педагогічного керівництва цим процесом.

Ключові слова: правова компетентність, військовослужбовці за контрактом, Державна прикордонна служба України, правова культура, дослідно-експериментальна робота, органи охорони державного кордону.

У зв'язку з переходом Державної прикордонної служби України (ДПСУ) на нову систему кадрового забезпечення відбулося суттєве розширення спектра спеціальностей, за якими здійснюється підготовка військовослужбовців за контрактом. Серед посад, які вони обіймають, є контролери пунктів пропуску через державний кордон, інспектори прикордонної служби, дільничні інспектори прикордонної служби, старшини підрозділів, техніки та інші. Ця категорія військовослужбовців за чисельністю та обсягом виконуваних завдань у структурі сучасної ДПСУ є домінуючою і на неї покладається надзвичайно велике за змістом службове навантаження. Усі ці зміни відбулися відповідно до Концепції розвитку ДПСУ на період до 2015 року. Цей важливий документ обумовив суттєве зростання вимог до персоналу ДПСУ, оскільки на сучасному етапі розвитку прикордонного відомства його керівництво приділяє особливу увагу вирішенню проблеми формування професійної компетентності і, зокрема, її складової – правової компетентності у всіх категорій військовослужбовців, а у контрактників – особливо. Стурбованість станом сформованості правової компетентності у зазначеної категорії пояснюється тим, що знання своїх прав і обов'язків, умінь їх активно відстоювати і захищати, чітке уявлення свого місця в державній структурі, розуміння взаємної відповідальності особистості і держави, здатність використовувати наявні державні механізми для захисту прав і інтересів на кордоні України – саме цих якостей в даний час часто бракує особистості сучасного військовослужбовця ДПСУ.

Метою статті є оприлюднення особливостей дослідно-експериментальної роботи з формування правової компетентності військовослужбовців за контрактом в органах охорони державного кордону України.

Проблема формування правової компетентності фахівців не є новою. Над обґрунтуванням теоретичних і методичних аспектів правового виховання у Збройних Силах та інших військових формуваннях України працювали вчені В. Кухар, В. Мірошніченко, В. Царенко, В. Хома. Про необхідність розвитку правових якостей прикордонників наголошується в наукових розробках А. Катковського, С. Крука, А. Кучеренка, М. Морозова, В. Райка, Ю. Сердюка та ін. Інші важливі для дослідження

аспекти підготовки прикордонників до майбутньої діяльності були в центрі уваги Т. Бунєєва, А. Галімова, Г. Грибенюка, І. Грязнова, О. Діденка, О. Корольова, А. Кучеренка, М. Мацішина, М. Недбая, Є. Потапчука, Ю. Сичевського, В. Чернявського, С. Чистякова та інших. Разом з тим, проблема формування правової компетентності у військовослужбовців за контрактом не була предметом окремого дослідження.

Необхідність підвищення рівня правових знань та вмінь військовослужбовців за контрактом прикордонного відомства виникає із самого характеру, змісту і особливостей їх професійної діяльності. Потреба у вирішенні цього завдання знайшла своє відображення в низці нормативно-правових актів, відомчих та суспільно-політичних публікаціях, аналітичних матеріалах, оглядах правозастосовчої практики військовослужбовців регіональних управлінь ДПСУ [1; 2; 3; 4].

У результаті аналізу наукових джерел, зокрема праць Я. Кічука [5], В. Олійника [6], В. Ситяніна [7], встановлено, що правова компетентність військовослужбовця за контрактом ДПСУ – це його професійно значуща інтегрована властивість особистості, яка ґрунтується на системі знань категорій права, своїх прав і обов'язків, умінь їх активно відстоювати й захищати, навичок використовувати наявні юридичні механізми для захисту прав та інтересів на державному кордоні, мотивів правової культури, а також проявляється у відповідальній поведінці і забезпечує результативну взаємодію з особами, що перетинають державний кордон.

Отже, правова компетентність військовослужбовців за контрактом ДПСУ є характеристикою особистості, що включає в себе правові знання (когнітивний компонент), законослухняну позицію (мотиваційно-ціннісний компонент), позитивний соціально-правовий досвід і уміння (діяльнісно-практичний компонент).

Згідно прийнятої логіки розгортання експериментального дослідження наступним його етапом була розробка діагностичного апарату для з'ясування рівня сформованості правової компетентності військовослужбовців за контрактом ДПСУ, а також проведення констатувального етапу експерименту.

Для визначення критеріїв, їх показників і характеристики рівнів сформованості правової компетентності у військовослужбовців за контрактом ДПСУ було здійснено аналіз сучасних підходів щодо визначення діагностичного апарату, який пропонується у дослідженнях вчених для вирішення аналогічного завдання. У результаті науково-пошукової роботи було встановлено, що основними критеріями сформованості зазначеної компетентності є когнітивний (характеризує рівень сформованості правових знань військовослужбовців за контрактом у правовій сфері), мотиваційно-ціннісний (дозволяє з'ясувати сформованість у військовослужбовців професійно-правових мотивів, включеність правових норм у ціннісну особистісну сферу, ціннісне ставлення до права), а також операційно-діяльнісний (характеризує наявність у військовослужбовців умінь використовувати нормативно-правові знання у професійній діяльності).

Сформованість правової компетентності військовослужбовців за контрактом ДПСУ, як було встановлено, може проявлятися на оптимальному, допустимому критичному і недопустимому рівнях.

Визначення діагностичного апарату дозволило перейти до визначення стану сформованості правової компетентності військовослужбовців за контрактом ДПСУ в реальних умовах

оперативно-службової діяльності як у випускників центрів підготовки (Навчального центру підготовки молодших спеціалістів ДПСУ у м. Черкасах і Центру підвищення кваліфікації персоналу Національної академії ДПСУ імені Б. Хмельницького), так і військовослужбовців органів охорони державного кордону.

Аналіз практики формування правової компетентності військовослужбовців за контрактом ДПСУ нами вирішено проводити за таким алгоритмом:

- опитування військовослужбовців за контрактом ДПСУ, які закінчили центри підготовки молодших спеціалістів на предмет самооцінки їх правової компетентності;
- аналіз відгуків керівників структурних підрозділів органів охорони кордону на військовослужбовців за контрактом ДПСУ щодо результатів їх професійної діяльності у правовому контексті;
- проведення діагностичних контрольних опитувань з навчальних дисциплін: «Правова підготовка», «Тактика прикордонної служби», «Прикордонний контроль», «Етика професійної діяльності прикордонника»;
- аналіз якості професійної підготовки військовослужбовців за контрактом у центрах підготовки молодших спеціалістів;
- аналіз змісту робочих навчальних програм, програм підготовки сержантського складу за спеціальністю молодших інспекторів прикордонної служби 2 категорії;
- аналіз змісту навчально-методичного забезпечення підготовки військовослужбовців за контрактом у центрах підготовки молодших спеціалістів;
- визначення чинників, які впливають на правову підготовку військовослужбовців за контрактом;
- визначення стану сформованості правової компетентності у військовослужбовців за контрактом ДПСУ.

Для цього було проведено констатувальний етап експерименту, у якому взяли участь 262 військовослужбовця: 180 випускників центрів підготовки молодших спеціалістів (2009 і 2010 років випуску) і 82 військовослужбовця за контрактом ДПСУ в органах охорони державного кордону під час підвищення ними кваліфікації у межах поточної професійної підготовки персоналу.

Охоплення дослідно-експериментальними заходами такої кількості військовослужбовців дозволило, на нашу думку, мати більш повне та комплексне уявлення про стан сформованості правової компетентності як у випускників центрів підготовки молодших спеціалістів, які щойно закінчили навчальний центр, так і у тих, хто закінчив два-три роки тому.

За результатами дослідно-експериментальної роботи було встановлено, що оптимальний рівень сформованості правової компетентності за різними критеріями мають від 8,79 % до 8,98 % опитаних військовослужбовців, допустимий – від 10,99 % до 12,36 %, критичний – від 57,14 % до 59,76 %, а недопустимий зафіксовано у 19,51 % – 23,08 % військовослужбовців за контрактом.

Такі результати обумовили необхідність обґрунтування педагогічних умов, реалізація яких на практиці дозволить покращити фахову підготовку зазначеної категорії військовослужбовців та результативно формувати і розвивати у них правову компетентність. Під педагогічними умовами ми розуміємо сукупність зовнішніх та внутрішніх педагогічних заходів та вимог, що сприятимуть якомусь кращому формуванню правової компетентності у військовослужбовців за контрактом в органах охорони державного кордону України. При створенні конструкції таких умов ми виходили з урахування активного впливу зовнішнього середовища на військовослужбовців, концепції їх взаємодії у межах навчально-виховного процесу.

У результаті наукового пошуку шляхів розв'язання проблеми формування правової компетентності військовослужбовців за контрактом ДПСУ було зроблено висновок про те, що цей процес буде результативним, за умов:

- побудови професійної підготовки військовослужбовців

на засадах компетентнісного підходу з урахуванням моделі сучасного військовослужбовця за контрактом ДПСУ;

- регулярного моніторингу якості фахової підготовки військовослужбовців за контрактом до виконання професійної діяльності;
- використання сучасних методів інтенсивного навчання, що базуються на аналізі досвіду діяльності військовослужбовців органів охорони державного кордону;
- активізації професійного самовдосконалення військовослужбовців шляхом педагогічного керівництва цим процесом.

Для перевірки результативності цих педагогічних умов, а також для уточнення та коригування висновків, отриманих на етапі теоретичного аналізу зазначеної проблеми, було організовано дослідно-експериментальну роботу. Її проведення дозволило перевірити не лише дієвість педагогічних умов, а також сформувати висновки та рекомендації викладацькому складу і керівникам органів охорони державного кордону щодо методики організації роботи з формування правової компетентності військовослужбовців за контрактом як у навчальних центрах ДПСУ так і в системі професійної підготовки безпосередньо в органах охорони кордону.

Педагогічний експеримент проводився поетапно у Навчальному центрі підготовки молодших спеціалістів ДПСУ у м. Черкасах, Центрі підвищення кваліфікації персоналу Національної академії ДПСУ імені Б. Хмельницького, а також з військовослужбовцями органів охорони державного кордону у період з 2007 по 2012 роки.

У дослідженні ми виходили з того, що експеримент – метод збору педагогічних фактів в спеціально створених умовах, що дають можливість вивчення та перевірки педагогічних впливів згідно проблеми дослідження.

Педагогічний експеримент, що проводився нами, є варіантом природного експерименту і передбачав активне формування психічних якостей, процесів, що досліджуються, безпосередньо під час навчально-виховної діяльності. Саме тому нами було враховано, що педагогічний експеримент має передбачати цілеспрямоване відокремлення досліджуваного явища від інших; активну позицію дослідника при втіленні інновацій в педагогічний процес; контрольований педагогічний вплив на учасників; наявність умов, за яких досліджуване явище піддається аналізу; повтор педагогічних явищ в приблизно одних і тих самих умовах стільки разів, скільки необхідно для перевірки гіпотези.

Побудова професійної підготовки військовослужбовця на засадах компетентнісного підходу з урахуванням моделі сучасного військовослужбовця за контрактом ДПСУ передбачала розробку і впровадження модульної технології навчання, визначення складових і змісту правової компетентності військовослужбовців за контрактом відповідно до посадового призначення, спрямованість навчання на формування конкретних умінь і навичок курсантів.

Регулярний моніторинг якості фахової підготовки військовослужбовців за контрактом до виконання професійної діяльності мав на меті систематичний збір дослідницькими методами інформації про навчально-освітній процес з метою визначення якості підготовки фахівців, передусім навчальних досягнень курсантів, і реалізації шляхів її підвищення. Моніторинг дозволив з'ясувати: який рівень підготовки мають випускники навчальних центрів; наскільки зміст їх освіти відповідає сучасним вимогам суспільства та рівню міжнародних стандартів у сфері охорони кордону; які тенденції спостерігаються у зміні якості підготовки майбутніх фахівців; які чинники впливають на якість навчання; які зміни доцільно внести до стандартів підготовки військовослужбовців за контрактом.

Щодо використання сучасних методів інтенсивного навчання, що базуються на аналізі досвіду діяльності військовослужбовців органів охорони державного кордону то у процесі

експериментальної підготовки поширення набули рольові ігри, метод інцидентів, проектна робота в невеликих групах, навчання і робота в команді, аналіз конкретних випадків, постановочні сценки, змодельовані ситуації, інтерактивні демонстрації, а також «Мозковий штурм».

Активізація професійного самовдосконалення військовослужбовців шляхом педагогічного керівництва цим процесом передбачала проведення спеціально організованої роботи науково-педагогічним складом, яка передбачала 4 етапи: усвідомлення необхідності працювати над собою (шляхом застосування методів самоспостереження, порівняння себе з іншими, самоаналізу, самоконтролю, самооцінки); вироблення програми (плану) роботи над собою на основі поставлених цілей; реалізація програми самовдосконалення (методи самопереконання, самопримус, самонавіювання, самозобов'язання, осмислення власної діяльності та поведінки, самоконтроль, самозвіт, самоствердження, самопідбадьорювання, самозаохочення, самопокарання, самообмеження); оцінка результатів самовдосконалення.

З метою проведення якісного аналізу перебігу і результатів формувального етапу експерименту було організовано проміжний контроль рівня сформованості правової компетентності у курсантів КГ і ЕГ. Метою цього контролю було:

- з'ясувати, наскільки результативними є заходи, передбачені експериментальною роботою;
- якою є динаміка формування правових знань, умінь і навичок у курсантів ЕГ;
- чи спостерігаються відмінності у навчальних результатах курсантів;
- які види і форми навчальної роботи є малоефективними;
- які заходи експериментальної роботи потрібно корегувати;
- чи доцільно вносити корективи у програму експериментального дослідження.

З огляду на окреслені завдання, на цьому етапі контролю

нами були використані контрольні роботи, а також інші методи опитування – анкети, тести, усні співбесіди, експертне оцінювання (здійснене групою у складі 16 осіб командного і викладацького складу).

Зазначені вище методи було використано і для оцінки результативності підсумкових даних формувального етапу експерименту.

Крім того, для з'ясування результативності дослідно-експериментальної роботи нами було проведено відстрочений контроль (контроль залишкових знань і умінь через певний час після завершення курсів підготовки. Як правило, цей термін може коливатися від 3 місяців до півроку і більше. Відстрочений контроль як вид контролю відповідає вимозі оцінювати ефективність процесу за кінцевим результатом). Цей вид контролю був призначений для визначення обсягу знань, умінь і навичок – складових правової компетентності, що залишилися у пам'яті курсантів після формувального етапу експерименту, а також аналізу прогалин у навчальній роботі курсантів і науково-педагогічного складу. Цей вид контролю було проведено вибірково, в інтересах зовнішнього контролю якості експериментального навчання у формі контрольної роботи, яка складалася з переліку питань і тестових завдань. Відстрочений контроль було проведено у травні-червні 2012 року шляхом розсилки дидактичних матеріалів для контролю в органи охорони кордону і збору даних, а також за допомогою дистанційних засобів навчання.

Під час проведення діагностичних заходів результати контрольних опитувань учасників експериментальної і контрольної груп були занесені у карти оцінки рівня правової компетентності кожного респондента ЕГ і КГ, 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 табл. 1, у якій представлено зведені підсумкові результати експерименту.

Таблиця 1.

Порівняльний аналіз рівнів сформованості правової компетентності курсантів – військовослужбовців за контрактом контрольної та експериментальної груп до та після завершення експерименту, %

Рівні показників	Критерії правової компетентності	Групи-учасники експерименту			
		КГ, n=81		ЕГ, n=83	
		На початку експерименту	Наприкінці експерименту	На початку експерименту	Наприкінці експерименту
Оптимальний	Когнітивний	8,64	6,17	9,64	25,3
Допустимий		19,75	18,52	20,48	44,58
Критичний		53,09	48,15	51,81	20,48
Недопустимий		18,52	27,16	18,07	9,64
Оптимальний	Мотиваційно-ціннісний	9,88	7,41	10,84	25,3
Допустимий		19,75	18,52	20,48	48,19
Критичний		51,85	49,38	50,6	19,28
Недопустимий		18,52	24,69	18,07	7,23
Оптимальний	Операційно-діяльнісний	7,41	11,11	8,43	30,12
Допустимий		18,52	17,28	19,28	49,4
Критичний		53,09	45,68	51,81	16,87
Недопустимий		20,99	25,93	20,48	3,61

Відстрочений контроль було проведено вибірково, в інтересах зовнішнього контролю якості експериментального навчання у формі контрольної роботи, яка складалася з переліку питань і тестових завдань. Цей контроль було проведено у травні-червні 2012 року шляхом розсилки дидактичних матеріалів для контролю в органи охорони кордону і збору даних, а також за допомогою дистанційних засобів навчання.

У результаті дослідження встановлено, що кількість курсантів – учасників ЕГ з високим рівнем сформованості правової компетентності є значно більшою, ніж кількість військовослужбовців за контрактом з цим же рівнем у КГ, а курсантів з низьким рівнем сформованості правових знань, умінь і навичок в ЕГ менше ніж у КГ. Водночас, окремі результати набули змін. Так, рівень правових знань курсантів (когнітивний критерій) став нижчим, ніж це було одразу після завершення формувального етапу експерименту (у середньому на 3–5 %), а результати за операційно-діяльнісним критерієм навпаки покращилися на 3–6 % (дається взначки практична діяльність на посадах в органах охорони кордону).

Результати аналізу отриманих результатів на різних ета-

пах педагогічного експерименту вказують на те, що висунута гіпотеза дослідження підтвердилася повністю. Це означає, що формування правової компетентності військовослужбовців за контрактом буде результативним, за умов побудови професійної підготовки військовослужбовці на засадах компетентнісного підходу з урахуванням моделі сучасного військовослужбовця за контрактом ДПСУ; регулярного моніторингу якості фахової підготовки військовослужбовців за контрактом до виконання професійної діяльності; використання сучасних методів інтенсивного навчання, що базуються на аналізі досвіду діяльності військовослужбовців органів охорони державного кордону; активізації професійного самовдосконалення військовослужбовців шляхом педагогічного керівництва цим процесом.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми дослідження. Перспективними напрямками подальших розвідок можна вважати з'ясування можливостей ефективного застосування нових інформаційних технологій у процесі розвитку правової компетентності військовослужбовців у навчальних центрах, розробку програми підготовки військовослужбовців за контрактом на основі визначення базових професійних компетенцій прикордонників.

Література і джерела

1. Підсумки службової діяльності структурних органів Держприкордонслужби України за напрямом діяльності організаційно-мобілізаційного управління Департаменту охорони державного кордону України Адміністрації Держприкордонслужби України за 1 півріччя 2007 року [Електронний ресурс]: Наказ Голови Держприкордонслужби України від 12 лип. 2007 р. № 0.24-16454/0/6-07 // Комп'ютер. інформ.-прав. система «Ліга». – Режим доступу: <http://www.info www.liga.net>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Про Державну прикордонну службу України : Закон України від 03 квіт. 2003 р. № 661-IV // Відом. Верхов. Ради України. – 2003. – № 27. – Ст. 208. – Зі змінами ; ост. ред. 05 жовт. 2012 р.
3. Про Концепцію розвитку державної прикордонної служби України на період до 2015 року : Указ Президента України від 19 черв. 2006 р. № 546/2006 // Офіц. вісн. України. – 2006. – № 25. – С. 14.
4. Про стан роботи щодо комплектування структурних органів Держприкордонслужби України солдатами (матросами), сержантами та старшинами у 2006 році та завдання на 2007 рік: [Електронний ресурс]: Наказ Адмін. Держ. прикордон. служби України від 24 груд. 2006 р. № 1003. – Режим доступу: <http://www.ligazakon.ua/juritprof>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Кічук Я.В. Правова компетентність майбутнього фахівця – пріоритетне завдання громадянської освіти у вищій школі / Я.В. Кічук // Вісн. Львів. ун-ту. Сер. педагогічна. – 2008. – Вип. 23. – С. 141-147
6. Олійник В.В. Формування правової компетентності керівників навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Олійник В.В.; Класич. приват. ун-т. – Запоріжжя, 2008. – 20 с.
7. Ситянін В.В. Формування правової компетентності науково-педагогічних працівників вищої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В.В. Ситянін; Ун-т менеджменту освіти НАПН України. – К., 2010. – 21 с.

В статье раскрыты особенности течения и содержание опытно-экспериментальной работы по формированию правовой компетентности военнослужащих по контракту в органах охраны государственной границы Украины. Обосновано и доказано, что формирование правовой компетентности военнослужащих по контракту будет результативным, в условиях построения профессиональной подготовки военнослужащих на основе компетентностного подхода на основе модели современного военнослужащего по контракту; регулярного мониторинга качества профессиональной подготовки военнослужащих по контракту к выполнению профессиональной деятельности, использование современных методов интенсивного обучения, базирующиеся на анализе опыта деятельности военнослужащих органов охраны государственной границы; активизации профессионального самосовершенствования военнослужащих путем педагогического руководства этим процессом.

Ключевые слова: правовая компетентность, военнослужащие по контракту, Государственная пограничная служба Украины, правовая культура, опытно-экспериментальная работа, органы охраны государственной границы.

The article explores the specificity of the course and content of research and experimental work on forming the legal competence of contract officers in the organs of the state border of Ukraine. It has been proved, that the formation of legal competence of contract will be effective under the conditions of building military training based on competency approach based on models of modern military contract, regular monitoring of the quality of professional training of contract to perform professional activities, the use of modern methods of intensive training based on an analysis of the experience of the military authorities of the state border, enhancing professional military through self teaching guide this process.

Key words: legal competence, the military contract, the State Border Service of Ukraine, legal culture, experimental work, the bodies of the state border.

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Постолук Марія Іванівна
м.Тернопіль

У статті розглядається питання формування дослідницьких умінь майбутніх учителів в процесі вивчення біології. Визначено, як саме дослідницькі уміння необхідно формувати, обґрунтовано етапи їх формування.

Ключові слова: дослідницькі уміння, природничі дисципліни, вчитель.

Проблема підготовки майбутніх педагогів є особливо актуальною в умовах реформування вищої педагогічної освіти, переходу до багаторівневої підготовки педагогічних кадрів, забезпечення конкурентоспроможності спеціалістів на європейському ринку інтелектуальної праці. Це тривалий, складний процес, який на сучасному етапі вимагає цілісного розгляду цього феномену.

Складність і багатогранність цієї проблеми зумовлює різноманітність підходу до її аналізу. У науковій літературі існує велика кількість фундаментальних праць, у яких описано педагогічну діяльність.

У зв'язку з цим є актуальною проблема формування дослідницьких умінь майбутніх учителів.

Проблемі формування умінь присвячені дослідження П.Гальперіна, В.Паламарчук, А.Усової та ін.

Стан дослідницької роботи студентів розкрито в працях В.Бондаря, В.Загвязинського. Дослідження Б.Коротаєва, Н.Фрінкіна присвячені визначенню оптимальної змістової структури навчально-дослідницької діяльності студентів. Л.Гондза і П.Кравчук розглядають дослідницьку діяльність як фактор формування творчих здібностей студентів. А.Коржув, В.Краєвський та інші пов'язують дослідницьку діяльність студентів із навчанням культури мислення, тобто аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації.

Мета статті полягає в тому, щоб визначити дослідницькі уміння, які необхідні вчителю початкових класів, виявити етапи формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення природничих дисциплін; розробити систему завдань, які спрямовані на формування дослідницьких умінь у студентів.

Уміння – це засвоєні людиною способи виконання дій, які забезпечуються сукупністю набутих знань і навичок [2].

Уміння визначається дидактиками як знання в дії, застосування знань у навчально-пізнавальній діяльності – як спосіб і якість діяльності; уміння – здатність учня до цілеспрямованої і результативної діяльності, уміння як якість особистості [3].

У процесі природничо-наукової підготовки майбутніх учителів початкових класів важливою є навчально-дослідницька діяльність студентів, яка спрямована на:

- оволодіння студентами науковими методами пізнання природи;
- поглиблене творче засвоєння природничо-наукових знань;
- формування дослідницьких умінь;
- розвиток творчих здібностей;
- поглиблення інтересу до пізнання об'єктів і явищ природи.

Аналіз змісту природничо-наукових дисциплін дав змогу визначити дослідницькі уміння, які необхідно сформувати у майбутніх учителів початкових класів. До таких умінь належать: спостереження, експеримент, опис, розпізнавання (класифікація). В основі цих умінь лежать інтелектуальні вміння: аналізувати, синтезувати, узагальнювати, абстрагувати тощо.

Структура умінь визначається числом дій і їх послідовністю. Структура основних дослідницьких умінь розглянута в таблиці 1.

Таблиця 1

Структура основних дослідницьких умінь

№п.	Уміння	Послідовність дій
1.	Спостереження	– Усвідомити мету спостереження. – Розглянути об'єкт (явище), який спостерігається. – Вибрати ознаки об'єкта відповідно до мети спостереження. – Перевірити відповідність результатів роботи поставленій меті. – Зробити висновок про сутність явища.
2.	Складання опису конкретного об'єкта	– 1.Усвідомити мету роботи. – 2.Провести спостереження ознак об'єкта або явища. – Виділити основні частини об'єкта. – Встановити взаємозв'язки частин. – Вказати основні ознаки. – Скласти письмово опис.
3.	Класифікація	– 1.Усвідомити мету дослідження. – Розглянути об'єкти. – Порівняти об'єкти за однаковими параметрами.
4.	Експеримент.	– Усвідомити мету. – Відібрати і підготувати необхідні об'єкти і прилади. – Визначити умови проведення досліду. – Вказати послідовність дій у проведенні дослідів. – Виконати всі дії в постановці досліду. – Зробити висновок про сутність явища, яке вивчається в досліді.

Щоб з'ясувати, чи розуміють студенти значущість навчально-дослідної діяльності, ми провели анкетування майбутніх учителів.

1. Чи подобається вам спостерігати за об'єктами, явищами

природи, проводити дослід?

2. Які труднощі ви відчуваєте у виконанні навчально-дослідних завдань?

3. Назвіть причини невиконання навчально-дослідних

завдань.

Аналіз відповідей свідчить проте, що із 95 опитаних студентів першого і другого курсів 80 стверджують, що їм подобається спостерігати і проводити досліди. Проте значна частина студентів відчувають труднощі у виконанні навально-дослідних завдань. А саме: важко сформулювати самостійно гіпотезу дослідження (90%), скласти план експерименту (75%), підібрати оптимальні умови (88%), зробити висновки, описати дослідження, представити результати у вигляді таблиці, графіків (95%). Серед причин невиконання навально-дослідних завдань виділено такі: невміння організувати роботу (15%), недостатньо часу (2%), відсутність дослідницьких умінь (45%).

У нашому дослідженні за основу формування дослідницьких умінь покладена концепція П.Гальперіна поетапне формування розумових дій. Етапи формування способів розумової діяльності спираються на встановлену в психології структуру пізнавальної діяльності: ціль – мотив – зразок – операція – результат – корекція 3.

Ці дидактичні положення дали змогу виділити нам основні етапи формування дослідницьких умінь студента у процесі вивчення природничих дисциплін:

- ознайомлення студентів із зразками дій;
- оволодіння умінь застосовувати знання;
- удосконалення первинно набутих умінь;
- творчого застосування умінь у нестандартних ситуаціях.

Уміння формуються на різних рівнях. На першому рівні сформованості вмінь передбачено уміння діяти за зразком. На другому рівні розвитку вмінь передбачено вміння діяти в новій ситуації – уміння самостійно поставити окремі цілі і завдання діяльності, критично оцінювати і коректувати свою діяльність.

Третій рівень розвитку вмінь (творчий) дає змогу самостійно сформулювати об'єкт, предмет дослідження, висунути гіпотезу, розробити план, зробити висновки і узагальнення.

У нашому дослідженні виділено три основні рівні сформованості дослідницьких умінь студентів під час вивчення природничо-наукових дисциплін: високий, середній, низький.

Високий рівень характеризується тим, що студенти виконують усі операції самостійно, послідовність їх виконання достатньо продумана. Дії усвідомлені. Середній рівень характеризується тим, що студенти виконують усі операції з певною часткою самостійності, послідовність виконання їх недостатньо продумана. Низький рівень характеризується тим, що студент виконує лише окремі операції, послідовність їх хаотична, дії в цілому неусвідомлені, не вміє переносити засвоєне уміння в нову ситуацію.

Формування дослідницьких умінь здійснюється у процесі проведення практичних і лабораторних занять, самостійного виконання індивідуальних досліджень у природі.

У процесі нашого дослідження визначено дослідницькі уміння, які необхідно сформувати в майбутнього вчителя початкових класів у процесі викладання природничо-наукових дисциплін: спостерігати, експериментувати, описувати, класифікувати. Виявлено етапи формування дослідницьких умінь студентів: 1) ознайомлення студентів із зразками дій; 2) оволодіння умінь застосовувати знання; 3) удосконалення первинно набутих знань; 4) творчого застосування умінь у нестандартних ситуаціях. Розроблено систему завдань (для індивідуальних дослідів, спостережень, практичних робіт і лабораторних), які спрямовані на формування дослідницьких умінь. При розробці цієї системи ми дотримувалися таких принципів: доступності, поступового ускладнення, систематичності.

Література і джерела

1. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи // Вибрані твори в 5 т. – К.: Радянська школа, 1976-1977. – Т.4. – С. 384-600
2. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.В.Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – Т.2. – 672 с.
3. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 400 с.
4. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / За ред. О.М.Пехоти. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 255 с.

В статье рассматриваются вопросы формирования исследовательских умений будущих учителей в процессе изучения естественно-научных дисциплин. Определены исследовательские умения, которые необходимо формировать, обоснованы этапы их формирования.

Ключевые слова: учитель, исследовательские, умения, естественно-научные дисциплины, учебно-исследовательские задания.

The author of the article has considered the issues of formation of research skills of future teachers in the process of studying the natural-scientific disciplines. The research skills have been defined, which are needed to be formed. The stages of their formation have been defined.

Key words: teacher, research skills, natural-scientific disciplines, educational-research skills.

УДК 37.013.42: 316.354

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ І МОЛОДІ У ФЕДЕРАТИВНІЙ РЕСПУБЛІЦІ НІМЕЧЧИНИ

Пришляк Оксана Юріївна
м.Тернопіль

Здійснено аналіз соціально-педагогічної підтримки дітей і молоді у Федеративній республіці Німеччини; здійснено характеристику пріоритетних напрямів соціальної молодіжної політики країни, мета якої полягає в сприянні успішній соціалізації та безконфліктній інтеграції молодшої людини в

практику суспільного буття; надано характеристику основних форм і суб'єктів підтримки; розкрито тенденції, які притаманні досліджуваному процесу та можливості творчого використання прогресивних ідей досвіду Німеччини в процесі реалізації соціально-педагогічної підтримки дітей і молоді в

Україні.

Ключові слова: діти, молодь, соціальна політика, соціально-педагогічна підтримка дітей і молоді, форми соціально-педагогічної підтримки, суб'єкти соціально-педагогічної підтримки дітей і молоді.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства система виховання й соціалізації молодого покоління потребує реформування. Життєва необхідність реалізації інноваційних підходів у цій галузі зумовлена змінами, які відбуваються в соціально-економічній і гуманітарній сферах розвитку суспільства, а також значним послабленням виховного впливу соціальних інститутів суспільства. Вагомою умовою успішного вирішення завдань соціалізації дітей і підлітків є оптимізація потенційних виховних можливостей українського суспільства та його соціальних інститутів, упровадження ідеї соціально-педагогічної підтримки дітей і молоді.

Федеративна Республіка Німеччини має багаторічний досвід функціонування системи педагогічної, соціальної, соціально-педагогічної підтримки дітей і молоді. Державна молодіжна політика у цій країні ґрунтується на особливій ролі держави, регламентації законом заходів підтримки дітей і молоді та їх об'єднань. Стратегія дій виходить з відповідальності держави за успішну інтеграцію дітей і молоді у систему суспільних відносин і передбачає розробку соціальних програм, доступних для усіх представників підростаючого покоління. У зв'язку з цим метою соціальної молодіжної політики в Німеччині є підтримка індивідуального і соціального розвитку дітей та молодих людей, сприяння їх адаптації та реалізації в суспільство. Робота з дітьми і молоддю здійснюється державними і недержавними закладами, охоплює усі види діяльності, які проводяться для/або разом з дітьми і молоддю та охоплює вікові категорії від народження до 18 років; окремі види педагогічної, соціальної, соціально-педагогічної підтримки надаються особам до 27 років.

Підтримка дітей і молоді у ФРН здійснюється на різних рівнях: на федеральному рівні, на рівні федеральних земель, на рівні округів і на рівні територіальної громади.

На федеральному рівні Відділ з питань молоді, який є структурним підрозділом Міністерства у справах сім'ї та молоді на основі нормативних правових актів розробляє Федеральний план сприяння дітям і молоді – головний інструмент уряду країни у проведенні молодіжної політики. Різні аспекти підтримки дітей і молоді розглядається у ньому як один із основних принципів соціально-педагогічної роботи з дітьми і молоддю [8].

На рівні федеральних земель діють профільні міністерства, які забезпечують реалізацію Федерального плану та забезпечують додаткові можливості для розвитку дітей і молоді на рівні земель, зокрема через ініціювання та реалізацію конкретних проектів.

Найбільші федеральні землі країни поділені на округи, на рівні яких функціонують органи державного управління середнього рівня – урядові управи. При урядових управах діють відомства у справах дітей і молоді, які займаються координаційною та консультативною діяльністю, а також здійснюють функції регіонального планування соціальної та соціально-педагогічної діяльності з дітьми і молоддю.

Останній, четвертий рівень підтримки дітей і молоді на рівні територіальної громади. З точки зору планування, забезпечення та фінансування він є головним у роботі з дітьми і молоддю. З метою забезпечення більш успішної роботи та міжвідомчої координації місцеві органи влади співпрацюють із владою земель. Завдання щодо виховання дітей і молоді та їх розвитку на місцях можуть також вирішувати об'єднання міст та муніципалітетів округу.

Підтримка, яку надають органи місцевого самоврядування та громадські структури дітям, молоді та їх об'єднанням, на відміну від інших рівнів допомоги, орієнтована на задоволення конкретних потреб об'єднань, а також надає їм можливість

впливати на прийняття рішень та брати участь у вирішенні багатьох місцевих проблем.

У Німеччині нормативно-правовою базою, що регулює організацію роботи з дітьми і молоддю, є Восьма книга Кодексу соціального забезпечення (КСЗ 8) – Соціальна підтримка дітей і молоді. В Законі визначені принципи роботи з дітьми і молоддю, зокрема, підкреслюється важливість сприяння розвитку молодих людей та їх інтеграції у суспільство шляхом надання допомоги та послуг у різних життєвих обставинах. У Кодексі наголошується на необхідності сприяння створенню та функціонуванню молодіжних груп та об'єднань, стимулювання їх самоорганізації та забезпечення незалежного існування [3].

З 1949 р. у Німеччині діє Робоче об'єднання допомоги молоді, до складу якого входять державні та недержавні організації, які займаються наданням допомоги дітям і молоді на федеральному рівні: молодіжні союзи, центральні органи влади земель у справах молоді, Федеральне об'єднання земельних відомств у справах молоді, спеціалізовані організації допомоги дітям і молоді, благодійні товариства, заклади, які здійснюють підготовку кадрів для системи допомоги дітям і молоді. Ця організація бере активну участь у підтримці дитячих та молодіжних громадських об'єднань та міжнародному співробітництві з даного питання.

Робоче об'єднання допомоги молоді, поряд із вихованням та освітою, спілкуванням і організацією дозвілля, наданням допомоги та консультаціями, має на меті представлення інтересів молодих людей перед державою і суспільством у всіх сферах. Такий підхід передбачає можливість втручання молодого покоління в усі політичні процеси та рішення, що зачіпають їх інтереси. У Німеччині на реалізацію молодіжних програм асигнується близько 10% муніципального бюджету [5]. При цьому, потрібно наголосити, що прийняття муніципальними органами зважених довгострокових рішень, внесення до них коректив здійснюється на засадах регулярного моніторингу проблем молодого покоління незалежними експертами.

Як свідчить аналіз наукових матеріалів, документальних джерел, реалізація програм соціально-педагогічної підтримки дітей і молоді у Німеччині здійснюється на засадах волонтерської діяльності. Незважаючи на те, що поняття "волонтер" не є характерним для німецької мови, (запропоновані репрезентативні назви "добровільний помічник" та "ініціатива добровільного соціального представника" не набули загального поширення), явище волонтерства у цій країні набуло масштабного характеру [2]. Особливої уваги заслуговує досвід Німеччини стосовно того, що молоді люди, які прагнуть оволодіти фахом «Соціальний педагог», «Соціальний працівник» не мають практичних шансів бути зарахованими на навчання на ці спеціальності, якщо вони не пред'являть доказів щодо їх активної участі у волонтерській роботі. Зазвичай, їм допомагають у виконанні волонтерської роботи професійні висококваліфіковані соціальні педагоги і соціальні працівники.

Зауважимо, що у багатьох високорозвинених країнах, у тому числі і у Німеччині, вважається престижним виконувати волонтерську роботу, у тому числі і надання різноманітної допомоги дитячим об'єднанням. У Німеччині багато волонтерів працюють з дитячими громадськими об'єднаннями екологічного спрямування, скаутськими, спортивними, соціальними, конфесійними тощо. Кількість волонтерів, залучених до роботи у дитячих і молодіжних об'єднаннях коливається від 200 000 до 600 000 осіб [11]. Особливої уваги заслуговує досвід роботи гуртків дітей та молоді, якими керує сама молодь, що працюють під гаслами «Молодь виховує молодь», «Молодь веде молодь». Їх діяльність спрямована на організацію дозвілля, занять за інтересами, прогулянки, листування, відвідування свят тощо. Окрім виконання кожною групою своїх завдань, вони часто працюють спільно над окремими проектами.

Про масштаби волонтерської роботи педагогічного і соціально-педагогічного спрямування у спортивних об'єднаннях

свідчать такі дані: 2,7 мільйона волонтерів відпрацьовують більше ніж 500 мільйонів годин на рік [9]. На особливу увагу заслуговує досвід Німеччини навчання, допомоги і підтримки волонтерів у їх прагненні працювати. Так, у цій країні поширеною є практика, коли дипломовані соціальні педагоги і соціальні працівники обіймають посаду „керівника волонтерської програми“, „координатора волонтерів“ або „директора волонтерства“. Їх професійним обов'язком є залучення волонтерів, планування, координація, надання методичної допомоги та аналіз їх діяльності. Вони несуть відповідальність за здійснення навчання, проведення інструктажів, консультацій, надання допомоги при плануванні і здійсненні волонтерської роботи. З метою ознайомлення волонтерів із змістом, напрямками, формами і методами роботи в обраній сфері діяльності у Німеччині професійні фахівці використовують різні форми навчання волонтерів: проводять з ними інструктажі, консультації і навчання у вигляді бесід, лекцій, тренінгів, круглих столів, аналізу конкретних ситуацій, розробляють проекти, проводять дискусії, тощо. Поширеними є форми навчання волонтерів є тижневі курси підвищення кваліфікації, навчання у літніх таборах, тематичних волонтерських курсах, школах волонтерів. Професійні соціальні педагоги є відповідальними за науково-методичний рівень роботи волонтерів, створення належних умов їх праці, за співпрацю з персоналом даної установи та за їх роботу з клієнтами чи групами клієнтів [10].

У процесі аналізу соціально-педагогічної роботи у різних сферах життєдіяльності з'ясовано, що професійні соціальні педагоги Німеччини опираються у процесі діяльності на допомогу волонтерів і ставляться до них як до своїх рівноправних помічників, співробітників та колег. В обов'язки професійних соціальних педагогів входить роз'яснення суті і значення волонтерської соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих і молодіжних об'єднань серед населення і заохочування молоді до волонтерської діяльності. Інформування, роз'яснювальна робота, активний пошук та залучення волонтерів до роботи з дітьми і молоддю є одним з важливих напрямів діяльності центрів соціальних служб Німеччини. Соціальні педагоги, залежно від професійного та особистісного рівня, залучаються до опрацювання програм та концепції волонтерства, до розробки нових технологій раціонального використання волонтерів [2, с. 293 – 313].

Заслуговує на увагу і запозичення досвід Німеччини стосовно того, що при зарахуванні на навчання абітурієнтів на спеціальність «Соціальна педагогіка» і «Соціальна робота» значна увага звертається на наявність у них досвіду волонтерської роботи у дитячих та молодіжних об'єднаннях.

Здійснений аналіз соціально-педагогічної підтримки дітей і молоді у Німеччині дає змогу констатувати, що її характерними рисами є законодавче закріплення, багаторівневий характер, відкритість, відсутність жорсткої організаційної структури, часткова інституалізація, яка зачіпає, як правило фінансові та юридичні аспекти діяльності.

Сполучною ланкою між молоддю й урядом Німеччини є різноманітні дитячі й молодіжні громадські організації і спілки, до яких входить приблизно 25% молодого населення держави. Більшість дитячих і молодіжних організацій, що діють по всій країні, об'єднані у федеральні спілки молодіжних організацій, наприклад, в такі, як Об'єднання євангелістської молоді, Спілка молодих католиків Німеччини, молодіжні об'єднання профспілок, земельні молодіжні організації, Союз німецьких скаутів, Німецька спортивна молодь, Робоче об'єднання федеральних молодіжних спілок, Німецькі молоді демократи, Зелена молодь, Молоді ліберали, Молодий союз Німеччини, Німецьке Молодіжне Об'єднання, Союз охорони природи Німеччини, „Глобальний Фонд Природи“ та інші. Таким чином, діти і молодь Німеччини, вступаючи в різні союзи і організації, прагнуть стати частиною суспільства, відчувати себе вільним громадянином, здатним приймати рішення добровільно і орієнтуватися в суспільстві відпо-

відно зі своїми власними інтересами, відчувати свою корисність для нього, активно допомагаючи у здійсненні цілей і завдань організації.

Найчисленнішим дитячо-юнацьким молодіжним об'єднанням є об'єднання „Німецька спортивна молодь“ (DSJ), яке є самостійною молодіжною організацією, що має свої земельні та районні підрозділи. DSJ розуміє спорт як важливу складову частину виховання та освіти. Виходячи з цієї мети, дана організація виступає організатором різних молодіжних проектів та ініціатив, які виходять за рамки спорту. Зокрема, раз на 3-4 роки організація проводить так звані „Зустрічі молоді“, з різноманітним освітніми, спортивними та соціальними програмами, покликани підтвердити значення спорту і здорового способу життя в житті молодої людини. Важливим напрямком діяльності DSJ є робота зі сприяння фізичному та духовному розвитку дітей та молоді, організації розумного дозвілля, розвитку дитячого і молодіжного спорту. DSJ приділяє велику увагу соціальному та економічному становищу дітей і молоді, проблемам залучення дітей і молоді в суспільне життя, роботі з інвалідами.

Спорт відіграє значну роль в житті німецьких дітей і молоді. Яскравим підтвердженням цьому є реалізація різноманітних спортивних програм і функціонування спортивних клубів, які проваджують різні форми роботи з дітьми і молоддю. Це відноситься і до форм роботи з дітьми, що проживають у сільській місцевості через діяльність сільських спортивних клубів, число членів яких нерідко перевищує сотні дітей. У цих клубах функціонують різноманітні спортивні секції, у них працюють штатні співробітники, у тому числі і велика кількість соціальних працівників і соціальних педагогів.

Кількість членів Німецької спортивної молоді (DSJ) становить приблизно 9 млн. осіб. DSJ трактує мету своєї діяльності – у залученні дітей та молоді до спорту, у формуванні через спорт громадської активності дітей та молоді. Про масштаби діяльності цього об'єднання свідчить той факт, що майже 2 млн. молодих людей Німеччини у віці до 18 років зареєстровано у футбольних товариствах, з них у віковій групі від 7 до 14 років приблизно 180 000 осіб. Популярними (за кількістю членів) є об'єднання дітей та молодих людей з гімнастики, тенісу, гандболу, плавання, легкої атлетики, настільного тенісу, волейболу, баскетболу, бадмінтону, лижного спорту.

У Німеччині функціонують численні релігійні молодіжні організації (Федерація Німецької Католицької, Християнський молодіжний союз Німеччини та ін.), які пропагують дітям і молоді християнський спосіб життя і сповідання християнських цінностей і ставлення до Бога як джерела для вдалого життя. При цьому церковна робота з молоддю допомагає молодим людям в їх особистісному розвитку. Католицька робота з молоддю організовується здебільшого Головним Об'єднанням Федерації німецької католицької молоді (BDKJ), яка намагається передати у через різноманітні форми роботи (групові заняття, наметові табори і проекти) християнські цінності. Членами в BDKJ є в тому числі Німецькі скаути, Св. Георг, Молодь християнських працівників і робітниць (CAJ), Католицький рух сільської молоді Німеччини (KLJB) і багато інших. BDKJ діє через свої членські організації в церковних парафіях і в інших місцях церковної роботи з молоддю.

Християнський молодіжний союз Німеччини (CJD) як організація була заснована у квітні 1947 року. CJD є членом Національної асоціації молодих християн Німеччини, благодійного товариства Німеччини і дияконічних союзу Євангелістської церкви Німеччини. CJD – це християнська організація, орієнтована на роботу з молоддю, її освітня та соціальна діяльність охоплює всю Німеччину. Щороку організація дає можливість молодим людям і дорослим (понад 90 000 осіб) взяти участь у фахових тренінгах і розвиваючих програмах, надає їм підтримку у важких життєвих ситуаціях. У 150 точках Німеччини працюють 8 000 працівників, які сприяють реалізації головних напрямків ді-

яльностіб – проведення курсів професійної підготовки молодих людей з обмеженими можливостями і безробітних; організації молодіжної благодійної діяльності та громадських робіт; проведення програм з реабілітації та соціальної інтеграції людей з фізичними та розумовими обмеженнями; сприяння у послугах міграційної служби; робота зі школярами у загальноосвітніх школах; міжнародні проекти (в основному, у сфері професійної підготовки, освіти, забезпечення робочими місцями).

Тому в мережу *Vegabtenfoerderungswerke* входять шість фондів при політичних партіях – фонд Фрідріха Еберта (СДПН, 1925), фонд імені Конрада Аденауера (ХДС, 1955), фонд Фрідріха Наумана (ВДП, 1958), фонд імені Ганса Зайделя (ХСС, 1967), фонд Розі Люксембург (1991) і Генріха Бюлля (1997), що користуються підтримкою Спілки 90/Партії зелених; два релігійних фонди – католицький *Cusanuswerk* (1950) і євангелістський *Villigst* (1948); фонд німецької економіки *SDW* (1994); фонд Німецького об'єднання профспілок імені Ганса Беклі, а також фонд підтримки талановитої молоді незалежно від обраної спеціальності, конфесії чи партійної приналежності [4].

У контексті здійснюваного дослідження варто зазначити, що близько чверті дітей та молодих людей є членами дитячих та молодіжних організацій і союзів. Багато молодіжних спілок, що діють по всій країні, входять у Федеральне об'єднання німецьких молодіжних організацій. У нього входять 21 організація і 16 земельних молодіжних спілок, примикають ще 5 спілок, утворюючи таким чином широку мережу. Його членами є, наприклад, такі організації, як Робоче співтовариство євангельської молоді, Союз німецької католицької молоді, молодіжні організації профспілок, земельні молодіжні спілки, Союз німецьких слідопитів. Найчисленніша організація – Німецький спортивний союз молоді.

Федеральне об'єднання "Культурне виховання молоді" являє собою асоціацію з 48 спеціалізованих спілок, які діють по всій країні і в чийх заходах щорічно беруть участь понад 12 млн. дітей і молодих людей. Завдяки більш ніж 100 000 проектів, конкурсів, творчих майстерень, зустрічей, семінарів та конференцій, ініційованих, організованих і підвідомчих спеціалізованими спілками, проводиться культурно-виховна робота з дітьми та молоддю на міжнародному, національному та регіональному рівнях. Важливим елементом державних заходів по роботі з молоддю є протидія правому екстремізму і ненависті до іноземців. Федеральний уряд виступив за створення "Союзу за демократію і толерантність – проти екстремізму і насильства", покликаною реалізовувати і активно захищати цінності і гарантії соціальної, демократичної та правової держави. Держава піклується про розвиток дітей і молоді, застосовуючи заходи щодо захисту їх інтересів, надаючи соціальної допомоги і пропонуючи добровільну участь у тих чи інших заходах. Так, з 1 квітня 2003 р. набули чинності багато нових положень про захист інтересів дітей та молоді. Для захисту від сексуального насильства та експлуатації федеральний уряд прийняв план дій, який містить широкий комплекс превентивних, просвітницьких та правових заходів для міжнародного кримінального переслідування і для захисту жертв. Федеральний уряд має намір і надалі приділяти особливу увагу заходам щодо вдосконалення інтеграції дітей та молодих людей у систему демократичних суспільних відносин, особливо це стосується дітей та підлітків іммігрантського походження та із соціально неблагополучних верств.

Головним інструментом федерального уряду в молодіжній політиці і роботі з дітьми і молоддю є Федеральний план сприяння дітям та молоді. Підтримка надається загальфедеральним молодіжним та дитячим спілкам та організаціям, наприклад, у здійсненні проектів в рамках позашкільної освіти молоді (політична, спортивна, культурна робота з молоддю та міжнародний молодіжний обмін). Сприяння виявляється і в соціальних проектах і програмах, наприклад, в рамках програм «Добровільний соціальний рік» та «Добровільний екологічний рік». Федеральний уряд фінансує понад 3 000 заходів у галузі

міжнародного молодіжного обміну, що сприяють взаєморозумінню між народами і підвищенню інтеркультурної компетентності. Крім того, щорічно близько 200 000 німців і французів беруть участь у заходах, підтримуваних Німецько-французьким молодіжним форумом, і понад 130 000 молодих німців і поляків – у заходах Німецько-польського молодіжного форуму. Крім того, активно розвивається політичне молодіжне співробітництво з Ізраїлем та Чехією [1].

Дитяча та молодіжна політика Федеративної Республіки Німеччина характеризується підтримкою молодих людей шляхом розкриття їх соціальних здібностей, захисту та допомоги соціально обділеним. Особливе значення надається участі молодих людей у молодіжній роботі. Її зміст визначається і втілюється за участю молодих людей. Їх потреби та інтереси стоять у центрі різноманітних форм роботи та організації. При цьому молодіжна робота повинна робити внесок в індивідуальну самореалізацію, більшу свободу і справедливість, розвиваючи і зміцнюючи волю і здатність до участі дітей та молодих людей в державному і громадському житті.

Роботі дитячих та молодіжних організацій у ФРН приділяється особлива увага. Сфера соціалізації поряд з вихованням, освітою, спілкуванням, організацією дозвілля, наданням допомоги і консультаціями має завдання представляти інтереси молодих людей у всіх сферах перед державою і суспільством. Молодіжні організації являють об'єднання дітей, підлітків, молодих людей і проводять свою роботу самостійно, без державного впливу. Фінансування здійснюється з державних коштів. Закони, урядова політика та соціальні програми ФРН дають рівні можливості дітям і молодим людям для їх самореалізації. Соціальна і соціально-педагогічна підтримка дитячих і молодіжних організацій визначаються соціальною політикою держави як певною орієнтацією і системою заходів з оптимізації соціального розвитку суспільства, відносин між соціальними та іншими групами, створенню сприятливих умов для задоволення їх життєвих потреб. Державна політика Федеративної Республіки Німеччина успішно реалізує свої завдання в соціальній і молодіжній роботі, створюючи умови для патріотичного і духовно-морального виховання, інтелектуального, творчого і фізичного розвитку молоді, реалізації її науково-технічного та творчого потенціалу, підтримки діяльності молодіжних і дитячих громадських об'єднань. У зв'язку з цим у німецькій молоді формується активна життєва позиція, готовність до участі в суспільно-політичному житті країни й державної діяльності. Таким чином, німецька держава в тісному співробітництві з молодим поколінням і суспільством в цілому домагається реалізації програм сприяння соціальної адаптації, формування здорового способу життя молоді та розвитку системи соціальних служб та клубів для дітей та підлітків [1].

Значною є фінансова підтримка дитячих та юнацьких ініціатив. Так, у Німеччині на реалізацію програм роботи з дітьми асигнується близько 10% коштів, які виділяються для реалізації соціальної молодіжної політики [4]. При цьому, треба наголосити, що прийняття муніципальними органами зважених довгострокових рішень, внесення до них коректив здійснюється на засадах регулярного моніторингу проблем дитячих громадських об'єднань незалежними експертами.

Загалом для системи соціального виховання у Німеччині характерні відкритість, відсутність жорсткої організаційної структури, часткова інституціалізація, яка зачіпає, як правило, фінансові та юридичні аспекти діяльності дитячих громадських об'єднань, в той час як організаційні аспекти, визначення її цілей, форм і методів знаходяться у компетенції соціальних педагогів і лідерів дитячих громадських об'єднань.

Особливо популярним заняттям в Німеччині є спорт. Захопленість спортом проявляється участю в спортивних товариствах. Найбільша організація – Німецька спортивна молодь. Вона проводить такі заходи як "Тренуйся", "Спорт для всіх", "Найкраще займатися спортом в союзі", масові змагання в бігу,

плаванні, велосипедних і лижних гонках і походах. Спортивні організації отримують від держави різноманітну допомогу. У молодіжних організаціях існують і інші спільні проекти, наприклад, “Маленька зірка” – збір пожертвуваль для дітей, постраждалих в локальних війнах (чеченські діти теж отримують допомогу від “Югендрінга”).

Підводячи підсумок, можна сказати, що вивчення досвіду соціально-педагогічної підтримки дітей і молоді у Федеративній Республіці Німеччини дало змогу встановити, що її суть визначається соціальними, економічними, законодавчо-правовими, адміністративними, культурно-етнічними та іншими особливостями цієї країни. Виявлено, що для Німеччини характерна триступенева структура підтримки дітей і молоді: макрорівень, здійснюваний на рівні соціальної політики країни й національного законодавства; мезорівень – на рівні місцевого самовря-

дування та мікрорівень – на рівні місцевого самоврядування і громади. Ефективність реалізації ідеї соціально-педагогічної підтримки забезпечується: об’єднанням міжвідомчих структур та їхніх зусиль; визнанням і забезпеченням їх суб’єктної позиції дітей і підлітків; удосконаленням законодавчо-нормативного регулювання, публічності та контролю процесу їхньої підтримки.

До прогресивних ідей зарубіжного досвіду нами віднесено: розробку й державне фінансування реалізації проектів і програм підтримки дітей і молоді; нормативно-правове забезпечення соціальної молодіжної політики; інформаційно-консультативну допомогу дітям і молоді в їх прагненні до об’єднань, забезпечення на державному рівні підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації фахівців для роботи з дітьми й підлітками.

Література і джерела

1. Дитяча та молодіжна політика, допомога дітям та молоді у Федеративній Республіці Німеччині. www.kinder-jugendhilfe.info : Структури, організації, установи Global Nature Fund, Internationale Stiftung für Umwelt und Natur, Fritz-Reichle-Ring 4, D-78315 Radolfzell.
2. Єржакова Б. Вибрані питання соціальної педагогіки. – Дрогобич: Вимір, 2003. – 364 с.
3. Імміграція в Германию. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 12.09.2011 : <<http://emigration.russie.ru/information/sociallife/youths.htm>> – Загол. з екрану. – Мова рос.
4. Камишанов В. І. Зарубіжні молодіжні організації / В. І. Камишанов, М. О. Литовська – М. : Молода Гвардія, 1989. – 494 с.
5. Международный опыт в сфере государственной молодежной политики. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 23.07.2011 : <<http://www.edu.gov.kz/index.php?id=951&L=1>> – Загол. з екрану. – Мова рос.
6. Тиде В. Нормативно-правовое обеспечение социальной работы с молодежью и функционирования публичных библиотек в муниципалитетах ряда европейских странах / Вольфганг Тиде [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 02.09.2011 : <http://www.wolfgang-tiede.de/Regulation_of_Youth_Work_rus.pdf> – Загол. з екрану. – Мова рос.
7. Щеклеина А. В. Педагогические условия взаимодействия субъектов социальной работы в зарубежном опыте : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Алла Владимировна Щеклеина. – Москва, 1999. – 187 с. – С. 74-75.
8. Richtlinien zum Landesjugendplan Ministeriums für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit v. 30.10.2002 – IV 1 – 6411.2. – S. 8. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 22.08.2011 : <<http://www.leverkusen.de/vv/forms/2/409.pdf>> – Загол. з екрану. – Мова нім.
9. Gemeinde Grafenberg. Sport-/Freizeitanlagen. – Berlin, 2006. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 9.11.2006:<<http://www.grafenberg.de/servlet/PB/menu/1202108/index.html>>. – Загол. з екрану. – Мова нім.
10. Jugendinformationszentrum. – Berlin, 2006. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 11.11.2006 : <<http://www.aha-ravensburg.de/barr-temp/default.asp>>. – Загол. з екрану. – Мова нім.
11. Web-Verzeichnis. Gesundheit. Internationale humanitäre Organisationen. Rotes Kreuz. Deutsches Jugendrotkreuz. – Dresden, 2006. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 13.08.2006 : <http://de.dir.yahoo.com/Gesundheit/Organisationen/Internationale_humanitaere_Organisationen/Rotes_Kreuz/Deutsches_Jugendrotkreuz/>. – Загол. з екрану. – Мова нім.

Осуществлен анализ социально-педагогической поддержки детей и молодежи в Федеративной республике Германии; раскрыты приоритетные направления социальной молодежной политики Германии, цель которой состоит в содействии успешной социализации та бесконфликтной интеграции молодого человека в практику общественного бытия; охарактеризованы основные формы и субъекты поддержки; раскрыты тенденции, свойственные исследуемому процессу и возможности творческого использования прогрессивных идей опыта этой страны в процессе реализации социально-педагогической поддержки детей и молодежи в Украине.

Ключевые слова: дети, молодежь, социальная политика, социально-педагогическая поддержка детей и молодежи, формы социально-педагогической поддержки, субъекты социально-педагогической поддержки детей и молодежи.

The analysis of social pedagogical support of children and young people is carried out in the Federal republic of Germany; description of priority directions of social youth policy of country, the purpose of which consists is in an assistance successful socialization and solved by mutual agreement integration of young man in practice of public life, is carried out; description of basic forms and subjects of support is given; tendencies are exposed, what inherent the probed process and possibility of the creative use of progressive ideas of experience of Germany in the process of realization of social pedagogical support of children and young people in Ukraine.

Key words: children, young people, social policy, social pedagogical support of children and young people, forms of social pedagogical support, subjects of social pedagogical support of children and young people.

КУЛЬТУРНО-НАУКОВИЙ СВІТОГЛЯД СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ ЯК СКЛАДОВА ЙОГО ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Прудкий Олександр Сергійович
м.Керч

Культурно-науковий світогляд сучасного вчителя фізики є основною частиною його професійної культури, від якої залежить його педагогічна майстерність та прагнення до особистого культурно-наукового саморозвитку. У даній роботі наведені основні складові культурно-наукового світогляду сучасного вчителя фізики.

Ключові слова: культурно-науковий світогляд, педагогічна майстерність учителя фізики.

Історія культури та науки відіграють велику роль у розвитку як особистості, так і суспільства в цілому. Наукові знання є невід'ємною частиною культури людини, яка розвивається так само, як і інші її складові, що є передумовою визнання сучасним суспільством домінуючої ролі зв'язків науки та культури у формуванні людської особистості. Тим самим людина, її навчання, виховання і розвиток повернулись до найголовніших завдань системи освіти, в колах якої наприкінці ХХ століття встановилася гуманістична освітня парадигма, наголошуючи на необхідності процесів гуманізації і гуманітаризації на всіх етапах отримання освіти.

Як показав час, процеси гуманізації та гуманітаризації, задекларовані державними документами, торкнулись не тільки гуманітарної освіти, а й знайшли відображення в реформуванні і проектуванні сучасної природничої освіти за активної підтримки суспільства, а також науковців і педагогів. Як зазначають відомі дидакти В.В. Краєвський і А.В. Хуторський, проблема гуманізації навчання фізики та інших природничих дисциплін вирішується "... шляхом виділення в змісті кожного предмету частин загальнолюдської культури. <...> У цьому випадку вивчення будь-якої дисципліни буде практично реалізовувати функцію формування творчих здібностей учнів, їхньої емоційної сфери та ціннісних, за визначенням гуманістичних, орієнтацій" [5, с. 154].

Сучасне суспільство вимагає від школи бути не тільки "храмом науки", а "храмом культури, духовності, творчості". Перед школою поставлені завдання не лише давати уяву про закони існування природи, необхідні для всебічного розвитку школярів та подальшого життя, а й створювати умови для формування як наукового, так і культурно-наукового світогляду особистості, "...здатної не просто виживати, а жити в сучасному суспільстві, реалізуючи свій творчий потенціал" [там само].

Вивчення практичного досвіду навчання фізики в загальноосвітній школі виявило, що в методиці фізики проблема вирішення зазначених завдань лежить у площині аналізу сучасного розуміння й обґрунтування методологічних функцій формування культурно-наукового світогляду учнів як мети педагогічної діяльності вчителя.

Аналіз досліджень з вирішення загальної проблеми та виділення невирішених питань. Дослідження й публікації Л.О. Бордонської, О.І. Бугайова, С.У. Гончаренка, К.Ж. Гуза, В.Р. Ільченко, С.Є. Каменецького, Є.В. Коршака, Д.Я. Костюкевича, І.Я. Лернера, О.І. Ляшенка, Ю.І. Мальованого, А.І. Павленка, Т.М. Попової, О.Я. Савченко, М.М. Скаткіна, В.Д. Шарко, Р.М. Щербатова та багатьох інших науковців, дидактів, методистів фізики розкривають як наукове, так і світоглядне значення фізичної освіти. Обґрунтовуючи питання взаємовпливу культури і науки (як її феномена), фахівці встановлюють значення фізичної науки в процесі формування культурно-наукового світогляду учнів на основі оволодіння культурної спадщини людства (С.У. Гончаренко, В.В. Краєвський, Ю.І. Мальований, А.В. Хуторський та ін.).

З іншого боку, однією з головних умов формування культурно-наукового світогляду школярів є відповідна підготовка вчителя фізики та його особиста культура. Від нього залежить добір дидактичних засобів, використання яких спрямоване на опанування учнями надбань людської культури. Аналіз, систематизація й узагальнення численних методологічних, психолого-педагогічних, дидактичних і методичних джерел із досліджуваної проблематики показав зростання інтересу дослідників до окремих аспектів і часткове розв'язання визначеного нами напрямку методичного пошуку на рівні окремих публікацій. Але поза увагою залишається обґрунтування методичних і практичних вимог до культурно-наукового світогляду вчителя фізики як складової культури його викладацької діяльності.

Отже, мета статті полягає в обґрунтуванні основних компонентів культурно-наукового світогляду сучасного вчителя фізики як складової майстерності його педагогічної діяльності в колі гуманістичної освітньої парадигми.

У процесі гуманізації та гуманітаризації фізичної освіти розкриваються нові методологічні функції і значний навчально-пізнавальний потенціал освітнього процесу.

Терміни "гуманізація" і "гуманітаризація" походять від слова "гуманізм" (від лат. *humanus* – людський, людський [4, с. 76] або *humanitas* – готовність допомагати іншим людям [11, с. 58]; людська природа, освіченість; людство [4, с. 77]) – світогляд, проникнутий любов'ю до людини, повагою до людської гідності, турботою про благо людей [9, с. 196].

Розкриваючи розуміння процесів "гуманізації" і "гуманітаризації" освіти академік С.У. Гончаренко визначив загальні напрямки їх розвитку у фізичній освіті:

- нарощування в змісті освіти знань про людину, людство і людяність;
- виділення гуманітарного (гуманітаризаційного – О.П.) аспекту навчального предмету;
- включення до навчальних курсів елементів історії філософії, теорії пізнання, методології науки;
- розкриття її соціального і культурного значення;
- введення до змісту педагогічної освіти знань про побудову навчального процесу відповідно до теорії наукового пізнання [3, с. 6-7] та ідей гуманістичної освітньої парадигми.

Повністю підтримуючи українського академіка, ми привертимо увагу на те, що такий напрямок, як "виділення гуманітарного аспекту навчального предмету" в методиці фізики сприймається неоднозначно, викликаючи суперечності різноманітних ставлень до процесів гуманізації та гуманітаризації. Деякі методисти фізики під "виділенням гуманітарного аспекту" розуміють спрощення фізико-математичного апарату і відступ від науковості в процесі навчання, що й викликає критичні відгуки з їх боку. А їх опоненти, з якими ми погоджуємося, не відмовляючись від традиційної методики, використовують великий гуманітаризаційний потенціал фізичних знань – наукові знання загальнокультурного значення. Тим самим учитель розкриває учням значення фізики в соціокультурній еволюції людини і суспільства, наближаючи навчання до усвідомлення важливості досягнень фізичної науки в нашому житті.

З такої точки зору, як визначає Т.М. Попова, наукові знання загальнокультурного значення ("фізичні знання культурно-історичної спрямованості") "...є актуальними і потребують удосконалення та систематизації теоретичного узагальнення методики їх введення <...> у навчальний процес з фізики через:

- наповнення змісту фізичної освіти питаннями культурно-іс-

- торичної спрямованості;
- структурування наукового і культурно-історичного матеріалу з висвітленням культурологічного аспекту фізичної науки;
- визначення методів і форм організації навчального процесу;
- урізноманітнення технологій і засобів навчання;
- розробку системи контролю знань і тестування тощо” [7, с. 20-21].

Зазначені аргументи обумовлюють вимоги до педагогічної майстерності учителя в реалізації змісту фізичної освіти з точки зору культурно-історичного підходу до навчання фізики.

Завжди одним із завдань навчання фізики було формування наукового світогляду учнів. Навчання фізики з використанням культурно-історичної складової та урахуванням її розвивально-пізнавальної глибини розширює розуміння “наукового” світогляду учнів до “культурно-наукового”.

У роботі [8] нами визначено культурно-науковий світогляд особистості як систему її поглядів, культурно-наукового стилю мислення, світорозуміння й світосприйняття наукових знань як частини культурного досвіду еволюції людської цивілізації, усвідомленого емоційно-ціннісного ставлення до використання наукового знання та соціокультурних явищ.

Саме наукові знання загальнокультурного значення є джерелом формування культурно-наукового світогляду учнів та подальшого розвитку культурно-наукового світогляду вчителя, що допомагатиме йому в пошуку нових цікавих та пізнавальних ідей, шляхів до власного вдосконалення та підвищення зацікавленості учнів до вивчення «складної» навчальної дисципліни – фізики. Усе це вимагає від сучасного вчителя відповідної гуманістично спрямованої підготовки, педагогічної майстерності в добірї навчального матеріалу та застосуванні різноманітних методів і форм організації навчального процесу, сприятливих культурно-науковому розвитку школярів.

До такого навчального матеріалу загальнокультурного значення, який розкриває гуманістичний потенціал фізичної освіти, урізноманітнює та доповнює навчання фізики, ми відносимо:

- знання про історію: дослідження явищ природи, наукових відкриттів, встановлення емпіричних і теоретичних законів існування природи, розвитку наукових понять і теорій;
- дослідження й аналіз: творчої діяльності видатних і мало-відомих учених та інженерів, епох їхньої життєдіяльності, ставлення до діяльності вчених сучасного їм суспільства і потомків, значення діяльності визначних персоналій у розвитку загальної й технічної культури людства.

Педагогічна майстерність учителя включає в себе і розуміння ним вікових особливостей розвитку дитини та навчально-пізнавальних можливостей даної вікової категорії учнів. Початок вивчення фізики припадає на підлітковий вік учнів, а, отже, особливе значення має спілкування учнів із учителем та між собою. У спілкуванні учні розширюють межі своїх знань, розвиваються в розумовому відношенні, ділячись своїми знаннями й демонструючи засвоєні способи пізнавальної діяльності. У діалогах із однолітками, учні досягають різні форми взаємодії людини з людиною, усвідомлюють рефлексивність (від лат. reflexio – відображення, міркування, повні сумніви і вагання, схильність аналізувати свої переживання [2, с. 436]) можливих результатів своїх і чужих вчинків, висловлювань, емоційних проявів тощо.

В.С. Мухіна в роботі [6] зазначає, якщо в дитинстві особливою школою соціальних відносин є гра, то в підлітковому віці такою школою стає спілкування. У колі спілкування учні навчаються осмислювати свої конформні (від лат. conformis – подібний, схожий [2, с. 262]) і негативні реакції на пропонувані ситуації, відстоювати право на самостійності вибору можливої поведінки, навчаються стримувати імпульсивні дії (якими б вони не були: стереотипними або йдуть від безпосередньої емоційної реакції на несподівано нову для них ситуацію). Процес фор-

мування культурно-наукового світогляду школярів сприятиме їхньому осмисленню самовиховання в спілкуванні.

Готовність підлітків до самостійної навчально-пізнавальної діяльності може стати початком власного пошуку навчального матеріалу загальнокультурного значення, виконання творчих завдань, проектів. Така готовність може бути одним із мотивів навчання. Учням це імпує, і вони легше засвоюють способи дії, коли вчитель лише допомагає їм. Для підлітків способи привабливими самостійні форми занять. Знання історії діяльності вчених, винахідників та інженерів, про епохи їхньої життєдіяльності, ставлення до їх діяльності суспільства та значення досягнень науковців у еволюції культури людства тощо роблять учнів більш дорослими у власних очах.

Не викликає сумнівів і той факт, що інтерес до навчального предмета багато в чому пов'язаний з якістю викладання – ще однією культурно-науковою складовою педагогічної майстерності вчителя. Велике значення мають подача матеріалу вчителем, вміння захоплюючи та змістовно пояснити матеріал, що активізує інтерес, посилює мотивацію навчання. Як доводить наш педагогічний досвід, на основі поєднання вчителем наукових знань і знань культурно-історичної спрямованості пізнавальні потреби учнів поступово перетворюються у стійкі пізнавальні інтереси.

Як стверджує психолог В.С. Мухіна, у підлітків знання набувають особливої значущості для розвитку їх особистості. Саме в підлітковому віці прикладаються спеціальні зусилля для розширення життєвих, художніх і наукових знань. Вони є тією цінністю, яка забезпечує підліткам розширення власної свідомості і «вагоме» місце серед однолітків. У цьому віці підлітки самостійно відшукують цікаві їм художні та наукові знання, жадібно засвоюють життєвий досвід людей, які вплинули на перебіг історії людства, що дає їм можливість орієнтуватися в повсякденному житті [6]. Саме через такий пошук підлітків себе потрібно розширювати їх бачення законів природи та вміння виділяти їх у навколишньому середовищі. Вчитель фізики, який володіє власним культурно-науковим світоглядом і вміє керувати процесом його формування в учнів, використовує виділені психолого-педагогічні особливості підлітків під час проведення уроків різноманітних типів і позакласної роботи (відвідування художніх і науково-просвітницьких музеїв, науково-популярних лекцій, театрів, виставок, проведення предметних і міжпредметних екскурсій, шкільних тижнів фізики, фізичних вечорів тощо).

У підлітковому віці виникають нові мотиви навчання, пов'язані з усвідомленням життєвої перспективи, свого місця в майбутньому, формуванням професійних намірів, ідеалів. Виділяючи в змісті фізичної освіти знання загальнокультурного значення та використовуючи їх у навчально-виховному процесі, вчитель створює умови, в яких “учні отримують досвід, що трансформується у знання” [10, с. 61], які дістають подальшого розвитку завдяки як зовнішніх (навчально-виховальних), так і внутрішніх (особистісних) знаннево- і культурно-формувальних процесів.

Прикладом, підтверджуючим таку думку, є прагнення учнів до самостійного з'ясування сутності та мети навчання фізики, використання її законів і закономірностей у майбутньому житті та побуті. Деякі учні прагнуть пов'язати з фізикою усе своє життя, набувши технічну спеціальність у вищому навчальному закладі, або стати вчителем фізики. Тому культурно-науковий світогляд учителя фізики, обрані ним відповідні дидактичні засоби навчання сприятиме розумінню учнями законів буття навколишнього середовища та вибору майбутнього життєвого шляху.

Культурно-науковий світогляд сучасного вчителя має допомагати виявляти фізику не тільки там де учні звикли її бачити і відчувати, а й там де зазвичай ми її не шукаємо. Наприклад, у картинах видатних місцевих художників. Так у картинах видатного художника-мариніста І.К. Айвазовського зображено багато

цікавих фізичних явищ з різних розділів фізики.

Формувати культурно-науковий світогляд учнів допоможуть задачі пов'язані з рідним краєм, містом, вулицею. Наприклад:

- 1) який з маршрутів громадського транспорту більш економічний з точки зору витрат палива?
- 2) визначити максимальну швидкість руху зі стандартним коефіцієнтом тертя між гумою коліс та асфальтом на окремо взятому проміжку шляху;
- 3) визначити, на якій висоті від поверхні землі знаходиться центр тяжіння дерева;
- 4) визначити потужність автотранспортного засобу, знаючи швидкість масу та уклін;
- 5) визначити висоту найвищої точки міста за допомогою барометру.

Саме так виявляється необхідність практичного застосування наукових знань культурно-історичної спрямованості для розвитку учнів і формування їхнього культурно-наукового світогляду.

Відповідно до вищесказаного можна зробити наступні висновки.

Культурно-науковий світогляд сучасного вчителя фізики як складова майстерності його педагогічної діяльності складається з наступних компонент, йому властивих:

- ♦ знання глобальних процесів, які є засадничими для проектування державою політики в галузі освіти;
- ♦ докладне знання психолого-педагогічних і вікових особливостей учнів, а також умінь їхнього врахування та викорис-

тання у навчанні;

- ♦ знання наукових обґрунтувань фізичних явищ і процесів, які наводяться в підручниках та на уроках;
- ♦ вміння якісно та глибинно досліджувати і пояснювати явища природи;
- ♦ вміння досліджувати подробиці наукових відкриттів в сучасній фізиці, використовувати їх у навчально-виховному процесі;
- ♦ прагнення до дослідження творчої діяльності видатних і маловідомих учених, винахідників, інженерів, їх внеску в розвиток не тільки фізики та техніки, а й культури земної цивілізації, і залучення до цього учнів;
- ♦ знання історії, географії, біології й т.д. рідного краю та вмінь і навичок їх постійного удосконалення, аналізу, систематизації, узагальнення;
- ♦ вміння «бачити» фізику навколо себе, у докільлі та вчитися цьому учнів.

Культурно-науковий світогляд сучасного вчителя фізики є основною частиною його професійної культури, від якої залежить його педагогічна майстерність та прагнення до особистого культурно-наукового саморозвитку. Таким чином, ми бачимо вирішення проблеми формування культурно-наукового світогляду учнів у площині культурно-наукового світогляду вчителя фізики як обов'язкової складової його педагогічної майстерності.

У сучасній фізичній освіті в умовах її гуманізації і гуманітаризації постала проблема більш глибокого поєднання історико-культурної та наукової складових науки в змісті навчання, що і має стати перспективою подальшого теоретичного дослідження.

Література і джерела

1. Альбін К.В. Методика викладання фізики / К.В. Альбін, М.С. Білий, С.У. Гончаренко та ін. – К. : ВШ, 1970. – 300 с.
2. Булыко А.Н. Современный школьный словарь иностранных слов / А.Н. Булыко. – М. : "Мартин", 2005. – 624 с.
3. Гончаренко С.У. Гуманізація освіти як основний критерій розробки засобів реалізації сучасних технологій навчання /С.У. Гончаренко //Наукові записки. Серія: Педагогічні науки: Засоби реалізації сучасних технологій навчання. – Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2001. – Вип. 34. – С. 3-8.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – Київ, 1997. – 376 с.
5. Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М. : "Академия", 2008. – 352 с.
6. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. Вузов / В.С. Мухина. – [6-е изд., стереотип.] – М.: Издательский центр "Академия", 2000. – 456 с.
7. Попова Т.М. Культурно-історична складова змісту навчання фізики в загальноосвітній школі: теорія, методика, практика: [монографія] /Т.М. Попова. – Керч : РВВ КДМТУ, 2009. – 348 с.
8. Попова Т.М. Формування культурно-наукового світогляду учнів у процесі навчання фізики /Т.М. Попова, О.С. Прудкий //Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія "Педагогіка. Соціальна робота" – 2011. – № 23. – С. 135-137.
9. Словарь иностранных слов / [под ред. И.В. Лехина, Ф.Н. Петрова]. – М.: Гос. изд-во иностр. и национальных словарей, 1955. – 856 с.
10. Хуторской А.В. Современная дидактика: [учебник для вузов] /А.В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
11. Шарко В.Д. Методична підготовка вчителя фізики в умовах неперервної освіти: [монографія] /В.Д. Шарко. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2006. – 400с.

Культурно-научное мировоззрение современного учителя физики является основной составляющей его профессиональной культуры, от которой зависит его педагогическое мастерство и стремление к личному культурно-научному саморазвитию. В данной работе приведены основные составляющие культурно-научного мировоззрения современного учителя физики.

Ключевые слова: культурно-научное мировоззрение, педагогическое мастерство учителя физики.

The cultural-scientific worldview of modern physics teachers is a major component of its professional culture, which depends on its pedagogical skills and a commitment to personal and cultural-scientific self-development. The main components of the cultural-scientific worldview of modern physics teachers have been considered in the article.

Key words: cultural-scientific worldview, physics teacher' pedagogical skills.

УДК 373.5:005-043.86

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМИ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ В УКРАЇНІ

*Рибальченко Денис Олександрович
м.Луганськ*

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена нагальними потребами підвищення якості загальної середньої освіти. Одним із можливих шляхів вирішення цієї проблеми є створення та впровадження у загальноосвітніх навчальних закладах системи управління якістю освітніх послуг на основі використання ідей TQM - Total Quality Management (загальне управління якістю) та принципів міжнародних стандартів якості ISO 9000. Теоретичне обґрунтування системи управління якістю освітніх послуг у ЗНЗ, потребує вивчення загальних тенденцій розвитку управління загальноосвітніми навчальними закладами. Тенденції розвитку управління ЗНЗ визначені в цій статті, повинні бути враховані під час розробки та впроваджені системи управління якістю освітніх послуг.

Ключові слова: управління, управління якістю, загальноосвітній навчальний заклад, тенденція, тенденції розвитку управління.

Якісна освіта є основною вимогою розвитку освіти у ХХІ столітті, а надання загальноосвітнім навчальним закладом якісних освітніх послуг є запорукою ефективності його діяльності та конкурентоспроможності. Відтак, у наш час, виняткового значення набуває проблема управління якістю освіти. Управління якістю є ключовою функцією управління будь-якої організації, основним засобом досягнення і підтримання її конкурентоспроможності.

Одним із можливих шляхів вирішення проблеми забезпечення успіху школи в конкурентній боротьбі на ринку послуг у сфері загальної середньої освіти, є розробка та впровадження у загальноосвітніх навчальних закладах (далі - ЗНЗ), системи управління якістю освітніх послуг на основі використання ідей TQM - Total Quality Management (загальне управління якістю) та принципів міжнародних стандартів якості ISO 9000 [12;13;14].

Проблемам управління якістю освітньої діяльності присвячено роботи Г.В.Сльникової, В.А.Качалова, Л.М.Калініної, Т.О.Лукіної, В. І. Маслова, В.В.Олійника, М.М.Поташніка, В.С.Пікельної, В.П.Панасюка, С. О. Сисоевої, Т. М. Сорочан, Є. М.Хриков та ін. Різні аспекти якості освіти досліджували В. М. Соколов, В. Н.Нуждін, Г.Красноженова, А.Савельєва, Л. Романенкова, В.В.Дубицкий, І.А.Огородникова, І.Ф.Перепеча, З.Л.Тимкин, Ф. Г. Кумбас, В. Лутая, В. Г. Вікторов та ін. Питаннями моніторингу якості освіти займалися С.Е.Шишова, В. А. Кальней, Г.В.Сльникова, І.П.Манюха, Н.Г.Віденко та ін.

Аналіз науково-педагогічної літератури з проблем управління якістю освіти свідчить про те, що більшість сучасних науковців основну увагу у своїх дослідженнях приділяють питанням створення систем управління якістю освіти у вищих навчальних закладах, а проблема управління якістю освітніх послуг у ЗНЗ залишається практично недослідженою.

Останнім часом науковці підкреслюють таке важливе завдання внутрішньошкільного управління, як трансформація зовнішніх умов внутрішньошкільного управління в конкретне педагогічне середовище. Зокрема, Хриков Є.М. зазначає, що однією з найважливіших функцій внутрішньошкільного управління є трансформація зовнішніх умов, які постійно змінюються, у внутрішні умови функціонування школи, а реалізація цього завдання потребує зміни самого внутрішньошкільного управління [15].

За положенням філософії нестабільності будь-які соціальні явища тяжіють до хаосу. Тому великого значення набуває вивчення тенденцій їх розвитку, розуміння яких дозволить спря-

мовувати відповідно до виявлених тенденцій людську діяльність і таким чином підвищити імовірність досягнення мети того чи іншого процесу [11, с.143]. Використання цього положення у дослідженні проблеми управління якістю освітніх послуг у ЗНЗ передбачає вивчення загальних тенденцій розвитку управління загальноосвітніми навчальними закладами та урахування цих тенденцій під час розробки системи управління якістю освітніх послуг.

Мета статті – визначити загальні тенденції розвитку управління загальноосвітніми навчальними закладами в Україні.

Управління загальноосвітніми навчальними закладами базується на положеннях теорії управління. Головними складовими її є певні тенденції, відповідні їм закономірності й пов'язані з ними принципи управління навчальними закладами. Тенденції розвитку управління навчальними закладами визначаються розвитком і функціонуванням державного управління, соціальними та економічними процесами в суспільстві. Категорія «тенденція» є формою прояву законів, які взагалі не мають іншої реальності, а відображаються у наближеному вигляді, в тенденції. Тенденція – це узагальнююче поняття, яке втілює в собі суттєві постійні протиріччя, умови, фактори тощо, які носять систематичний прояв і здійснюють суттєвий вплив на якість функціонування системи в цілому та її структурних компонентів.

Тенденції, що притаманні сучасній освіті в Україні, можна визначити тільки аналізуючи процеси, що відбуваються в державі як складній соціально-економічній системі, а також у єдності з розвитком міжнародної освітньої сфери. Тенденції розвитку системи освіти впливають на всі підсистеми, у тому числі й на управління, що в свою чергу відбивається на його закономірностях. Розглядаючи визначальні фактори розвитку управління загальною середньою освітою можна систематизувати їх таким чином: економічні, соціальні, політичні, ринкові, технологічні, міжнародні [4, с.69]. Коротко розглянемо кожний з вищезазначених факторів розвитку загальної середньої освіти.

Отже, стан економіки має великий вплив на функціонування системи освіти в цілому, та загальної середньої освіти, зокрема. Цей вплив виявляється у розмірі державних видатків на освіту, рівні матеріально-технічного забезпечення навчальних закладів, розмірі заробітної плати педагогічних працівників, доходах населення, фінансових можливостях родин, щодо отримання додаткових платних освітніх послуг і т.п. Стан фінансування загальної середньої освіти є вкрай незадовільним, основними проблемними питаннями залишаються: визначення обсягів місцевих бюджетів освіти має встановлюватися на основі розрахункових нормативів, визначених Міністерством фінансів, які є дуже низькими і не забезпечують фінансування навіть обов'язкових витрат (встановлені нормативи є реальними лише для шкіл з великою чисельністю учнів, і крім того, вони не враховують фактичний стан шкільних будівель); місцеві бюджети освіти (районні) встановлюються на основі фактичної потреби, в якій враховані лише мінімальні, обов'язкові витрати (на заробітну плату і комунальні послуги); фінансування закладів середньої освіти, за різними оцінками, здійснюється на 40–60% їх реальної потреби; отримання додаткових доходів за рахунок платних освітніх послуг реально представлено лише у великих містах, в регіонах воно не має перспективи внаслідок низького рівня доходів населення; оплата праці вчителів залишається на рівні, який не забезпечує нормального відтворення їх працездатності.

Соціальні фактори охоплюють зміни соціального замовлення та очікувань, щодо якості освіти, а також рівень культури та моралі суспільства. Радянська освіта базувалася на знаннєвій парадигмі. Освітній процес у системі загальної і професійної освіти будувався на дедуктивній основі відповідно до дидактичної тріади «знання – уміння – навички». У рамках знаннєвої парадигми завжди актуальною була проблема відриву знань від умінь їх застосовувати. Виникає певне протиріччя між потребами сучасної економіки, яка орієнтована на кадри, які мають не розрізнені знання, а узагальнені вміння, що виявляються в здатності вирішувати життєві та професійні проблеми, здібності до іншомовного спілкування, підготовлені у сфері інформаційних технологій, та реальним рівнем освіти більшості випускників як середньої, так і вищої школи. На думку Л.В.Афанасьєвої, вирішити наявне протиріччя може компетентнісний підхід – спрямованість педагогічного процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу має стати сформована загальна компетентність людини, що є сукупністю ключових компетентностей – інтегрована характеристика особистості [1]. Свідченням зміни освітньої парадигми в сучасній Україні є затвердження нового Державного стандарту початкової, базової і повної загальної середньої освіти, який «ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів». Однак, державний стандарт визначає мінімум знань, який може бути недостатнім для спеціаліста в сучасних ринкових умовах. Спеціалісти рівень підготовленості яких не виходить за межі Державного стандарту, стають неконкурентоспроможними на ринку праці, особливо на міжнародному. У педагогічному плані державні освітні стандарти покликані вирішувати два основних завдання: по-перше, стати ефективним інструментом оновлення змісту освіти, по-друге, встановити оптимальне сполучення його загальнообов'язкової частини та «освіти за вибором» для кожного ступеня навчання з урахуванням нахилів, інтересів, можливостей учнів, різноманітних суспільних потреб, культурно-історичних традицій [5]. З цієї метою, у діяльності загальноосвітнього навчального закладу, необхідно ефективно використовувати варіативну частину навчального плану, запроваджувати нові елективні курси, факультативи тощо.

Політичні фактори безпосередньо впливають на стан законодавчого та нормативно-правового забезпечення сфери освіти, а також на процеси реформування освітньої галузі. Тут, на нашу думку, треба зауважити, що політичні чинники впливу

на систему освіти, можуть мати як позитивні, так і негативні наслідки. Без сумніву, позитивним є те, що за роки незалежності України створено законодавче поле для функціонування освітньої галузі, усіх її рівнів: закони, що регулюють функціонування галузей освіти, нормативно-правові акти щодо забезпечення життєдіяльності навчальних закладів різних типів і форм власності, організації різних форм освіти і т.п. У Конституції України, Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», у Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття»), Національній доктрині розвитку освіти та в інших документах, що стосуються освіти, визначена стратегія якісного розвитку, сформульовані завдання та шляхи реформування загальної середньої освіти, а якість освіти визнається національним пріоритетом і передумовою національної безпеки [2; 6; 7; 8; 9]. Отже, необхідність підвищення якості освіти, а відповідно і управління нею, набуває пріоритетного значення. Але більшість вищезазначених документів мають стратегічну спрямованість, яка визначає лише систему можливих дій, які можуть використовуватись під час досягнення поставленої мети, та недостатньо налаштовані на інституалізацію, практичну управлінську реалізацію. Ю.Жук зазначає, що наявність декларативності існуючих в освіті директивних документів зумовлює, а не розв'язує проблеми якості загальної середньої освіти. Здійснювати кардинальні організаційно-структурні, змістовні перетворення у реальній практиці можливо лише на основі конкретних нормативно-правових документів, які б дали можливість впроваджувати та реалізовувати ці зміни [5]. Таким чином, недостатність законодавчо-нормативної бази з управління якістю освіти, створює додаткові стимули для розробки системи нормативних документів з управління якістю на рівні освітньої установи. У інноваційних ЗНЗ розробляються власні локальні нормативно-правові акти які регулюють їх освітню діяльність відповідно до потреб та очікувань споживачів освітніх послуг – учнів, батьків, громади, суспільства та всіх інших зацікавлених сторін (концепції та стратегічні плани, положення, інструкції, методичні рекомендації тощо).

До ринкових факторів можна віднести демографічні умови, дефіцит або надлишок спеціалістів на ринку праці, попит та пропозиція освітньої послуги та ін. На нашу думку, серед ринкових факторів, які мають вплив на діяльність загальноосвітньої школи, найбільш значущим є демографічна ситуація в країні. Інформація щодо демографічної ситуації в Україні за період з 1990 по 2011рр. за даними Державної служби статистики України надана у таблиці 1 [3].

Таблиця 1

Демографічна ситуація в Україні за період з 1990 по 2011 рр.

Рік	Кількість народжених, тис. осіб	Кількість померлих, тис. осіб	Природний приріст населення, тис. осіб
1990	657,2	629,6	27,6
1991	630,8	669,9	-39,1
1992	596,8	697,1	-100,3
1993	557,5	741,7	-184,2
1994	521,5	764,6	-243,1
1995	492,9	792,6	-299,7
1996	467,2	776,7	-309,5
1997	442,6	754,2	-311,6
1998	419,2	719,9	-300,7
1999	389,2	739,2	-350,0
2000	385,1	758,1	-373,0
2001	376,4	745,9	-369,5
2002	390,7	754,9	-364,2
2003	408,6	765,4	-356,8
2004	427,3	761,3	-334,0
2005	426,1	782,0	-355,9
2006	460,4	758,1	-297,7
2007	472,7	762,9	-290,2
2008	510,6	754,5	-243,9
2009	512,5	706,7	-194,2
2010	497,7	698,2	-200,5
2011	502,6	664,6	-162,0
2012	520,7	663,1	-142,4

Аналіз даних таблиці 1 свідчить, що до 2001 року включно, народжуваність невинно зменшувалася, а починаючи з 2002 року намітилася тенденція збільшення народжуваності, що відповідає динаміці економічного розвитку України. Але незважаючи на певне збільшення народжуваності, яке спостерігається останнім часом, демографічна ситуація в Україні залишається кризовою, кількість померлих перевищує кількість народжених. Зменшення народжуваності негативним чином вплинуло на функціонування загальноосвітньої школи, призвело до змен-

шення кількості учнів у ЗНЗ та наповнюваності класів. Як наслідок, в багатьох навчальних закладах, відбулося скорочення штатних одиниць працівників різних ланок (заступників директорів, вчителів, педагогів – організаторів, психологів, обслуговуючого та технічного персоналу і т.п.). Але найбільш негативним результатом зменшення кількості контингенту учнів, стало закриття шкіл. Дані за матеріалами Державної служби статистики, щодо кількості загальноосвітніх навчальних закладів та кількості учнів у них, за період з 1990/1991 н.р. по 2011/2012 н.р. надані у таблиці 2

Таблиця 2

Кількість ЗНЗ та кількість учнів у ЗНЗ (на початок н.р., тис.)

Навчальний рік	Кількість ЗНЗ	Кількість учнів у ЗНЗ
1990/91	21,8	7132
1991/92	21,9	7102
1992/93	22,0	7088
1993/94	22,1	7096
1994/95	22,3	7125
1995/96	22,3	7143
1996/97	22,2	7134
1997/98	22,1	7078
1998/99	22,1	6987
1999/00	22,2	6857
2000/01	22,2	6764
2001/02	22,2	6601
2002/03	22,1	6350
2003/04	21,9	6044
2004/05	21,7	5731
2005/06	21,6	5399
2006/07	21,4	5120
2007/08	21,2	4857
2008/09	21,0	4617
2009/10	20,6	4495
2010/11	20,3	4299
2011/12	19,9	4292

Дані таблиці 2 свідчать про те, що починаючи з 1990/1991 н.р., і по 2011/2012 н.р. кількість учнів ЗНЗ невинно зменшувалась. Так, у порівнянні з 1990/1991 н.р., станом на 2011/2012 н.р. кількість учнів у ЗНЗ зменшилась на 2 млн. 840 тис. чоловік. Відповідно за цей період зменшилась і кількість загальноосвітніх навчальних закладів. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, зазначається, що ускладнення демографічної ситуації, а саме зменшення кількості учнів, змусило скоротити за 10 останніх років майже 1 тис. шкіл [10]. Але дані таблиці 2, свідчать про те, що за останні 10 років, тобто за період з 2001/2002 н.р. по 2011/2012 н.р. їх кількість скоротилась на 2,3 тис. Така ситуація, негативним чином впливає на розвиток загальної середньої освіти. З іншого боку, зменшення кількості дітей шкільного віку викликає достатньо серйозну конкуренцію між загальноосвітніми навчальними закладами. Що в свою чергу, ставить перед кожним навчальним закладом завдання забезпечення такої якості надання освітніх послуг, яка б задовольняла освітні потреби, як учнів, так і їх батьків.

Технологічні фактори залежать від рівня науково-технічного прогресу й мають значний вплив на сферу освіти. Так, наприклад, стрімкий розвиток науки та техніки вимагає від ЗНЗ поширення комп'ютерних технологій у процесі навчання.

Що стосується міжнародних факторів впливу на розвиток освіти, то тут треба зазначити, що сучасне світове суспільство стає дедалі більш глобалізованим, інтернаціональним, готовим до конкурентної боротьби як на ринках капіталів, енергетичних ресурсів, товарів, послуг і зайнятості, так і у сфері освіти. Отже, власна стратегія держави повинна бути направлена на зміцнення сфери освіти з урахуванням світового досвіду, на розширення міжнародної активності. Україна останніми роками сприяє розвитку та встановленню безпосередніх зв'язків між навчальними закладами держави й зарубіжних країн, у результаті яких проводиться тимчасовий обмін учнями для входження в освітнє середовище шкіл зарубіжжя. Однак, для загальноосвітніх навчальних закладів дуже важливими залишаються

питання, що до розширення можливостей участі учнів ЗНЗ в різних міжнародних конкурсах, проектах, виставках, фестивалях тощо.

Отже, на основі аналізу економічних, соціальних, політичних, ринкових, технологічних та міжнародних факторів, які впливають на розвиток загальної середньої освіти, можна визначити загальні тенденції розвитку управління загальноосвітніми навчальними закладами в Україні, головними серед яких, на нашу думку, є: збереження тенденції недостатнього фінансування загальноосвітніх навчальних закладів; зміна «знаннєвої» парадигми освіти на «компетентнісну»; зміна соціального замовлення та очікувань, щодо якості загальної середньої освіти; розширення варіативності змісту навчальних програм, профілізація навчання; трансформація школи з державної в державно-громадську; утвердження демократичних відносин у всіх шкільних підсистемах; розширення суб'єкта управління шляхом включення в нього колегіальних органів, учнівського самоврядування; формування школи розвитку учня, індивідуалізація навчання, пріоритет творчої діяльності учнів, діалогічність взаємодії учителя та учня, формування національної свідомості; подальший розвиток нормативно-правового забезпечення управління школою, на рівні окремого загальноосвітнього навчального закладу; створення нових типів загальноосвітніх навчальних закладів – спеціалізованих шкіл, гімназій, ліцеїв, а також навчально-виховних комплексів: дошкільних, загальноосвітніх і вищих навчальних закладів, поєднаних спільною стратегічною навчально-виховною метою і традиційними зв'язками, відповідною до загальної мети побудови організації і методики процесу навчання; зменшення кількості дітей шкільного віку; зменшення мережі загальноосвітніх навчальних закладів; посилення конкуренції між загальноосвітніми навчальними закладами; розширення двосторонніх контактів між групами учнів, навчальними закладами різних країн; поширення комп'ютерних технологій у процесі навчання.

Як, було зазначено вище, трансформація цих зовнішніх

тенденцій розвитку управління загальною середньою освітою, у внутрішні умови управління ЗНЗ, потребує зміни самого внутрішньошкільного управління. У зв'язку з цим надзвичайно важливо виявити особливості внутрішньошкільного управління. Розділяючи думку Є.Хрикова, під особливостями внутрішньошкільного управління ми розуміємо появу нового класу задач управління, специфічних умов їх здійснення, нових вимог до особистості і діяльності керівників шкіл [15]. На нашу думку, особливостями внутрішньошкільного управління в сучасних умовах є те, що: внутрішньошкільне управління може здійснюватися тільки у формі творчої діяльності керівника; внутрішньошкільне управління повинне здійснюватися з урахуванням освітніх потреб учнів, батьків та всіх зацікавлених сторін; внутрішньошкільне управління повинне здійснюватися на основі зміни ролі керівника школи, перетворення його з адміністратора, на лідера; внутрішньошкільне управління має бути спрямоване на створення позитивного морально-психологічного клімату у педагогічному колективі, орієнтоване на створення умов особистісного та професійного розвитку всіх членів колективу, залучення до прийняття управлінських рішень всіх працівників навчального

закладу; внутрішньошкільне управління має бути спрямоване на підвищення рівня матеріально-технічного забезпечення навчального закладу; внутрішньошкільне управління повинне здійснюватися з урахуванням останніх досягнень педагогічної науки, теорії і практики управління навчальними закладами; внутрішньошкільне управління повинне здійснюватися на основі його демократизації, оптимального поєднання централізації та децентралізації в управлінні навчальним закладом; внутрішньошкільне управління повинне здійснюватися на основі подальшого удосконалення його нормативно-правової бази на локальному рівні навчального закладу; внутрішньошкільне управління має бути спрямоване на створення власних систем оцінки діяльності навчального закладу та управління якістю загальної середньої освіти.

Отже, виявлені нами тенденції та особливості розвитку управління ЗНЗ, повинні бути враховані при створенні та впровадженні систем управління якістю освітніх послуг у загальноосвітніх навчальних закладах. Подальше дослідження цієї проблеми потребує наукового обґрунтування закономірностей та принципів управління якістю освітніх послуг у ЗНЗ на основі детального дослідження його сутності.

Література і джерела

1. Афанасьєва Л. В. Компетентнісний підхід як освітня інновація у підготовці майбутніх менеджерів організацій / Л.В.Афанасьєва // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, 2012.-№ 7 (242), ч. 1: Педагогічні науки. – С.40-44
2. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>> – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Державна служба статистики [Електронний ресурс] – Режим доступу: <<http://www.ukrstat.gov.ua>> – Загол. з екрану. – Мова укр.
4. Єльнікова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Г.В.Єльнікова. – К., 2004. – 433 с.
5. Жук Ю. Проблеми управління якістю освіти в загальноосвітніх навчальних закладах / Ю.Жук // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2007. – №4. – С.61-64
6. Закон України «Про загальну середню освіту» [Електронний ресурс] – Режим доступу: <<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/651-14>> – Загол. з екрану. – Мова укр.
7. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс] – Режим доступу: <<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>> – Загол. з екрану. – Мова укр.
8. Конституція України [Електронний ресурс] – Режим доступу: <<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA%96%D0%B2%D1%0>> – Загол. з екрану. – Мова укр.
9. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс] – Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>> – Загол. з екрану. – Мова укр.
10. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.osu.edu.ua/ukr-rus/univer/csot/files/nsro_2012-2021.pdf> – Загол. з екрану. – Мова укр.
11. Пригожин И., Стенгерс И. Прорыв из хаоса: Новый диалог человека с природой: Пер. с англ. / Общ. ред. В.И.Аршинова, Ю. Л. Климентовича, Ю.В.Сачков. – М.: Прогресс, 1986. – 432с.
12. Системи управління якістю. Основні положення та словник (ISO 9000:2005, IDT): ДСТУ ISO 9000:2007. – [Чинний від 2008-01-01]. – К.: Держспоживстандарт України, 2008. – 29 с. – (Національний стандарт України).
13. Системи управління якістю. Вимоги (ISO 9001:2008, IDT): ДСТУ ISO 9001:2009. – [Чинний від 2009-09-01]. – К.: Держспоживстандарт України, 2009. – 26 с. – (Національний стандарт України).
14. Системи управління якістю. Настанови щодо поліпшення діяльності (ISO 9004:2000, IDT): ДСТУ ISO 9004:2001. – [Чинний від 2001-10-01]. – К.: Держспоживстандарт України, 2001. – 44 с. – (Національний стандарт України).
15. Хрыков Е. Н. Теоретические основы внутришкольного управления / Е. Н. Хрыков. – Луганск: Альма матер, 1999. – 118 с.

Актуальность материала изложенного в статье обусловлена насущными потребностями в повышении качества общего среднего образования. Одним из возможных путей решения этой проблемы является создание и внедрение в общеобразовательных учебных заведениях системы управления качеством образовательных услуг на основе использования идей TQM - Total Quality Management (всеобщего управления качеством) и принципов международных стандартов качества ISO 9000. Теоретическое обоснование системы управления качеством образовательных услуг в ОУЗ, требует изучения общих тенденций развития управления общеобразовательными учебными заведениями. Тенденции развития управления ОУЗ определённые в этой статье, должны быть учтены во время разработки и внедрении системы управления качеством образовательных услуг.

Ключевые слова: управление, управление качеством, общеобразовательное учебное заведение, тенденция, тенденция развития управления.

The topicality of material, the stated in the article, is conditioned by the urgent necessities of upgrading of universal middle education. One of possible ways of this problem solving is the introduction in general educational establishments of control system for quality of educational services on the basis of the use of ideas of TQM - Total Quality Management and principles of international standards of quality of ISO 9000. Theoretical grounds of control system for the quality of educational services in school demands the study of general progress of management general educational establishment's trends. Trends in the development of the progress of management in school must be taken into account in the development and implementation of the control system for the quality of educational services.

Key words: management, quality management, general educational establishment, tendency, progress of management trends.

УДК 371.035.6

ДЕЯКІ ПИТАННЯ ТЕОРІЇ ПЕРЕКЛАДУ ТВОРІВ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Розман Ірина Іллівна
М.Мукачево

У статті розглядається питання про доцільність методики аналізу перекладного художнього тексту. Особливу увагу необхідно звернути на мету перекладу твору: висловити адекватно засобами однієї мови те, що вже висловлене засобами іншої, і, що дуже важливо - як це висловлено. У статті звертається увага на специфіку перекладу: він (переклад) не повторює механічно всі значення оригіналу, а прагне зберегти сутність специфіки його в цілому, а якщо можливо, в кожному його елементі, і водночас, не зраджувати законів мови перекладу. Саме так створюється нова якість: думка оригіналу, виражена в словесних образах (з відповідним емоційним забарвленням і виявом світогляду).

Ключові слова: мова оригіналу, теорія перекладу, зміст, підтекст, співвідношення, лінгвістична концепція, повноцінний переклад.

Актуальність нашої статті визначається тим, що всесвітня література в загальноосвітніх школах України вивчається здебільшого в перекладах і це визначає методику її викладання. Наше зацікавлення викликає аналіз перекладного художнього тексту.

Наукова теорія перекладу зародилася на початку ХХ ст., коли з'явилися праці О.Фінкеля, О.Федорова, М.Рильського, К.Чуковського, згодом - В.Коптілова, Л.Бархударова, Ю.Ванникова, Г.Гачечиладзе, В.Комісарова, Ю.Еткінда, але й досі точиться дискусія стосовно встановлених або загальноприйнятих його канонів. Серед перекладацьких шкіл існували різні погляди на переклад та його методику: одні твердили, що найважливіше донести «дух» (настрій, мотив, ідею) оригіналу, інші віддавали перевагу «букві» (лексико-семантичному складові) твору. «Хоч яким був дух оригіналу, він обов'язково втілюється в лексиці, семантиці, синтаксисі, ритмомелодії, тобто в мовних фактах», - стверджував О.Фінкель, наголошуючи на тому, що зміст - це не тільки те, що сказано, а й те, чого не сказано, на що натякається. А оскільки підтекст витікає з тексту, то завдання його прочитання - це завдання не тільки літературне, а й лінгвістичне: потрібно зрозуміти кожне слово оригіналу в усіх його значеннях, співзначеннях і сукупностях значень, у їхніх зв'язках, визначити їхнє місце в цілому і знайти аналогічне явище у мові перекладу. Отже, йдеться про спільний літературний і мовний підхід. Водночас О.Федоров наголошував, що повноцінний переклад - це найперше вичерпна точність в передачі смислового змісту оригіналу і повноцінна функціонально-стилістична відповідність йому. Вченим була створена лінгвістична концепція, де вказувалося, що переклад спирається на мовний матеріал, без знання законів двох мов та розуміння закономірностей їх співвідношення неможливе. Однак художній переклад не є результатом лише мовних відповідностей. Перекладач, - на думку Г.Гачечиладзе, - має досягти ритм оригіналу, інтонацію, манеру передачі думки, зв'язок усіх цих компонентів з фабулою, сюжетом і композицією твору та іншими елементами форми, які слугують розкриттю його ідеї. «Коли йдеться про «переклад» у справжньому розумінні слова, то ми вимагаємо точності - змістової і формальної - і вірності - тільки не рабської...», - стверджує М.Рильський.

Отже, перекласти художній твір - означає висловити адекватно засобами однієї мови те, що вже висловлене засобами іншої, і, що дуже важливо - як це висловлено.

Важливим у розвитку теорії перекладу було створення вчення про типи і рівні еквівалентності, види перекладацьких трансформацій і критерії їхньої точності.

Виділяються три категорії співвідношень мовних одиниць:

- 1) еквіваленти, що склалися як тотожність визначуваного та ті, що склалися за традицією мовних контактів;
- 2) усі різновиди перекладацьких трансформацій;
- 3) варіативні та контекстуальні відповідності.

Відповідно визначаються і критерії точності перекладу: лексико-семантичні, семантико-стилістичні, синтаксичні, фонетичні. Для нас найважливіші лексико-семантичні, оскільки в основі філологічного методу аналізу лежить робота зі словом, з'ясування всіх його значень. Виокремлюють такі лексико-семантичні критерії точності перекладу:

- 1) слово перекладу може бути точним семантичним і лексикологічним еквівалентом слова оригіналу;
- 2) слово перекладу може бути синонімічним слову оригіналу або його описовою заміною;
- 3) слово перекладу може бути додатком перекладача і в оригіналі цьому слову нічого не відповідає;
- 4) слово оригіналу в перекладі жодного еквівалента не знайшло і опущене з тексту.

Щодо так званого неперекладного у художньому творі, то вважається, що такими можуть бути лише окремі елементи тексту. Однак вони зазвичай підпорядковані цілому, а отже, неможливість знайти іномовний еквівалент якомусь із елементів оригінального тексту в окремому конкретному випадку в жодному разі не означає неможливість відтворення всього тексту як певної структурно-семантичної єдності. Художня проза менше регламентована, ніж поезія, тому в прозовому перекладі можна дібрати до речення - відповідне речення; до прислів'я, приказки, ідіоми - відповідну фразеологічну одиницю; і навіть до слова - відповідне слово. Зробити це вдається тому, що слово в прозі є носієм змісту, смислу, а також певного стилістичного забарвлення та експресії, тимчасом як ритмічні й фонетичні його властивості не такі вже й важливі.

Уявімо послідовність творення художньої мови: думка, виражена в словесних образах, що відбиває світогляд автора і відповідну емоційну реакцію на будь-яке конкретне явище, викликає відповідну інтонацію і ритмічну будову мови, і все це виявляється в національній синтаксичній будові. За цією самою схемою відбувається і процес художнього перекладу. Але його специфіка полягає в тому, що перекладач не повторює механічно всі моменти схеми, а прагне зберегти сутність специфіки оригіналу в цілому, а якщо можливо, в кожному його елементі, і водночас не зраджувати законів власної мови. Саме так створюється нова якість: думка оригіналу, виражена в словесних образах (з відповідним емоційним забарвленням і виявом світогляду), передається іншою мовою з відповідним ритмом, синтаксичною будовою. Але відповідність у цьому випадку досягається функціональною аналогією, а не калькуванням.

Труднощі перекладу поетичного твору зумовлені, зокрема, розбіжностями між структурою двох мов і жорсткими формальними вимогами до поетичних текстів (ритм, римування, алітерації, асонанс, звуконаслідування, звуковий символізм та інші виразні засоби поезії). Для вибору слова чи не найважливіше значення мають його ритмічні та фонетичні властивості, адже тільки змістова сторона, метрична схема вірша, а також його ритмічна організація, звукова форма вимагають відтворення.

Залежно від типу поезії (раціоналістична, романтична, філософська) змінюються співвідношення між логічним змістом, стилістичною експресією, ритмомелодійним і звуковим малюнком. Буало звертається до читача в прямих словах, сила

яких в термінологічній недвозначності та шляхетній простоті, а Гюго говорить з читачем за допомогою образу, насиченого пристрасною емоційністю, але пластично чіткого. Під час перекладу поезій Буало - перекладач надаватиме перевагу змістовому аспекту, а під час перекладу романтичної лірики - інтонаційно-емоційній будові вірша та структурі образу. «Перекладаючи поета, у якого головну силу становить ритміка, звукопис, треба перш за все саме про цю основну рису й подбати, свідомо іноді саме для неї жертвуючи образом, логічним ходом; а в перекладі з чисто розумового, логічного поета належить передовсім саме логічну лінію й виводити, нехтуючи іноді ритмічною злагодою, мелодичними тонкощами...», - писав М.Рильський у «Теорії перекладу».

Отже, без пропусків і змін немає віршованого перекладу. Однак є речі, які і під час поетичного перекладу не можуть піддаватися змінам, інакше це вже буде не переклад, а переспів, варіація на тему. Йдеться про авторську концепцію, авторський задум, головну ідею та авторський стиль. Не власне «прочитання» оригіналу має пропонувати перекладач читачеві, а можливість по-своєму прочитати не понівечений свавіллям перекладу.

В методиці перекладу визначені рівні та підрівні перекладацької діяльності:

1. Перший рівень дій перекладача: впізнання і первинне осмислення слів і загальної структури тексту.
2. Другий рівень дій перекладача: досягнення глибокого розуміння тексту:
 - Підрівні:
 - а) розуміння слів, словосполучень чи груп слів, пов'язаних за змістом;
 - б) розуміння речення як одиниці тексту;
 - в) розуміння надфразових єдностей;
 - г) розуміння тексту в цілому.

3. Третій рівень дій перекладача: адекватна передача сприйнятої смислової та стилістичної інформації оригіналу за допомогою засобів іншої мови (мови перекладу) і відповідних прийомів перекладу.

4. Четвертий рівень дій перекладача: завершальна (узагальнююча) оцінка виконаного перекладу з погляду мети комунікації та інших професійних вимог до перекладу.

Звертаємо вашу увагу на окремі особливості філологічного аналізу. Філологічний аналіз художнього тексту базується на роботі з ключовими одиницями (словами, словосполученнями, реченнями) у їх взаємозв'язку з усіма видами текстової інформації (актуально - змістової, актуально - підтекстової, актуально - концептуальної) та у співвіднесенні з іншими компонентами художнього твору (сюжетом, композицією, системою образів, темою, ідеєю, поетикою). Текстові одиниці безпосередньо стосуються авторської концепції, більше того, є безпосередніми провідниками авторської ідеї та зберігаються під час перекладу. Адже перед перекладачем завжди стоїть проблема вибору: чим саме можна знехтувати, а що треба обов'язково зберегти. «Підказкою» тут є текст оригіналу, де завжди засобами композиції ключові елементи «виштовхуються» на сильні позиції: у заголовку, фіналі тексту, складають глобальні текстові бінарно-семантичні опозиції, характеризуються високою інтенсивністю вживання тощо.

Впізнання ключових текстових одиниць відбувається на першому етапі перекладу, коли первісно осмислюються слова та загальна структура тексту і перекладаються за першим критерієм точності. На другому етапі роботи перекладач з'ясовує всі значення і співзначення ключових текстових одиниць, їхнє смислове поле, тобто досягається глибоке розуміння тексту. Потім встановлюються суб'єктивні реальності перекладного тексту. Отже, послідовність дій перекладача частково збігається з етапами філологічного аналізу тексту.

Ось чому саме така форма роботи з перекладними текстами в школі здається найдоцільнішою. Адже перекладач

теж спершу аналізує оригінальний текст і з'ясовує авторську концепцію на основі ключових текстових одиниць, від яких відштовхуються під час філологічного аналізу вчитель та учні. Далі ведеться копітка робота, що стосується передачі - в єдності форми і змісту - задуму автора оригіналу засобами рідної мови, а учні, відповідно, співвідносячи ключові текстові одиниці з компонентами художнього тексту, з'ясовують, як авторська концепція втілюється у формальному боці тексту.

Шукаймо ключові текстові одиниці і вони проллють світло на авторську концепцію твору.

Вчитель з учнями, відштовхуючись від ключового слова, проводить філологічний аналіз роману і впевнено виходить на авторську концепцію, не спотворюючи її, хоча й читаючи твір у перекладі.

Щоправда іноді й ключові текстові одиниці не бувають абсолютно точним еквівалентом оригіналу, однак частіше йдеться не про синонімію чи опущення, а про конкретизацію чи доповнення перекладача, що пов'язано зі з'ясуванням авторської концепції: перекладач свідомо привносить своє розуміння авторського задуму до перекладу ключової текстової одиниці. Так, з'являється назва «Лебідь» у перекладі сонета французького символіста С.Малларме (пер.М.Драй-Хмара, М.Терещенко), що в оригіналі взагалі заголовка немає, а позначений у збірці номером два. Російський балетмейстер М.Фокін, перекладаючи сонет мовою хореографії, називає свою хореографічну мініатюру «Умираючий лебідь».

Ще один приклад. Ранній роман Е.М.Ремарка має назву «Im Westen nicht Neues» (буквальний переклад: «На Заході нічого нового»). А в українському перекладі читаємо: «На Західному фронті без змін».

На цю ключову фразу у тексті можна натрапити двічі: у назві та фіналі. Певне обрамлення. І якщо у заголовку вона залишається незрозумілою, то у фіналі стає цілковитим відкриттям: увесь зміст роману ніби вмістився у цій одній фразі. В основі твору розповідь (часом лірична, часом іронічна) німецького солдата про фронтні будні, яка переростає у щирсерду сповідь про власну долю і долі тисяч таких, як він сам. Німецький письменник-пацифіст змальовує формування такого драматичного явища європейської дійсності, як «втрачене покоління». Однак ми не знайдемо в романі відкритих пацифістських закликів, достатньо тієї жорстокої правди про війну, яка звучить зі сторінок твору та до болю байдужої фінальної фрази: «Im Westen nicht Neues», коли головного героя наздоганяє випадкова куля. Десятки, сотні, а тим більше одне людське життя нічого не важить для жахливого молоха (лише про великі бої та численні втрати йдеться у військових зведеннях). Отже, війна антилюдяна, бо знецінює найдорожче зі створеного Богом - людське життя.

Перекладач, відтворюючи ключову фразу саме так: «На Західному фронті без змін», дещо конкретизує оригінал відповідно до підтекстового і концептуального рівня, не змінюючи зовнішній інформаційно- фактуальний рівень: Im Westen (на Заході) конкретизується – «на Західному фронті», nicht Neues замінено відповідником – «без змін». Сталося страшне - загинула молода людина, але це аж ніяк не впливає на хід військових дій, і тому «на Західному фронті без змін». Так, концептуальне розуміння тексту вплинуло на відтворення, здавалося б, зовсім семантично нейтральної фрази оригіналу мовою перекладу з більшим наближенням до авторського задуму. У даному разі ключова фраза жодного зі своїх змістів не втратила, а лише стала трішки прозорішою. Оскільки слово в прозі є передусім носієм змісту, а також певного стилістичного забарвлення та експресії, в прозаїчному перекладі досить легко дібрати відповідник до речення, фразеологічних одиниць і навіть окремих слів. Складніше перекладати поезію. Там важливими і часто першочерговими є ритмічні і фонетичні властивості слова. Однак, основне, що має зберігатися, це авторська концепція та стиль, а отже, ключові текстові одиниці як виразники авторського задуму і в поезії перекладаються за першим лексико-семан-

тичним критерієм точності.

Розглянемо сонет С.Малларме «Le vierge, le vivace...» та кілька його перекладів.

Ключове слово сонета наявне у кожній строфі, окрім першої: в другій - сугне (лебідь), в третій - l'oiseau (птаха), в четвертій - Сугне (заклучне, написане з великої літери). Специфічне кільцеве римування підказує інше ключове слово – «земля»: лише в третій строфі кільцеве римування порушується, третій рядок залишається неримованим і водночас семантично оголеним - , окресливши бінарно-семантичну опозицію: (лебідь - жаж земля). Результатом цього протистояння стає смерть: образ якої передано майстерно дібраними римами, які нагадують передсмертне квіління помираючого птаха. У семантичному полі

ключового слова «лебідь» трапляються слова чи поєднання слів, які придатні для характеристики людини, а не птаха.

Отже, авторська думка може прочитуватися як протистояння прекрасного, ідеального земному, буденному, сірому або втілення прекрасного в людині та згубну дію на неї сірого, буденного. Розгадати до кінця символістський твір фактично неможливо, адже назвати предмет - це втратити три чверті насолоди поетичним твором, що надається щасливою можливістю поступового вгадування; створити уявлення про нього - ось мрія. Глибоке осягнення цієї тасмниці й складає символ: поступово воскресити в пам'яті предмет, щоб розкрити стан душі. Чи, навпаки, обирати предмет і в ньому знайти вираження стану душі шляхом багатократного розшифрування.

Література і джерела

1. Горідько Ю.Д. Чи можливий філологічний аналіз на уроках зарубіжної літератури /Юрій дмитрович Горідько/ Всесвітня література.- 2000- № 6. -С.42- 46.
2. Зорівчак Р.П. Реалія і переклад.-Львів: Вид-во при Львів.ун-ті, 1989. Мова і час. Розвиток функціональних стилівсучасної літературної мови/Відп. Ред. В.М. Русанівський.-К.: Наукова думка, 1977.-237с.
3. Комиссаров В.К.Теория перевода. - М.: Высш.шк., 2000.-253с.
4. Любченко Т.Н. Практичний підход до перекладу/ Теорія і практика перекладу.- К.: Вища школа, 1991. – Вип.17.- 89-94с.

В статтє рассматривается вопрос о целесообразности методики анализа переводного художественного текста. Особое внимание необходимо обратить на цель перевода произведения: необходимо выразить адекватно средствами одного языка то, что уже выражено средствами другого, и, что очень важно - как это изложено. В статтє обращается внимание на специфику перевода: он (перевод) не механически повторяет все значения оригинала, а стремится сохранить сущность его специфики в целом, а если возможно, в каждом его элементе, и в то же время, не предавать законов собственного языка. Именно так создается новое качество: мнение оригинала, выраженное в словесных образах (с соответствующим эмоциональным окрасом и проявлением мировоззрения).

Ключевые слова: язык оригинала, теория перевода, смысл, подтекст, соотношение, лингвистическая концепция, полноценный перевод, элементы формы, знание законов двух языков.

The article deals with the question of feasibility of methodology of the analysis of the translation of the literary text. Special attention is paid to the aim of the translation of the work: to express adequately by means of the language that has already expressed by means of another one, and what is very important - as it is expressed. The attention is also paid to the specific features of the translation, - it does not mechanically reproduce all the meanings of the original, but strives to preserve the essence of the specific features as a whole, and at the same time in every element, if it is possible, not neglecting the laws of the target language. That's the way of creation of new quality: the view of the original which is expressed in verbal images(with appropriate emotional colouring and world outlook).

Key words: the language of the original, theory of translation, content, implication, correlation, linguistic concept, adequate translation.

УДК [373.5.016:54]:[1:316.3]

СОЦІАЛЬНО-ФІЛОСОФСЬКІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГО-ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ШКІЛЬНОЇ ХІМІЧНОЇ ОСВІТИ

Роман Сергій Володимирович
м.Луганськ

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена нагальними потребами суспільства у формуванні хімічної культури, яка стає чинником виживання в реальних умовах екологічних ризиків, оскільки останні мають переважно хімічний характер. Отже, розгляд причин екологічної кризи і шляхів виходу з неї засобами шкільної освіти передбачає, наряду з традиційними біологічними, географічними і соціально-філософськими аспектами, й хімічний підхід. Запропоновані концептуальні соціально-філософські основи формування еколого-гуманістичних цінностей школярів стануть засадничими при побудові педагогічної системи формування означених цінностей у процесі хімічної освіти.

Ключові слова: соціально-філософські основи, формування еколого-гуманістичних цінностей, шкільна хімічна освіта.

Категорія цінностей, ціннісних орієнтацій є однією з найскладніших в філософії, соціології і культурології. Цінності виступають основою для осмислення, пізнання і конструювання цілісного образу соціального світу, для регуляції людської поведінки в усіх її проявах при прийнятті рішень в ситуації вибору. Сьогодні можна говорити про повернення і актуалізацію багатьох філософських ідей різних періодів розвитку соціально-гуманітарного знання, проте особливо слід, на наш погляд, відзначити значний дослідницький інтерес до проблеми формування цінностей, її поглибленого і цілісного розгляду. І це не данина моді, це скоріше життєва необхідність.

Філософія постмодернізму, що прийшла на зміну «конструктивістським» філософіям минулого, призвела сучасний світ до повної ідеологічної безструктурності, безформності,

світоглядного розпаду, до браку зрозумілих істин. (...) В цей період особлива відповідальність лягає на освіту, система якої, побудована на сучасності, має зберегти духовно-культурні цінності людини й утвердити нові, вибудувати й утвердити імперативи, які структурують реальність, перетворюють світ із «хаосу» на «космос», внести у свідомість людини життєстверджуючі світоглядні орієнтири [1, с.17-18]. Таку влучну констатацію В. Кременем нашої реальності доповнимо думками інших учених щодо сучасного стану суспільства: це життя у світі цінностей «розколотого світу» (Т.Андрущенко), напруженої морально-психологічної мотивації, ломки вікових ціннісних орієнтацій, «ціннісного вакууму» (П.Гуревич), «ціннісного нігілізму, цинізму, екзистенціального вакууму і інших симптомів соціальної патології» (Д.Леонтьєв), «ціннісному біфуркаційному полі» (Л.Вязнікова), суспільстві «ринкової орієнтації» (Е. Фромм), «натовпу» (С.Бородавкін), «ризик» (У.Бек), «тотальної аномії» (Н. Паніна), і є небезпека переходу суспільства на стадію руйнації основних консолідуючих його цінностей (Н. Козлова зі співав.).

У відсутності чітких моральних орієнтирів ціннісні орієнтації молоді розвиваються переважно хаотично. Духовний кризовий стан українського суспільства зумовлений динамікою сьогодення, яка характеризується суперечливістю внутрішніх впливів політичних, економічних, культурних і власне освітніх чинників [2, с.13-14]. Серед кризових явищ нашого суспільства окремо відзначимо екологічну кризу, яка набула планетарного масштабу і, безумовно, пов'язана з кризою духовності. «Духовність (...) невіддільна від почуття людиною єдності з Природою, Світом, Всесвітом, від прагнення до вищих цінностей та ідеалу Смислу, Істини, Добра й Краси. Саме втрата духовності і сенсу життя належить до числа найбільш глибоких факторів спостережуваного сьогодні розпаду суспільства в цілому і багатьох індивідуальних людських особистостей», - наголошують С.Гончаренко і Ю.Мальований [3, с.31]. Усвідомлення загрози, що охоплює людство у зв'язку із загостренням екологічної ситуації в епоху масової хімізації, глобалізації та інформаційної революції, потребує переходу до нових цілей, завдань життя та діяльності людини, формування нової філософії життєдіяльності, яка б відвернула руйнацію світу, забезпечила існування людства. До потенційних засобів людського спасіння слід віднести й гуманістичну філософію.

Завжди у кризові часи історії людства підвищується значимість філософії у зв'язку з її здатністю охопити ціннісно-смислові виміри людини. Специфіка любого гуманізму характеризується трактуванням людини в якості вищої (і навіть абсолютної) цінності. Сучасні концепції гуманізму можна розвести на три напрямки: моралізаторський - продовжує традицію європейського Відродження, розглядаючи самоцінність людини як всезагальний ідеал і орієнтир життєдіяльності (наприклад, роботи А. Швейцера). З цих позицій критикуються антигуманні прояви соціального життя, небезпечні для людини наслідки неконтрольованого розвитку науки і техніки та ін.; соціально-детермінований - розглядає цінність людини залежною від суспільних умов, у яких вона існує (К.Маркс, Ф.Фукуяма та ін.); культурологічний - розглядає людину в цілісності тієї чи іншої культури, акцентуючи в цій цілісності її художній елемент. Починаючи з Ф.Ніцше і закінчуючи М.Хайдеггером, цінність людини тут знов і знов ставиться під сумнів, а потім обґрунтовується не стільки теоретично, скільки естетично.

Усі три виявлені напрямки дослідження цінності людини, на думку С. Бородавкіна, приводять до невісних висновків. Традиційний гуманізм, що сформувався в культурі Відродження і філософії Нового часу як учення про вищу цінність людини, зазнав глибокої кризи, призив до розриву між людиною і буттям, до відчуження від людини створеної нею кабальної науково-технічної сфери, до панування «людини натовпу». Необхідні новий підхід і переосмислення гуманістичних ідеалів на основі досягнень сучасних досліджень в галузі семіотики, герменевтики, соціальної синергетики, тобто на стику наук [4, с.164-165].

Об'єктом філософського і наукового інтересу, допитливих пошуків і роз'яснень вчених різних світоглядів зі стародавніх часів й по сей день є також проблема взаємозв'язку між природою, людиною і суспільством. Ці пошуки, зокрема, стосуються співвідношення тіла і душі людини (Аристотель), її приналежності до світу природної необхідності й до світу моральної свободи (І.Кант); взаємозв'язку її душі, свідомості і розуму, розкриття в ній абсолютної ідеї (Г.Гегель); людини як втілення суспільних відносин (К.Маркс); свободи людської природи від норм суспільної моралі (Ф.Ніцше); прояву людської природи через її несвідому психіку (З.Фрейд); синтезу в людині гуманістичних, психічних, соціальних і біологічних начал (Е.Фромм) та ін. [5, с.58]. Зазначені теорії і концепції філософської антропології з часом розвитку самої науки як такої, спираючись й відштовхуючись одна від одної, послідовно розкривали ті чи інші домінуючі, на думку вченого, ознаки, сторони й фрагменти глобальної проблеми «Людина». При цьому жодна з них об'єктивно не могла претендувати на повний охват даної проблеми, мала певну граничну цінність для свого часу у відповідності з досягнутим для того періоду рівнем розвитку філософії і науки.

Філософські теорії людини, що доводять її цінність, методологічно доцільно розвести на два полюси. В рамках першого - об'єктоцентричного - напрямку людина розглядається як момент абсолютного буття, породження деякої натуральної реальності: природної, соціальної, психічної та ін. Людина тут не є окремою, вона розчинена в загальній онтології - в бутті природи або духу (наприклад, теорії Піфагора, Г.Гегеля та ін.). Людина у цих ученнях утрачала свою самостійність, переставала бути окремим унікальним явищем зі своїм неповторним внутрішнім світом. Звертаючись до обґрунтування цінності людини в об'єктоцентристських концепціях, пошуки об'єктивних природних основ гуманізму можна простежити в трьох напрямках: 1) біологізаторський, натуралістичний напрям - трактував людину як носія унікальних природних властивостей, наприклад, розумності, надпластичності, перетворювальних або художніх здібностей та ін., завдяки чому вона і є вищим продуктом розвитку тваринного світу й природи взагалі. Так, наприклад, А.Адлер, К.Юнг та інші послідовники З. Фрейда вважали, що ціннісні відносини між людьми залежать від несвідомих переваг і мотивацій, закладених у людини природою; 2) соціологізаторський напрям - вбачав своєрідність людини в його соціальній і історичній обумовленості. Тваринне в людині розглядалося як щось несуттєве, переборене соціальністю. По суті, людина прирівнювалася до суспільства (наприклад, теорія К.Маркса); 3) космоцентричний напрям - обґрунтовував вищу цінність людини її виключним місцем у Всесвіті (космізм К. Ціолковського та його сучасників - Н.Федорова, В.Налімова та ін.).

Другий - суб'єктоцентричний - напрям, починаючи з Сократа і завершуючи екзистенціалізмом Ж.-П. Сартра, розглядав світ «від людини», перетворюючи її в центр всесвіту. Присвячуючи основну увагу внутрішньому світу людини, обґрунтуванню сенсу її життя і смерті, часто і співчуттю, ця настанова зближувала філософію з мистецтвом, переходила на мову художніх образів і релігійних символів, й навіть заперечувала розкриття природи людини, її цінності засобами науки (Е.Кассіер, Л.Фейєрбах та ін.).

Отже, на протязі розвитку філософського знання про людину можна простежити дві крайні позиції. Одна з них ґрунтується на переконанні, що логічно (раціонально) довести цінності, у тому числі й гідність людини, неможливо. Вони даються нам у божественному одкровенні, медитації чи подібних формах позараціонального сприйняття (древні іудеї, Христос, Платон, А. Шопенгауер, К. Ясперс та ін.). Протилежна позиція базується на ствердженні, що можливо обґрунтувати смисл і цінності людини законами природного світу (Лао-Дзи, Сократ, просвітники, соціал-дарвіністи, К. Маркс, Е. Агацци та ін.) [4, с. 172-174].

Метою даної статті є дослідження концептуальних соціально-філософських основ формування еколого-гуманістич-

них цінностей школярів, які стануть засадничими при побудові педагогічної системи формування означених цінностей у процесі хімічної освіти.

Сьогодні знання, не осяяні моральністю, духовністю, що не пройшли крізь призму еколого-гуманістичних цінностей, можуть принести непоправну шкоду людству. Розгляд причин екологічної кризи і шляхів виходу з неї передбачає, наряду з традиційними біологічними, географічними і соціально-філософськими аспектами, й хімічний підхід. Основою процесів життєдіяльності, як і основою змін хімічного складу навколишнього середовища, є перетворення речовин. У сучасному світі людина взаємодіє з безліччю речовин природного і антропогенного походження, що відбиває складний комплекс відношень у системі «людина – речовина – матеріал – практична діяльність – природа – суспільство». Отже, для опису екологічних систем і управління ними в умовах зростаючого повстання цих систем проти діяльності людини необхідне знання хімічних механізмів взаємодії між людиною, середовищем її існування і окремими екологічними підсистемами. З іншої сторони, хімія і хімічне виробництво як невід'ємні складові процесу розвитку цивілізації відповідальні за численні екологічні проблеми, без них людина не може повноцінно існувати на землі, а також ефективно долати негативні наслідки своєї діяльності.

Засвоєння хімічної культури стає чинником виживання в реальних умовах екологічних ризиків, оскільки останні мають переважно хімічний характер. Отже, цілком виправданим буде знак рівності між поняттями «хімічна культура» й «екологічна культура». Проте, як справедливо зазначають учені-хіміки С. Кара-Мурза і Т. Айзатулін, «на всіх рівнях (...) спостерігається відставання хімічних знань і навичок від хімічної реальності техносфери та її впливу на біосферу», тому «організація нової, адекватної реальності системи загальної хімічної освіти й засвоєння хімічної культури стає умовою безпеки й стійкого розвитку цивілізації» [6, с.261]. Розуміння в діалектичній єдності користі та шкоди продуктів хімічного виробництва і промислових хімічних процесів повинно стати безпосередньою основою формування життєвої компетенції учнів, їхньої ціннісної орієнтації засобами хімії як навчального предмета.

Головним каналом трансформації сучасної науково-філософської думки в світоглядні канони, що містять програмні основи вирішення складних проблем взаємодії людства і природи, є екобезпечний розвиток. У філософії екобезпечного розвитку поєднуються знання з усіх основних галузей науки, але найбільш значущим на сучасному етапі її розвитку виявляються філософсько-світоглядні погляди і прогнози прийдешньої взаємодії природи і суспільства. В умовах глобальної кризи, пов'язаної з життєдіяльністю антропосфери і техносфери, людство постає перед необхідністю переосмислення фундаментальних основ свого світогляду, свого місця в біосфері, у середовищі своєї життєдіяльності. Це потребує нагальної переорієнтації всіх видів людської діяльності, насамперед, відмови від механістичного і антропоцентричного світоглядів, які укорінені в свідомості людей в процесі історичного протиставлення «людина – природа».

Так, техноцентризм (механістичний світогляд) передбачає абсолютну відданість техніці й промисловості, і переконаність, що люди повинні управляти природою. Техногенезу властивий динамізм шляхом постійного вдосконалення техніки і технологій на основі наукового знання, а території з їхніми ресурсами виступають як плацдарми для найбільш ефективного розгортання промислових потужностей, тоді як питання збереження природних, біосферних систем виникають лише у вигляді обмежувальних умов і перешкод у реалізації вихідних стратегічних проєктів.

Антропоцентризм (сцієнтизм) – цей світогляд виходить із визнання виключної ролі людини в біосфері і нині є найбільш розповсюдженим, відповідаючи цілям ринкової економіки і глобалізації. В його основі лежить переконаність, що ресурси

біосфери ніколи не будуть вичерпані (Д. Ріккардо), оскільки будь-який ресурс може бути замінений на інший, а екологічні проблеми, зокрема потепління клімату, можуть бути вирішені за рахунок високого науково-технічного потенціалу. Оскільки в природі широко розповсюджене дублювання функцій різних видів, немає необхідності в збереженні всього біорізноманіття. Цей світогляд допускає необмежене зростання споживання (Б. Ломборг). Кредо антропоцентризму сформулював Дж.Буш-старший: «Економічне зростання – друг екології» [7, с.44].

Проте, для людства стало очевидним, що необхідні нові світоглядні орієнтації, які б не протиставляли людину природі, серед яких розглянемо наступні.

Біоцентризм (біофілія) – світогляд, який обстоює (Е.Уілсон, А.Горн, М.Гусев та ін.) рівноцінність усіх форм живих істот (біосферний егалітаризм), він не визнає їхнього розподілу на корисні й некорисні (синкретичність світу) і заперечує подальший розвиток заради підвищення життєвих стандартів (принципи екологічного самозабезпечення) [8, с.134-135]. На роль нової методології претендує також концепція вітацентризму (наприклад, С. Чабанова), яка розглядає життя як всевітню стихію, а людина з її розумом представляється особливою високорозвиненою формою життя. Одним із варіантів вітацентризму є гуманістика, яку А.Олексін визначив «як розуміння живого через розуміння людини» [9, с.149].

Радикальний біосфероцентризм (консервоціонізм) – це світогляд з лозунгом «назад у природу!», притаманний багатством «зеленим». Найбільш послідовний варіант такого світогляду – концепція відновлення біотичної регуляції біосфери шляхом повернення її в стан до початку науково-технічної революції (В.Горшков), яка ґрунтується на необхідності здійснити депопуляцію населення до рівня 0,5 – 1,5 млрд. людей, що значно знизить споживання, та у зв'язку з цим є нереальною.

Помірний біосфероцентризм – світогляд, який узгоджується з принципом Н.Моїсєєва про коадаптацію людства і біосфери, при якій людство приведе свою діяльність у відповідність до господарчої ємності біосфери, а біосфера, дещо змінившись, прийде до квазістійкого стану із збереженням основного кругообігу речовин і біологічного різноманіття. Надзадачею цього світогляду є зниження рівня споживання, реалізація якої стикається з протистоянням «всемогутнього» антропоцентризму [7, с.45].

Антропокосмізм – відокремлений світогляд, який має своїх послідовників серед «російських космістів» (В.Соловйов, Н.Федоров, К.Цюлковський, К.Вентцель, Л.Толстой та ін.), які переконані, що покласти край безмежному споживанню може лише усвідомлення людством своєї єдності з космосом. У такому контексті одушевлення і олюднення природи шляхом людської діяльності розумілись ними як мета світового процесу. Окрім антропокосмічних поглядів, на рубежі XIX – XX ст. важливими були також численні філософсько-педагогічні концепції сприйняття природи як джерела саморозвитку особистості (А.Щапов, В.Вахтеров, В.Острогорський, Д.Менделєєв, П.Юркевич, В.Сорока-Росинський, Б.Райков, Д.Кайгородов, В.Боголепов, Г.Рукавішніков) [10, с.33-38].

Екоцентричний світогляд базується на переконанні, що у порівнянні з важливою частиною природи – людством, уся екосфера безумовно важливіша, оскільки є глибинним джерелом і підтримкою людства, геніальною і творчою матрицею Життя. Екоцентризм йде далі біоцентризму, який сконцентрований на організмах; екоцентричний світогляд розглядає рівність внутрішніх цінностей людини і всієї «не-людської» природи [11, с.76-77]. Серед прихильників екоцентризму О. Леопольд з «етиною Землі» (розширенням спільноти Землі), Дж.Лавлок з його «Гесею як божественною Землею», Л. Уайт, що закликає зрівнати з людини вінець царської величі й установити «демократію всіх тварей». «Глибинні екологи» (А.Нейсс, Б.Деволл, Дж.Сешнс та ін.) зайшли ще далі та говорять не тільки про відкритість людського «Я» до всього природного цілого, а також про злиття

особистого екологічно пробудженого негеоцентричного «Я» з деяким «внутрішнім Я самої природи» [12; 13].

Використовуючи ціннісні категорії, перейдемо тепер до розгляду власне екологічної етики як світоглядної основи збереження біорізноманіття, тобто встановлення відношення людей до інших живих істот. Витоками природоохоронної екологічної етики є роботи А.Швейцера (1875 – 1965), який сформулював принцип благоговіння перед життям. А.Швейцер, розвиваючи сформульовані І.Кантом постулати загальнолюдської етики, пропонував включити до сфери морального всі живі істоти [14, с.63]. На думку Р.Поттера, який у 1969 р. запропонував термін «біоетика», вона має поєднати природничі та гуманітарні знання, біологічні факти та загальнолюдські цінності, стати новою мудрістю та основою світогляду сучасної людини. Він поділяв біоетику на два напрями: екологічний і медичний. Філософи Ф. Ніцше і А. Бергсон висловили три ідеї, які відображають основи біоетики: у центрі світу і світогляду розміщене життя; засобом розуміння змісту життя поряд з розумом виступає активна інтуїція; життя людини – це нескінченний процес творчості зі створення нових цінностей. Американські вчені Т.Бошам і Дж.Чайлддресс запропонували чотири принципи біоетики – автономії, «не нашкодь», доброчинності і справедливості. Сучасні природничі дисципліни, які вивчаються в школі, зокрема й хімія, мають формувати науковий світогляд, заснований на таких принципах біоетики [15, с.43-44].

У наш час сформувалося два основних напрями екологічної етики – радикальний, заснований на «глибинній екології», і раціональний. Послідовником радикальної етики є український еколог В. Борейко, який визначає її як «вчення про етичні відносини людини з природою, засновані на сприйнятті природи як члена моральної спільноти, морального партнера (суб'єкта), рівноправності і рівноцінності всього живого, а також обмеженні прав і потреб людини (...) як етику обережності, турботи, поваги до природи і екологічного самообмеження» [16, с.6]. З позицій раціональної етики Н.Марфенін вважає, що етичне відношення до інших організмів, що населяють нашу планету, полягає не в абсолютній забороні на їх використання, а в усвідомленні необхідності зберегти значну частину природних екосистем і біологічних видів (при «м'якій» системі охорони – невиснажливому природокористуванні або «жорсткій» охороні з повним заповіданням). Раціональна екологічна етика не допускає жорстокого і неоправданого знищення організмів [7, с.47-48].

Таким чином, екологічна етика утверджує безумовну самоцінність природи, вводить світ природи у простір людських цінностей, утверджує екологічний холізм. З огляду сказаного, нова теорія освітнього процесу має ґрунтуватися на принципах біоетики, цінності любові форми життя і любові культури. Національна доктрина розвитку освіти в Україні базується на ідеях гуманізації і демократизації педагогічного процесу. Стрижнем діяльності педагога повинна стати дитина, її особистість, духовний світ. Біоетика ж розширює такий підхід на все живе: на кожну людину, тваринний і рослинний світ.

Отже, як бачимо, людство пройшло довгий шлях у розвитку своїх відносин з природою, і на кожному з етапів виникала особлива, притаманна саме цьому етапу, екологічна свідомість. Екологічну свідомість можна визначити як сукупність поглядів, теорій і емоцій, що відображають проблеми співвідношення суспільства і природи в плані оптимального їх поєднання відповідно до законів системної цілісності біосфери [17, с.92].

Так, антична екологічна свідомість характеризується психологічним відчуженням людини і світу природи, вона ближче до суб'єктного, ніж об'єктного сприйняття природи; взаємодії людини зі світом природи властивий не тільки прагматичний, але і непрагматичний характер. Для середньовічної екологічної свідомості характерне абсолютно психологічне протиставлення людини і природи, абсолютно об'єктивне сприйняття природи і прагматичний характер взаємодії з нею. В екологічній свідомості Нового часу об'єктивність сприйняття природи також

досягла максимального ступеню, абсолютизував прагматичний характер взаємодії з природою [18, с.1-5].

Сучасна екологічна свідомість представлена двома паралельно існуючими типами [19]: антропоцентрична екологічна свідомість і характеризується протиставленням людини як вищої цінності і природи як її власності, сприйняттям природи як об'єкту одностороннього впливу людини, прагматичним характером мотивів і цілей взаємодії з нею; екоцентрична екологічна свідомість – характеризується орієнтацією на екологічну доцільність, відсутністю протиставлення людини і природи, сприйняттям природних об'єктів як повноправних суб'єктів, партнерів по взаємодії з людиною, балансом прагматичної і непрагматичної взаємодії з природою.

Лише така свідомість формує екологічну культуру, максимуючи ціннісне, а не споживачке відношення до навколишнього середовища. Екологічну культуру Е.Гірусов і О.Тітова розуміють як вищу, граничну форму гуманізму. Ця культура – не окрема складова життєдіяльності суспільства, а новий стан соціуму, що забезпечує підтримку і збереження життя на планеті. Вперше культура стає способом відвернення гибелі цивілізації [20, с.129-130].

Аналіз ряду праць (Н.Горбенко, О.Крицької, Л.Курняк, К.Стецюк, У.Хайбулаєвої зі співав. та ін.), присвячених характеристикам екологічної культури як певного системного утворення, дозволив нам з урахуванням ціннісного підходу виділити в екологічній культурі наступні взаємопов'язані компоненти, що забезпечують екобезпечний розвиток суспільства: когнітивний (екологічно значимі знання); аксіологічний (екологічні цінності, оцінки, відношення, переживання, «емоційний резонанс»); нормативний (моральний і екологічний імператив, етичні норми, правила, заборони, екологічні традиції); творчо-діяльнісний (досвід творчої, проєктивної, екологічно виправдані діяльності); поведінковий (природовідповідні вчинки по відношенню до навколишнього середовища, співробітництво у відношеннях із нею); екологічний стиль мислення (розгляд природних і соціокультурних процесів з позиції цілісності, визнання рівноправного співіснування людини і природи, цінностей живої природи, єдності з нею людини, суб'єктивності природи).

Висновки. Комплексний аналіз заявленої проблеми дозволив нам виділити концептуальні соціально-філософські основи формування еколого-гуманістичних цінностей школярів, які стануть засадничими при побудові в подальшому педагогічної системи формування означених цінностей у процесі хімічної освіти: людина і життя на Землі – єдина універсальна цінність, з якою мають співвідноситися наукові, філософські, етичні, естетичні, правові, ідеологічні й технічні системи; визнання цілісності, єдності світу, людини як органічної частини біосфери і космосу; відповідальність людини, її розуму й інтелекту за виконання інтегративної біосферної функції; діалог природи і людини, неконфронтаційна взаємодія між людьми, людиною і природою; гуманізм в контексті екологічної культури як визнання пріоритету природних факторів людського буття перед соціальними; коеволюція як об'єктивна, історична взаємозалежність і взаємна оптимізація розвитку суспільства і природи; ця взаємозалежність становить ноосферний імператив, що визначає межу тому виклику природі, на якому століттями будувалась антропоцентрична концепція панування людини над своїм природним буттям; визнання самоцінності природи, більш високого рівня самоорганізації природних систем у порівнянні з соціальними; еколого-гуманітарна орієнтація освіти взагалі і природничонаукової зокрема – системоутворюючий компонент усього навчально-виховного процесу, що визначає його стратегічні цілі й провідні напрями, інтелектуальну, моральну, духовну основи побудови національної шкільної освіти; екологічний менталітет, ноосферне мислення суспільства і особистості – провідні компоненти нової цивілізаційної парадигми, реального переходу України на модель стійкого розвитку, створення дійсно громадянського суспільства.

Література і джерела

1. Кремень В.Г. Людиноцентризм в освіті: сучасний напрям розвитку духовності нації / В.Г.Кремень // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 2. – С.17-30
2. Біла книга національної освіти України / [Алексєєнко Т. Ф., Аніщенко В. М., Балл Г. О. та ін.] ; за заг. ред. В.Г.Кременя. – К. : Інформ. системи, 2010. – 342 с.
3. Гончаренко С. У. Педагогічна сутність гуманітаризації шкільної освіти / С.У.Гончаренко, Ю.І.Мальований // Рідна школа. – 1994. – № 10. – С.30-33
4. Бородавкін С.В. Гуманизм в культурі і культура в гуманізмі / С.В.Бородавкін // Вопросы философии. – 2004. – № 5. – С. 163-176.
5. Барлыбаев Х.А. Периодическая таблица системы «природа – человек – общество» / Х.А.Барлыбаев // Философия и общество. – 2009. – № 2. – С. 58-65.
6. Кара-Мурза С. Г. Химия // Химическая энциклопедия : в 5 т. / С.Г.Кара-Мурза, Т.А.Айзатулин. – М.: Большая российская энцикл., 1988. – Т. 5. – 1988. – С.257-261
7. Миркин Б.М. Проблема формирования экологического менталитета / Б.М.Миркин, Л.Г.Наумова // Экология и жизнь. – 2011. – № 7. – С. 44-49
8. Чопик В. Концепція біоцентризму в контексті глобалізації / В.Чопик // Освіта і управління. – 2009. – Т. 12, № 1. – С. 131-135
9. Олексин А.В. Гуманистика как новый подход к познанию живого / А.В.Олексин // Вопросы философии. – 1992. – № 11. – С. 149-157
10. Зятева Л.А. Философско-педагогические воззрения отечественных ученых на проблему экологического воспитания / Л.А.Зятева // Педагогика. – 2002. – № 7. – С.32-40
11. Постников В. Экоцентризм и биоцентризм / В.Постников // Гуманитарный экологический журнал. – 2011. – Т. 13, вып. 4 (43). – С.76-79
12. Василенко Л.И. Экологическая этика: от натурализма к философскому персонализму / Л.И.Василенко // Вопросы философии. – 1995. – № 3. – С.37-60
13. Кэрри П. Экологическая этика / П.Кэрри // Гуманитарный экологический журнал. – 2012. – Т.14, вып. 2 (45). – С.1-30
14. Наумова Н.Н. Альберт Швейцер: этическое учение / Н.Н.Наумова, Н.И.Белова // Гуманитарный экологический журнал. – 2005. – Т. 7, спецвып. – С.62-65
15. Гриньова М. Курс «Природознавство» для майбутніх учителів / М.Гриньова // Біологія і хімія в школі. – 2004. – № 2. – С.41-44
16. Борейко В.Е. Прорыв в экологическую этику / В.Е.Борейко. – [4-е изд., доп.]. – К.: Киевский эколого-культурный центр, 2005. – 208 с.
17. Гирусов Э.В. Экологическая культура как высшая форма гуманизма / Э.В.Гирусов // Философия и общество. – 2009. – № 4. – С.74-92
18. Дерябо С.Д. Экологическое сознание / С.Д.Дерябо // Гуманитарный экологический журнал. – 2004. – Т. 6, вып. 2. – С.1-9
19. Дерябо С.Д. Две модели экологии / С.Д.Дерябо, В.А.Ясвин // Человек. – 1998. – № 1. – С. 34-40
20. Гирусов Э.В. Экологическое образование в контексте культуры / Э.В.Гирусов, О.Ф.Титова // Философские науки. – 2006. – № 4. – С.129-137

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена острой потребностью общества в формировании химической культуры, которая становится ведущим фактором выживания в реальных условиях экологических рисков, поскольку последние имеют преимущественно химический характер. Поэтому рассмотрение причин экологического кризиса и путей выхода из него средствами школьного образования предполагает, наряду с традиционными биологическими, географическими и социально-философскими аспектами, также и химического подхода. Предложенные концептуальные социально-философские основы формирования эколого-гуманистических ценностей школьников станут определяющими при построении педагогической системы формирования указанных ценностей в процессе химического образования.

Ключевые слова: социально-философские основы, формирование эколого-гуманистических ценностей, школьное химическое образование.

The relevance of the material stated in article is caused by sharp need of society for formation of chemical culture which becomes a leading factor of a survival in actual practice environmental risks as the last have mainly chemical character. Therefore consideration of the reasons of ecological crisis and exit ways from it means of school education assumes, along with traditional biological, geographical and social and philosophical aspects, as well chemical approach. The offered conceptual social and philosophical bases of formation of ecology-humanistic values of school students become defining at creation of pedagogical system of formation of the specified values in the course of chemical education.

Key words: social and philosophical bases, formation of ecology-humanistic values, school chemical education.

УДК 378.14

ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ВИХОВАННЯ ОСОБОВОГО СКЛАДУ У ЗБРОЙНИХ СИЛАХ РЕСПУБЛІКИ БІЛОРУСЬ

Романюк І.М.
м.Київ

Стаття присвячується огляду розбудови та становлення системи ідеологічної роботи у Збройних Силах Республіки Білорусь та підготовки кадрів для органів з ідеологічної роботи Збройних Сил Республіки Білорусь. Визначено основні напрями державної ідеології РБ; зроблено огляд історичної ретроспективи становлення органів ідеологічної роботи у ЗС РБ; проаналізовано зміст основних нормативно-правових документів з питань організації і функціонування органів ІР

Республіки Білорусь.

Ключові слова: Збройні Сили Республіки Білорусь, виховна робота, морально-психологічне забезпечення, національна ідея, національна ідеологія, ідеологічна робота у збройних силах.

Питання формування готовності військовослужбовців до виконання завдань в умовах підготовки та ведення збройної

боротьби постає перед керівництвом практично всіх сучасних армій. Це здійснює керівництво армій провідних країн світу, зокрема НАТО, які довгі роки ведуть антитерористичні операції у низці країн світу, арміях країн Співдружності незалежних держав (СНД), Китаю, Ізраїлю, арабських країнах тощо.

Інтенсивно ці процеси відбуваються у арміях багатьох країн СНД, які не спроможні забезпечити в наслідок економічного занепаду належний соціальний пакет своїм військовослужбовцям та ґрунтовно вмотивувати своїх військовослужбовців для самовідданої військової праці. У цих країнах відслідковується наполегливий пошук компенсаторів у сфері ідеологічного, виховного, морального, соціального, психологічного впливу на свідомість та поведінку особового складу відповідних армій.

У Білорусі, Росії, Казахстані сформувалась така точка зору, що відбувся небезпечний процес девальвації духовних цінностей суспільства в цілому і окремої особи зокрема. Це послужило однією з причин включення задачі забезпечення духовної безпеки в число пріоритетних задач державної політики і військового будівництва у цих країнах. Для здійснення цієї діяльності розгорнута підготовка кадрів з виховання особового складу.

Метою статті ми обрали огляд розбудови та становлення системи ідеологічної роботи у Збройних Силах Республіки Білорусь та підготовки кадрів для органів з ідеологічної роботи Збройних Сил Республіки Білорусь.

Після розпаду СРСР на території Республіки Білорусь залишилися війська Білоруського військового округу та два вищих військових навчальних заклади: Мінське вище військово-політичне загальновійськове училище (далі - МВВПЗВУ) та Мінське вище інженерне зенітно-ракетне училище (далі - МВІЗРУ).

Початок утворення МВВПЗВУ було покладено постановою Ради Міністрів СРСР від 18 серпня 1979 року № 785/236 про створення двох училищ - Мінського ВВПОУ і Таллінського ВВПСУ. В училищі здійснювалась підготовка офіцерів за напрямом: "організація партійно-політичної роботи у військах". Всього за час існування вишу було здійснено 11 випусків офіцерів. Починаючи з 1980 по 1991 рр. у МВВПЗУ здобули освіту 900 чоловік з 24 зарубіжних країн. У листопаді 1991 року, в контексті деполітизації Збройних Сил СРСР, училище було перейменовано у Мінське вище військово-педагогічне загальновійськове училище. У той же період часу в Збройних Силах були ліквідовані військово-політичні органи, зруйнована струнка багаторічна система виховної роботи в армії що, в кінцевому результаті, привело до різкого зниження рівня дисципліни та правопорядку [3].

Однак, на початку 90-х років гостро постала проблема військової дисципліни: під загрозою опинився й моральний дух армії: злочини та події в армійському середовищі зросли в кілька раз, а кількість самогубств у розрахунок на 1000 військовослужбовців збільшилася більш ніж в чотири рази порівняно з 1990-1991 роками. У тому ж році у Збройних Силах було зафіксовано найвищий коефіцієнт злочинності за всю історію Білоруського військового округу та Збройних Сил Республіки Білорусь.

Такому стану справ чималою мірою сприяли помилкові теоретичні положення, на яких базувалася робота щодо зміцнення правопорядку в Збройних Силах. Існувала гіпотеза, що підтримання належного порядку у війську цілком залежить від стану правопорядку в суспільстві, тобто, поширення отримала "спекулятивна ідея спільних криміногенних властивостей армії та суспільства" [1].

Так, у опублікованій у 1993 році "Концепція досягнення високого рівня воинської дисципліни в Вооруженных Силах Республіки Білорусь" вказувалося, що "наявність правопорушень в армійському середовищі (навмисних і ненавмисних) об'єктивне і закономірне явище, наслідок фізіологічної та морально-психологічної невідповідності значної частини громадян до військової служби, суперечностей між природним прагненням особистості до свободи і самовираження і обме-

женнями, пов'язаними з особливостями армійського укладу". На думку авторів цього документа, "у міру розвитку процесу демократизації суспільних відносин прояви цих протиріч матимуть більш виражений характер". Отже, наведені вище положення одного з керівних документів чітко відображають рівень розуміння сутності армійських кримінологічних проблем на початку 90-х років минулого століття [2].

Постановою Ради Міністрів Республіки Білорусь від 3 червня 1992 року № 333 "Про підготовку офіцерських кадрів для Вооруженных Сил Республіки Беларусь" Мінське вище військово-політичне загальновійськове училище було перетворене на Мінське вище військове командне училище й перейшло у безпосереднє підпорядкування Міністерства оборони Республіки Білорусь. Основним завданням училища стала підготовка військових кадрів командного профілю. Фактично, підготовка кваліфікованих кадрів офіцерів-вихователів була призупинена.

Динаміка суспільних та соціально-економічних трансформацій середини 90-х років і у країні в цілому, і у Збройних Силах зокрема, обумовила значимість виховної роботи і необхідність її вдосконалення. На порядок денний стало формування всебічно розвиненої особистості військовослужбовців в інтересах підготовки їх до виконання конституційного обов'язку щодо захисту Республіки Білорусь. На підставі Директиви Міністра оборони Республіки Білорусь (далі - МО РБ) від 7 листопада 1994 року № Д-29 "О воспитательной работе в Вооруженных Силах Республіки Беларусь" було створено систему органів виховної роботи. На органи виховної роботи покладалася функція планування та організації процесу державно-правової підготовки, патріотичного, військового та духовно-морального виховання особового складу, координації всієї діяльності, спрямованої на підтримку і зміцнення військової дисципліни [7].

З часом, відповідно до наказу МО РБ від 20 травня 2003 року № 17 "Об организации морально-психологического обеспечения Вооруженных Сил Республіки Беларусь", органи виховної роботи були перетворені в органи морально-психологічного забезпечення [4].

Отже, слід зробити висновок, що протягом 1991-2005 років було створено національну білоруську державу та закінчено реформування ЗС РБ. Новий етап державотворення вимагав формування системи ідей, яка б відображала інтереси всього білоруського народу.

Саме в цей період білоруськими ідеологами були сформульовані такі поняття як "національна ідея" – домінуюче в національній свідомості уявлення, яким даний народ виражає зміст свого історичного існування, а також система поглядів, заснована на принципах спільності нації і пріоритету її інтересів у різних сферах суспільства та "національна ідеологія" – досягнення згоди, цілісного консенсусу суспільства. Отже, набуло актуальності питання щодо удосконалення ідеологічної роботи в державі. Прийняття Указу Президента Білорусії "Об улучшении кадрового обеспечения органов по идеологической работе" (2004 р.) поклало початок створенню органів з ідеологічної роботи у ЗС (органів з ідеологічної та морально-психологічної роботи у Прикордонних військах Республіки) [6].

Наказом МО РБ від 19 серпня 2005 р. № 662 "Об утверждении Положения об органах идеологической работы в Вооруженных Силах Республіки Беларусь" було створено систему органів з ідеологічної роботи (далі - ІР). Зокрема, цим документом визначено структуру та основні завдання органів ІР у ЗС. Безпосередня організація ІР покладається на органи ІР, які очолюють заступники командирів з ідеологічної роботи. Керівництво ідеологічною роботою в Збройних Силах здійснює Помічник Міністра оборони з ідеологічної роботи. До складу органів з ІР також входять: заступники Міністра оборони Республіки Білорусь, командувачі видів Збройних Сил, помічники Міністра оборони Республіки Білорусь, начальники структурних підрозділів МО РБ, командувачі військами Оперативних командувань, командири з'єднань і військових частин, начальники військових

навчальних закладів, керівники організацій МО, військові комісари. Всі вище перелічені посадові особи несуть персональну відповідальність за стан ІР. Помічник Міністра оборони з ідеологічної роботи є прямим начальником для всіх посадових осіб органів ідеологічної роботи Збройних Сил [5].

До структури органів ідеологічної роботи Збройних Сил на рівні управління входять: Головне управління ідеологічної роботи Міністерства Оборони; Управління ідеологічної роботи командувань видів Збройних Сил; Управління ідеологічної роботи Оперативного командування, відділи ідеологічної роботи установ освіти "Військова Академія Республіки Білорусь", "Мінське Суворовське військово училище", Департаменту транспортних військ Міністерства оборони; відділи ідеологічної роботи і соціального захисту у військових комісаріатах областей, військово-му комісаріаті м. Мінська і Мінської області; відділення ідеологічної роботи у з'єднаннях, авіаційних базах; заступники командирів (начальників) з ідеологічної роботи у військових частинах, військових факультетах цивільних установ, що забезпечують отримання вищої освіти; заступник командира підрозділу з ідеологічної роботи – у підрозділах, де за штатом передбачено посаду заступника командира з ідеологічної роботи. На військових факультетах цивільних ВНЗ, безпосередня організація ІР покладається на заступників начальників військових факультетів з ІР, на військових кафедрах вищих навчальних закладів – на заступників начальників військових кафедр. На них також покладається участь в ІР і військово-патріотичному вихованні студентів у взаємодії з органами ІР відповідних ВНЗ. У військових комісаріатах, де за штатом не передбачені військові посади заступників військових комісарів по ІР, виконання завдань ІР покладається на військових комісарів [5].

Основний документ, який регламентує організацію ідеологічної роботи у ЗС РБ – "Інструкція про порядок організації ідеологічної роботи в Вооруженных Силах", затверджена наказом МО РБ від 3 січня 2006 року № 1 [3]. Ця Інструкція визначає порядок організації, проведення та основні напрями ідеологічної роботи у ЗС РБ. Інструкція у спеціальних розділах регламентує зміст, порядок організації, проведення та основні напрями виховної роботи, в тому числі патріотичної та індивідуальної виховної роботи, інформаційної діяльності ЗС (у тому числі використання глобальної інформаційної мережі Інтернет в інтересах інформаційної діяльності), інформаційно-пропагандистської (у тому числі порядок організації ідеологічної підготовки та інформування) та психологічної роботи, соціально-правової роботи та соціокультурної діяльності, порядок організації взаємодії із державними органами, громадськими та релігійними об'єднаннями. З 2005 року у Військовій Академії Республіки Білорусь здійснюється набір та підготовка курсантів за спеціальністю "Ідеологічна робота в Збройних Силах" за напрямком "Ідеологічна робота (Збройні Сили), кваліфікація – спеціаліст з ідеологічної роботи, термін навчання – 4 роки.

Курсанти – ідеологи навчаються на загальновійськовому і прикордонному факультетах академії. Програма навчання практично не відрізняється від підготовки офіцерів загально-військових спеціальностей, що дозволяє майбутньому спеціалістові – ідеологу, у разі необхідності, здійснювати управління підлеглим військовим організаціям. До навчальної програми ідеологів включено такі дисципліни як психологія, педагогіка, робота зі ЗМІ, курс іноземної мови, теорія і практика ідеологічної роботи і ін. Програмою також передбачені відвідування курсантами театрів, музеїв і виставок, участь у студентських форумах і конференціях, а також у тематичних вечорах.

В епоху інформаційних війн належна увага приділяється підготовці фахівців-ідеологів у галузі інформаційних технологій, що дозволить у майбутньому підтримувати необхідний рівень безпеки держави, а також створювати сприятливий морально-психологічний клімат у військовому колективі, підвищувати престиж і авторитет Збройних Сил.

У чому полягає основа державної ідеології Білорусії? На-

самперед, у розумінні суверенітету і незалежності країни, національних інтересів та національної безпеки.

Отже, слід зробити висновок, що ІР в Збройних Силах – це, насамперед цілеспрямована діяльність командирів, штабів, органів ідеологічної роботи, яка покликана сформувати в суспільній свідомості систему світоглядних ідеалів, цінностей та орієнтирів, практично реалізованих у поведінці об'єктів ідеологічної роботи в інтересах забезпечення військової безпеки держави. Вона є складовою державної ідеологічної роботи. Об'єктами ідеологічної роботи є військовослужбовці, цивільний персонал Збройних Сил, населення і громадськість республіки, міжнародна громадськість.

Основною метою ІР є досягнення і підтримання високого морального духу особового складу Збройних Сил, виховання почуття особистої причетності до захисту Вітчизни у громадян Республіки Білорусь та адекватного розуміння міжнародною громадськістю миролюбної політики держави та заходів, що здійснюються задля забезпечення національної та міжнародної безпеки.

Основними завданнями ІР є проведення у Збройних Силах державної політики, реалізація вимог Президента Республіки Білорусь; формування патріотичної свідомості, любові до Батьківщини, свого народу, особистої відповідальності за забезпечення його безпеки в особового складу Збройних Сил та населення Республіки Білорусь; підтримання морально-психологічного стану та дисципліни військовослужбовців, цивільного персоналу на рівні, що забезпечує виконання поставлених перед ними завдань; формування морально-психологічної стійкості військовослужбовців, їх несприйнятливості до деструктивної ідеології.

ІР реалізується у двох взаємопов'язаних сферах: системі ідеологічної роботи безпосередньо з особовим складом Збройних Сил; інформаційної діяльності Збройних Сил через засоби масової інформації та шляхом активної взаємодії з державними та громадськими об'єднаннями.

Інформаційна діяльність Збройних Сил – це діяльність органів військового управління з організації моніторингу інформаційно-комунікативної сфери, формування високого морального духу населення Республіки Білорусь, захисту життєво важливих інтересів держави в інформаційно-смісловій сфері та створення сприятливої інформаційної обстановки в суспільстві для виконання поставлених перед Збройними Силами завдань забезпечення воєнної безпеки держави. Головним підсумком ідеологічної роботи в білоруській армії стала стійка тенденція зниження злочинності. З 1994 року по 2008 рік коефіцієнт злочинності (кількість злочинів у розрахунку на тисячу військовослужбовців) скоротився з 10,9 до 3,6%. Отже, слід зазначити, що у Збройних Силах Республіки Білорусь сформована принципово нова система ідеологічної роботи, заснована на сучасних моделях масової комунікації.

У системі ІР найважливішу роль відіграють військові засоби масової інформації. Особливе значення отримала організація інформаційної роботи в мережі Інтернет. Великою популярністю користується сайт Міністерства оборони, на якому детально висвітлені всі питання, що стосуються будівництва Збройних Сил, порядку призову і проходження військової служби, прав і обов'язків військовослужбовців. Протягом 2004-2005 рр. були створені новітні ідеологічні підрозділи: Школа солдатського активу, Центр психологічних і соціологічних досліджень, Студія військових художників, Студія військових письменників, Драматичний театр Білоруської Армії та інші, призначені для ефективного ідеологічної роботи [6].

У липні 2004 року було створено Центр ідеологічної роботи при Центральному Будинку офіцерів Збройних Сил Республіки Білорусь. Перші лекції, прочитані його співробітниками, отримали високу оцінку в творчих і військових колективах. Значно зросла потреба у відборі та якості інформації щодо ступеню ефективності заходів з морально-психологічного забезпечен-

ня, які проводяться на сучасному етапі військового будівництва. У зв'язку з цим на базі лабораторії громадського аналізу та соціологічних досліджень Військової академії Республіки Білорусь було створено Центр психологічних і соціологічних досліджень Збройних Сил. Доцільність даного рішення підтверджена результатами роботи органів управління, командирів, штабів в період проведення призовних кампаній [7].

У Республіці розроблено "План строительства и развития Вооруженных Сил" на наступні 5 років і нова Концепція будівництва до 2020 року. Серед основних завдань значиться максимальна раціональність постачання військ з використанням в державі єдиної системи матеріального забезпечення не тільки армії, але й інших військових формувань. Планується також створити умови для формування якісно нового інституту сержантів. У плані забезпечення соціального захисту військовослужбовців та осіб, звільнених з військової служби, членів їх сімей планується впровадження іпотечної накопичувальної системи будівництва житла для офіцерів і прапорщиків (у тому числі службового), розвиток інфраструктури військових містечок, насамперед відокремлених. Будуть вдосконалюватися також і системи пільг, гарантій і компенсацій, що надаються військовослужбовцям та цивільному персоналу [6].

Сьогодні моральний дух військовослужбовців оцінюється як високий. Це обумовлюється, насамперед, розумінням і прийняттям ними мети реформування армії, результатами перетворень, що відбуваються, а також вирішенням в ході реформування багатьох соціальних проблем. Не випадково сьогодні, на відміну від початку 1990-х років, абсолютна більшість опитаних офіцерів головною моральною цінністю бачать, насамперед, сумлінне виконання військового обов'язку. Основним чинником забезпечення безпеки Республіки Білорусь є моральний дух її народу.

Мета ідеологічної роботи на сучасному етапі - створення умов, які забезпечують переконання військовослужбовців, членів їх сімей, населення країни, міжнародної громадськості в доцільності прийнятих в Республіці Білорусь заходів щодо забезпечення національної та міжнародної безпеки, переконаність в доцільності того, що реалізовується в практичних справах військового будівництва, підготовці Збройних Сил та військової організації держави, підвищення рівня патріотизму населення Білорусі, позитивному міжнародному громадській думці щодо здійснюваного нашою країною політичного курсу.

Сьогодні у військових частинах запроваджено посаду заступника командира роти (батареї) з ідеологічної роботи. "Тим самим, - вважає колишній начальник Мінського ВВПЗВУ

генерал-лейтенант у відставці І.Л.Васильєв - "у створенні в білоруських Збройних Силах стрункої системи виховання відновлена важлива ланка. Офіцери, призначені на цю посаду, відіграють провідну роль у формуванні духу військових колективів. Зі скасуванням після розвалу Радянського Союзу нібито не актуальних посад заступників командирів рот по політчастині, відсутністю в ті роки в країні будь-яких орієнтирів, в армії, так і в суспільстві в цілому, створився ідеологічний вакуум" [6].

В білоруській армії, зокрема, відмовилися від практики, коли офіцерів карають за провини підлеглих за відсутності причинно-наслідкового зв'язку цієї провини з діяльністю посадовців. Результати такі: коефіцієнт злочинності (кількість злочинів на 1000 чоловік) в білоруській армії в 2005 році склав 5,4; за підсумками 2007 року - 4,2. Для порівняння: в 1994 році даний показник був 10,9. В арміях багатьох держав ближнього і дальнього зарубіжжя відповідний показник протягом останніх років - близько 16-17 злочинів. А в Сухопутних військах США, за деякими даними, тільки показник рівня дезертирства - 9 чоловік на 1000 військовослужбовців [3].

У результаті проведеного дослідження нами визначено основні напрями державної ідеології РБ; зроблено огляд історичної ретроспективи становлення органів ідеологічної роботи у ЗС РБ; проаналізовано зміст основних нормативно-правових документів з питань організації і функціонування органів ІР Республіки Білорусь. Отримані наукові результати дають підстави зробити такі висновки:

1. Діяльність органів з ідеологічної роботи у ЗС РБ спрямована на виховання патріотизму та професіоналізму військовиків, ґрунтується на засадах державної ідеології та є складовою загальнодержавної системи ідеологічної роботи.

2. Історичний процес реформування колишніх органів партійно-політичної роботи та процес їхньої трансформації у ЗС РБ має багато спільних рис з аналогічним періодом реформування органів з виховної і соціально-психологічної роботи ЗС України та органів з виховної роботи ЗС Російської Федерації. На думку керівників військового відомства РБ, діяльність органів з ідеологічної роботи сприяла суттєвому покращенню стану військової дисципліни та дійсно заповнила ідеологічний вакуум, який утворився після розпаду СРСР та ліквідації відповідних структур.

3. З огляду на інформаційну складову сучасних війн виникає потреба у цілеспрямованій підготовці фахівців, спроможних на високому рівні забезпечити захист особового складу й мирного населення від наслідків інформаційно-психологічного впливу.

Література і джерела

1. Информационный материал. № 2 (74). Политика республики Беларусь в области обороны (ко дню Защитников Отечества и Вооруженных Сил Республики Беларусь). - Минск, 2010.
2. Концепция достижения высокого уровня воинской дисциплины в Вооруженных Силах Республики Беларусь. 1993. / 01.02.2004 - Режим доступа: <<http://navynews.ru/?p=565>>. - Загол. з екрану. - Мова рос.
3. Мальцев Л. Вооруженные Силы Республики Беларусь: реформирование завершено, строительство и развитие продолжается / Л. Мальцев. - Режим доступа: <<http://www.ee/e/e.njcs.ns1.BY/5lyf82.html>>. - Загол. з екрану. - Мова рос.
4. Наказ МО РБ від 20 травня 2003 року № 17 "Об организации морально-психологического обеспечения Вооруженных Сил Республики Беларусь" - Режим доступа: <<http://pravo.levonevsky.org/bazaby09/sbor41/text41802.htm>>. - Загол. з екрану. - Мова рос.
5. Наказ МО РБ від 12 серпня 2005 року № 662 "Об утверждении Положения об органах идеологической работы в Вооруженных Силах Республики Беларусь". Режим доступа: <<http://pravo.levonevsky.org/bazaby11/pologhtnia/index-all.htm>>. - Загол. з екрану. - Мова рос.
6. Шумский А. Современный облик белорусских Вооруженных Сил / А. Шумский. - Военно-промышленный курьер. - № 39 (305), 7 октября 2009 года. - Режим доступа: <<http://vpk-news.ru/articles/6465>>. - Загол. з екрану. - Мова рос.
7. Указ Президента Білорусії "Об улучшении кадрового обеспечения органов по идеологической работе". 2004 г. Режим доступа: <<http://pravo.levonevsky.org/bazaby11/pologhtnia/index-all.htm>>. - Загол. з екрану. - Мова рос.

Статья посвящена обзору строительства и становления системы идеологической работы в Вооруженных Силах Республики Беларусь и подготовки кадров для органов по идеологической работе Вооруженных Сил Республики Беларусь. Определены основные направления государственной идеологии РБ; сделан обзор исторической ретроспективы становления органов идеологической работы в ВС РБ; проанализировано содержание основных нормативно-правовых документов по вопросам организации и функционирования органов ИР Республики Беларусь.

Ключевые слова: Вооруженные Силы Республики Беларусь, воспитательная работа, морально-психологическое обеспечение, национальная идея, национальная идеология, идеологическая работа в вооруженных силах.

The article is devoted the review of building and becoming of the system of ideological work in Military Powers of Republic Byelorussia and training of personnel's for organs on ideological work of Military Powers of Republic Byelorussia. By the Byelorussian ideologists such concepts were formulated as a "national idea" is dominant in national consciousness presentation which this people express maintenance of the historical existence, and "national ideology" is achievement of consent, integral consensus of society. Maintenance, order of organization, read-throughs and basic educate work assignments have been regulated, including a patriotic and individual educate work, informative activity of military powers, informative-propagandist and psychological work, social-legal work and social- cultural activity, order of organization of co-operating with public organs, public and religious associations.

Key words: Military Powers of Republic Byelorussia, educate work, moral-psychological providing, national idea, national ideology, ideological work in military powers.

УДК 378 (73)

ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В США

Сідун Лариса Юріївна
м.Ужгород

В статті аналізуються історичні передумови розвитку полікультурної освіти в США. Підкреслюється, що розвиток полікультурної освіти в США є результатом розмаїття етнічних субкультур в країні, багато національності сучасного американського суспільства.

Ключові слова : полікультурна освіта, США, етнічні групи.

Проблеми полікультурності стають дедалі актуальнішими в українському суспільстві, оскільки Україна є багатонаціональною державою. Поряд з українцями живуть, навчаються, працюють росіяни, молдавани, угорці, словаки, татари та ін.. На жаль, останнім часом міжетнічні відносини в Україні відзначаються певною напругою. Це зумовлює пошук шляхів найбільш оптимального вирішення міжетнічних проблем. Незважаючи на те, що загальні питання полікультурності досліджуються вітчизняними вченими (Л.Зубко, В.Кузьменко, І.Левченко, І.Мигович та ін..), багато аспектів проблеми потребують подальшого вивчення. Це, насамперед, стосується питання полікультурності освіти в сучасному багатонаціональному суспільстві. Ефективним в цьому плані є, на нашу думку, звернення до зарубіжного досвіду, зокрема досвіду США – країни, де питанням полікультурної освіти, надається велике значення.

Дедалі більше міжнародне визнання важливості етнічного різноманіття призвело багатонаціональні держави до розуміння необхідності відображати це різноманіття в їх державній політиці й програмах. У наукових та політичних колах США розробляються дві основні – багато в чому протилежні – моделі соціально-політичного устрою, в межах яких може розвиватися освіта й виховання у багатонаціональному суспільстві: культурна асиміляція й культурний плюралізм (полікультурність).

Природа американської національної ідентичності, з її акцентом на символічний патріотизм, національні цінності, національну ідею, багато в чому зумовила асиміляцію іммігрантів. У національній однорідності «засновники» вбачали запоруку національної єдності, державної цілісності. «Досягнення максимальної однаковості народу цієї країни повинно поряд з іншими обставинами забезпечити міцність союзу» [1, 306]. Так була дана настанова (яка згодом отримала визначення «англокомформістської»), що іммігранти повинні повністю відмовитися від своєї мови, звичаїв та традицій і перейняти мову, спосіб життя й систему цінностей англомовної більшості.

Поглинання іммігрантів панівною культурою було центральною легендою формування нації. Так з'явилася метафора, яка визначала сутність американської нації, – «плавильний котел», і припускала, що культури іммігрантів змішуються і переплітаються.

В США також обговорювалася модель диференціалізму, яка передбачає ухиляння від етнічного конфлікту завдяки тому, що контакти між етнічними групами зводяться до мінімуму і відбувається непряме виключення етнічних груп із соціального, економічного, культурного життя суспільства. Спеціалісти стверджують, що модель диференціації може виникати не завжди навмисно. Екстремальними формами асиміляції і диференціації можуть бути такі форми, як «етнічна чистка», «апартеїд», «геноцид».

Модель асиміляції піддається сумніву, оскільки останнім часом стає дедалі очевидніше, що вона не виконує поставлених цілей і призводить до зростаючого відчуження груп меншин. Найбільш сучасним відгуком на культурне різноманіття є політика полікультурності. Культурний плюралізм може розглядатися як найкращий структурний принцип полікультурного суспільства. Народження концепції полікультурності можна простежити в працях американського філософа Г. Калена, який дотримувався поглядів культурного плюралізму. Він критикував ідеї асиміляції і теорію плавильного котла, натомість пропонуючи «союз національностей». Г. Кален дотримувався ідеї етнічного сепаратизму, незважаючи на попередження про те, що культурний плюралізм може виявитися причиною роз'єднаності США.

У США під культурним плюралізмом розуміють наявність і визнання вільного існування і розвитку різних етнічних культур у складі єдиної національної спільноти. Пропонується необхідність закріплення в законодавчих актах і нормах права на вільний розвиток різних субкультур, а також культур етнічних меншин.

Полікультуралістична модель визнає мінливе відношення політичної влади до питання пристосування різних етнічних груп до загальнодержавних норм і пропонує зняти історичну напруженість між громадянською культурою та етнічною культурою.

Полікультурність розглядається як демократична політика вирішення проблем культурного і соціального різноманіття у суспільстві, яка включає освітній, лінгвістичний, економічний і соціальний компоненти і має специфічні механізми втілення. Він визнає демографічні й культурні реалії сучасного суспільства.

Полікультурна модель відкидає ідею уніфікації етнокультур через освіту. Акцент робиться не на культурному різноманітті, а на уподібненні. Ідея культурного плюралізму входить в систему ідеалів американської демократії в полікультурних умовах. Пропонується нова модель – це своєрідний «салат» : при характеристиці ідеального соціуму – у ній кожен інгредієнт зберігає свою унікальність і одночасно привносить свій непо-

вторний смак.

Поняття «полікультурність» розглядається з різних точок зору. Виділяють чотири основних аспекти полікультуралізму: демографічний, перспективний, холистичний і політичний.

Демографічний чи описовий полікультуралізм визнає неминучість існування й розвитку у суспільстві різних етнічних груп.

Перспективний полікультуралізм проектує майбутній розвиток полікультурного суспільства і являє собою ідею про ідеальний тип суспільства, до якого держава прагне в майбутньому.

Холістичний полікультуралізм виокремлює ідею про цінності розвитку всіх культур і етносів в рамках єдиного суспільства. Холістичний полікультуралізм підтверджує ідею культурного плюралізму: розвиток багатьох культур є цінним як для окремих народів, так і для домінуючої нації; держава повинна цінувати культурне різноманіття; всі народи повинні співіснувати в рамках єдиного суспільства.

Політичний полікультуралізм також виходить з ідеї культурного плюралізму, тобто необхідності допомогти іммігрантам та їх нащадкам адаптуватися до загальнонародної культури і при цьому стати повноправними учасниками життя держави.

Необхідність толерантного співіснування великих і малих етнічних і національних спільнот породжує потребу нової системи виховання, яка дозволить враховувати національні (етнічні) розбіжності, буде включати багато типів, моделей і ціннісних педагогічних орієнтацій, адекватних світогляду і запитам різних етнокультурних груп населення. Необхідність відображення цих ідей в освіті – це об'єктивна потреба багатонаціональних держав, де постійно збільшується потік імміграції. «Завдання безконфліктного співіснування національних спільнот породжує потребу організації в багатонаціональній загальноосвітній школі належного виховання та освіти у якості важливого соціального і педагогічного принципу» [2, 5].

США відрізняється від звичайних багатонаціональних держав рядом особливостей, однією з яких є той факт, що національно-державна освіта в цій країні складалася не в рамках окремих етносів, а з іммігрантів – вихідців з різних країн, представників різних культурних груп. На території держави проживають національні меншини і внаслідок невинної масової імміграції формуються нові етнокультурні групи. Національно-етнічні стосунки між представниками різних культурних груп історично зв'язані з вирішенням проблем, що стосуються умов проживання і розвитку, питання території, мови, духовного життя, збереження культури тощо. Національні стосунки спостерігаються в різних типах суспільних стосунків: політичних, духовних, економічних. Іншими словами, соціальна й етнічна сторони життя націй і національні стосунки органічно взаємопов'язані.

У поліетнічних регіонах існує домінуючий тип культур та його носії – основний в культурному і політичному відношенні етнос, що відзначається потужною й давньою культурою. Процеси виховання здійснюються через міжкультурну взаємодію великих і малих етносів. Поєднання через систему виховання культурних та етнічних цінностей всіх учасників міжкультурного діалогу, створення загального міжкультурного простору, в якому кожна особа визначає свою приналежність до тих чи інших мов і субкультур, – такими є завдання сучасного виховання, що стало політикою у навчанні різноманітного населення. Об'єктами виховання в поліетнічному середовищі виступають багатокультурні, гетероетнічні соціуми в межах загального державного простору. Полікультурний освітній простір як об'єкт виховання – складна у соціальному і педагогічному відношенні структура, яка включає, принаймні, три підсистеми: багатонаціональну й багатокультурну спільноту учнів та їх батьків; багатокультурну й багатонаціональну спільноту (викладачі, вчені, адміністратори); соціальні, політичні, економічні інститути багатонаціональної держави і соціуму.

Суб'єктами національних відносин виступають великі і малі етноси – народи. Різного роду соціальні групи і верстви населення можуть виступати в якості суб'єктів національних відносин саме як представники якихось етносів (націй) з приводу вирішення національно-етнічних проблем.

У якості групових суб'єктів полікультурного виховання задіяні великі і малі етноси (етнокультурні групи), неодмінною властивістю яких виступає культурна взаємодія. Під етносом як суб'єктом полікультурного виховання ми розуміємо соціальну спільноту, якій притаманні наступні основні характеристики: 1) етнічна (генетична) спільнота; 2) культурна спільнота; 3) мовна спільнота; 4) статус національної меншини чи більшості [3].

Іншим суб'єктом полікультурного виховання є меншини, представники субкультур. Кожна субкультура володіє властивою психологією та культурним середовищем, і цим відрізняється від решти етногруп. В США у якості суб'єктів полікультурної освіти розглядають не тільки національні меншини, але й інші субкультури, включаючи жінок, людей з затримками у розвитку, високообдарованих, незаможних, сексуальних меншин.

На думку багатьох вітчизняних та західних вчених, етнічна та національна приналежність є визначальними детермінантами соціальної й економічної стратифікації суспільства. Вони вважають доцільним розглядати в якості основних суб'єктів національні чи етнічні групи. Відповідно, в якості основних суб'єктів полікультурного виховання виокремлюються великі і малі етнічні групи. Подібної точки зору дотримується один із основоположників полікультурної освіти на заході Дж. Бенкс.

Цю думку поділяє багато вчених, які вважають, що розширена «диверсифікація суб'єктів полікультурного виховання не дозволяє зробити головний акцент на педагогічному осмисленні культурного, етнічного, мовного різноманіття школярів та студентів». Незважаючи на те, що в США на даний час у якості суб'єктів полікультурного виховання розглядають велику кількість субкультур, ми зосередимо увагу на етнічних групах і розглянемо їх особливості. Нами виокремлено основні групи населення, які є суб'єктами полікультурної освіти в США. Аналіз історичних, соціально-політичних умов формування багатонаціонального суспільства, а також виокремлення суб'єктів полікультурної освіти в США, є основою для виявлення передумов виникнення і становлення полікультурної освіти у країні.

У США формування багатонаціонального поліетнічного середовища проходило в специфічних умовах. США були заселені багатьма поколіннями переселенців із різних країн світу. У зв'язку з цим стала поширеною точка зору, яка визначала американську націю як націю іммігрантів.

Історично американські політичні і соціальні інститути базуються на західноєвропейських традиціях: англійська мова виступає як державна; політична, законодавча система, система культурних цінностей є аналогами тих, що існують в Західній Європі. На життя американського суспільства виявляють значний вплив сталі тенденції західної культури.

США є однією з тих небагатьох країн світу, яка не має офіційної мови чи мов. Англійська мова є загальною мовою для використання, але не є офіційною мовою за законом. Близько 32 мільйонів американців розмовляють на інших мовах у сім'ях і в найбільшому оточенні.

У 1982 р. Бюро перепису населення в США оприлюднило результати перепису відносно походження предків. Виявилося, що предки американців були вихідцями приблизно з 40 країн (німці – 56, 6 млн., ірландці – 43, 7 млн., англійці – 40 млн., африканці – 16 млн., шотландці – 14, 2 млн., іспанці – 12, 5 млн., італійці – 11, 7 млн., американські індіанці – 9, 9 млн., поляки – 8, 4 млн., голландці – 8, 1 млн., шведи – 4, 9 млн., норвежці – 3, 5 млн., росіяни – 2, 6 млн. і т. д.) [4, 62]. Очевидно, що жодна з етнічних груп не вважає себе домінуючою. Близько 40% американців повідомили про своє змішане походження і лише 11% відносять себе до однієї етнічної групи [4, 63].

Перепис базується на індивідуальній самоідентифікації,

тому дані про національне походження визначаються самими громадянами. З цієї причини статистичні дані різних джерел можуть значно розходитися. Наприклад, деякі американці можуть відносити себе до двох і більше національних груп.

Розподіл представників різних національностей по штатах є нерівномірним. Наприклад, у штаті Міссісіпі кількість афроамериканців складає 36% від усього населення, а у штаті Вайомінг – менше ніж 1%. У столиці США Вашингтоні афроамериканці складають більшість – 65, 8% населення, в Лос-Анджелесі вони складають 14% населення. Інші групи також розподілені по штатах нерівномірно. Наприклад, в Техасі один з чотирьох американців є іспаномовним (25, 5%), у Новій Мексиці – один з трьох (38, 2%).

Для всієї історії розвитку США характерний постійний, невинний потік іммігрантів. Міграційні процеси стали одним з найбільш значущих факторів формування американської державності на ранніх етапах її становлення. У цей процес були залучені народи з різних країн і регіонів. Масштаби міграції були настільки значними, що вже до початку XX століття імміграція постійно ставала головним джерелом поповнення робочої сили, сприяючи розвитку внутрішнього ринку праці й освоєнню багатих природних ресурсів країни. Вона значно вплинула на формування американської нації, етнічний склад населення, на історично-культурний вигляд американців. Потік імміграції в США суттєво збільшився в 1830-х, коли до Америки прибуло 600 000 іммігрантів. У період 1841-1860 рр. поселенці приїжджали в основному з німецькомовних країн Європи, Великобританії, Ірландії. У 1862 р. було прийнято законодавчий Акт, який проголосив всі громадські землі вільними для будь-якого громадянина Америки чи іммігранта, який збирався стати її громадянином. Скандинавія, Австро-Угорщина, Італія і Росія стають важливими джерелами імміграції.

До кінця XIX століття іммігранти прибували в США переважно з країн Західної та Північної Європи: Англії, Німеччини, Шотландії, Франції, скандинавських країн («стара імміграція»). До початку XX століття імміграція з Європи майже не піддавалася регулюванню з боку держави. Вона не тільки не обмежувалася, але й всебічно заохочувалася. Етнічний склад американської імміграції різко змінився в першій третині XX століття. На зміну старій імміграції прийшла «нова» – з південно- та східноєвропейських країн. У цей період імміграція із вказаних країн становила 66% усього населення США.

Після Другої світової війни збільшення масштабів імміграції викликало занепокоєння з боку американської влади. Було запропоновано низку заходів з перегляду всіх законів, пов'язаних з питаннями імміграції. Громадська думка відкрито висловлювалася на підтримку проведення реформ у сфері імміграційної політики. Саме в 1960-х рр. в США відбувається збільшення загального обсягу імміграції за рахунок імміграції вихідців з країн, що розвиваються. За даними статистики, в період з 1961 по 1980 рр. більш ніж 7, 8 млн. людей отримали дозвіл на в'їзд в країну. Різко скоротилася імміграція з Великобританії, Німеччини, Італії. Серед іммігрантів домінували громадяни Кореї, Філіппін, Куби, Ямайки, Домініканської Республіки. За цей період в США з Європи приїхало 24,6% іммігрантів, з Азії – 25, 8%, Латинської Америки – 39, 9%. За час піку імміграції в 1980 р. 85% іммігрантів прибуло з Азії і Латинської Америки і лише 6% з Європи.

З середини 1960-х по 2000 рр., велика кількість іммігрантів надходила кожного року з Мексики, а також з країн Азії. У 1969 р. основними джерелами імміграції були Мексика, Італія, Філіппіни, Канада і Греція. До кінця 1973 р. Канада і Греція вийшли з цього списку, а в ряді перших країн залишалися Мексика, Філіппіни, Куба, Корея та Італія. Через два роки Італія була замінена Китаєм. Впродовж 70-х р. кількість емігрантів з країн Азіатсько-Тихоокеанського регіону зростала. Впродовж 80-х р. відсоток азіатського населення зріс на 70% - з 3, 8 млн. у 1980 р. до 6, 5 млн. у 1988 р. Азіатські іммігранти представляють ве-

лику кількості національностей і мовних груп. Близько 80% усіх азіатських іммігрантів надходило з Китаю, Тайваню, Гонконгу, В'єтнаму, Камбоджі, Лаосу, Філіппін, Японії, Кореї. Більшість іммігрантів з азіатських країн мали високу професійну кваліфікацію. Основні причини імміграції з 1970 р. – політичні, економічні та родинні. Акт імміграції з 1965 р. заохочував родинні зв'язки, пізніше перевага стала надаватися політичним біженцям [4, 127].

В 1990 р. 112 400 легальних іммігрантів з Європи були прийняті США, у порівнянні легальна імміграція з Центральної та Південної Америки (в основному з Мексики, Домініканської Республіки, Колумбії) склала 232 000, легальна імміграція з Азії (в основному Філіппіни, Китай, В'єнам і Корея) – 338 600.

Державна статистика показує, що 7, 3 млн. іммігрантів було прийнято на територію США. Однак, ці цифри не враховують нелегальної імміграції. Встановлено, що щороку затримують близько 1, 2 млн. людей, які перетинають мексикансько-американський кордон. Тим не менше від 2 до 4 млн. людей лише з Мексики нелегально проникають на територію США. Крім того, відповідний відсоток людей в'їжджають по туристичних візах і залишаються в США.

Таким чином, характерною особливістю імміграції у другій половині XX ст. стала зміна її етнічного складу за рахунок країн, що розвиваються. У ряді штатів чисельність «небілого» населення почала перевищувати чисельність білого. Особливо швидкими темпами почала розростатися іспаномовна спільнота, яка поступово перетворюється в найбільшу за чисельністю. Передбачається, що до 2050 р. найбільшою національною групою будуть іспаномовні американці (мексиканці, кубинці, пуерториканці та ін.), вони будуть складати 21% від загального населення, слідом за ними йдуть афроамериканці (16%). Перепис населення від 1990 р. показав, що 80% населення Америки вважають себе «білими», 12% – «темношкірими» і 9% – іспаномовними, але, як показують демографічні дослідження, проведені в США на початку XXI ст., іспаномовні громадяни Америки вперше в історії перевищили за чисельністю афроамериканців.

Згідно з даними, близько 20 млн. американців мають індійське походження. Більше 8 млн. у переписі населення від 1990 р. визначили свою спадковість як «американські індіанці» (американські індіанці, алеути, ескімоси). Тим не менше лише 1,9 млн. ідентифікували себе як члени племен корінного населення. Можливо, через те, що критерії приналежності до племені встановлюються кожним племенем окремо, і ці критерії значно розходяться [5, 18].

В Америці існує близько 315 визнаних державою племен і близько 200 груп, поселень на Алясці. Трохи більше 400 000 американських індіанців проживають на території резервації і 1, 2 млн. проживають поза цими територіями. У 1940 р. менш ніж 30 000 проживали в містах, на сьогодні їх кількість перевищує 800 000.

Лише 10% резервацій індіанців нараховують кількість жителів 5 000 і вище. Найбільша резервація – резервація племені Наваджо, яка займає близько 16 млн. акрів (на території Арізони, Нової Мексики та Юти) з кількістю жителів – 135 000. Лише в шести штатах (Аляска, Нова Мексика, Оклахома, Південна Дакота, Монтана, Арізона) кількість індіанців, що там проживають, складає 5% від усього населення. З 1927 р. американські індіанці стали громадянами США [4, 18]. Коли перші поселенці приїхали в Америку, корінні народи говорили більш ніж на 2 000 мовах, сьогодні залишилося лише 300 мов.

Таким чином, можна сказати, що різноманіття субкультурних груп в США породжено історичними, соціальними, культурними та іншими особливостями їх виникнення. Серед них умовно можна виділити наступні типи суб'єктів полікультурного виховання:

1. Домінуючі етнокультурні групи (англосаксонське населення США).
2. Автохтонні групи, які не мають державно-культурної ав-

тономії: індіанці, народи Півночі в США.

3. Національні меншини, які сформувалися впродовж Нового та Новітнього часу: афро- і латиноамериканці в США.

4. «Нова імміграція» другої половини XX-XXI століть. У період з 20-х по 50-ті рр. XX ст. внаслідок дії демографічних і соціальних факторів склалися умови, що передували формуванню і розвитку полікультурної освіти. Насамперед, цьому сприяло розширення етнічного і культурного складу США, а також збіль-

шення можливостей соціальної мобільності, що й обумовило доступ до освіти різних соціальних верств населення.

В США склалися історичні умови, які визначили потребу спрямування до політики полікультуризму: США – країна, створена в результаті еволюції проти британської влади, федеративна держава з ліберальною ідеологією.

Зростання етнокультурного різноманіття, виникнення пов'язаних з цим проблем, призвело до розуміння необхідності полікультурної політики у сфері освіти.

Література і джерела

1. Гершунский Б.С. Философия образования / Б.С. Гершунский. – М.: «Совершенство», 1998. – 608 с.
2. Джуринский А.Н. Научные и методические проблемы истории педагогики и сравнительной педагогики: научное издание / А. Н. Джуринский. – М.: Прометей, 2005. – 196 с.
3. Джуринский А.Н. Концепции и реалии мультикультурного воспитания: сравнительное исследование / А. Н. Джуринский. – М.: Academia, 2008. – 304 с.
4. Anderson D. S., Vervoort A. E. Access to Privilege: Patterns of Participation in Australian Education Canberra: Australian National University, 1983. – 234 p.
5. Stevenson D. K. American Life and Institutions / D.K. Stevenson. – N.Y. - Ernst Klett Verlag, 1996. – 176 p.

В статье анализируются исторические условия развития поликультурного образования в США. Подчеркивается, что развитие поликультурного образования в США является результатом наличия разнообразных этнических субкультур, многонациональности современного американского общества.

Ключевые слова: поликультурное образование, США, этнические группы.

In this article the historical conditions of the development of policultural education in USA are considered. It is underlined that the development of policultural education in USA is a result of existence of different ethnical cultures in multinational modern American society.

Key words: policultural education, USA, ethnical groups.

УДК 316.378:37

ІНТЕГРАЦІЯ ОСІБ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ В СИСТЕМУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Слозанська Ганна Іванівна

м. Тернопіль

У статті розкрито зміст поняття «інклюзивна освіта», проаналізовано теоретичні аспекти реалізації інклюзивної освіти у вищих навчальних закладах, особливості її організації та можливості розширення доступності вищої освіти для осіб з обмеженими фізичними можливостями шляхом адаптації системи вищої освіти як до потреб суспільного розвитку, так і до потреб та життєвих цілей інвалідів. Одним із засобів якісної та швидкої інтеграції інвалідів у суспільство є їх становлення та розвиток в інститутах соціалізації, зокрема під час навчання у вищих навчальних закладах

Ключові слова: особа з обмеженими можливостями, інклюзивна освіта, інтеграція, адаптація.

На сучасному етапі розвитку суспільства відбуваються значні зміни в розумінні соціальних потреб неповносправних людей. Вони вимагають для себе повної участі в суспільному житті, економічному розвитку, соціальної рівності, можливості здобуття освіти та професійної підготовки.

В сучасних умовах доступність вищої освіти для інвалідів являє собою гостру соціальну і педагогічну проблему. Українська молодь з вадами розвитку не має можливостей реалізувати своє право на рівний доступ до освіти: навчання інвалідів здійснюється у спеціальних навчально-виховних закладах або відбувається вдома. В таких умовах соціалізація відбувається однобічно, ізольованість молодшої людини відбивається на усіх сферах її життя і не дає можливості реалізувати наявні здібності й таланти.

Тому виникає необхідність розширення доступності вищої

освіти для осіб з обмеженими фізичними можливостями шляхом адаптації системи вищої освіти як до потреб суспільного розвитку, так і до потреб та життєвих цілей інвалідів.

Метою статті є аналіз особливостей інтеграції осіб з обмеженими можливостями в систему вищої освіти України.

Забезпечити необхідні умови для якісного навчання студентів з особливими освітніми потребами покликана інклюзивна освіта, що визнає за людьми з інвалідністю рівні права на отримання освіти і є втіленням політики рівних можливостей. Інтеграція в освітнє середовище є кроком до інтеграції в суспільство в цілому, допомагає неповносправній молоді не лише отримати професію, а й самореалізуватися, досягти успіху в житті і кар'єрі, відчувати себе особистістю, невід'ємною частиною суспільства [12, с.137–138].

Основні аспекти інклюзивної освіти і проблеми, пов'язані з її практичною реалізацією, висвітлено в наукових працях українських та зарубіжних авторів. Зокрема, теоретико-методологічні аспекти індивідуальної та соціальної інтеграції молоді з обмеженими функціональними можливостями в систему освіти розглянуто в працях відомого європейського дослідника О. Шпека; формуванням нової системи освіти займаються В. Бондар, І. Леонгард, М. Синьов, М. Таланчук, А. Шевцов, А. Ямбург; теоретичні і методологічні аспекти освіти людей з обмеженими фізичними можливостями розроблюють В. Авілов, Н. Вовк, Ю. Волчелюк, З. Кантор, А. Колупаєва, І. Купрєєва, А. Мальков, І. Нікітіна, Г. Паршін, В. Сікора, Г. Станевський, М. Чайковський, Ю. Богінська, А. Мігалуш, Є. Плахова.

Проблеми доступності освіти студентів з обмеженими

можливостями життєдіяльності в Україні досліджують науковці Т. Гребенюк, В. Засенко, О. Бацман, К. Кольченко, С. Литовченко, П. Таланчук та інші. Педагогічні дослідження з питань становлення та розвитку практики і теорії спеціально організованого навчання і виховання дітей та молоді окремих категорій розглянуто в дослідженнях І. Плевич, Л. Калініної, О. Кузьмічової, Л. Тигранової, І. Цукерман (інтеграція дітей та молоді з порушеннями слуху); Л. Волкової, Ю. Кузьміної, Є. Медведєвої, Л. Лопатіної (інтеграція дітей та молоді з порушеннями мовлення); Є. Хлистої, Є. Єрмакової, Л. Челан (інтеграція дітей та молоді з порушеннями зору); Г. Алфєрової, О. Битової, І. Мамайчук, Л. Шипіциної (інтеграція дітей та молоді з порушеннями опорно-рухового апарату). У науковій практиці з'являються дослідження (Є. Ярская-Смирнова, П. Романов, Дж. Холл, Т. Тінклін та інші), де розглядаються питання власної оцінки студентами з обмеженими функціональними можливостями складнощів інтегрованого навчання у вищих навчальних закладах.

Більшість з наявних досліджень мають один суттєвий недолік – їх об'єктом є здебільшого діти з особливими потребами, які перебувають в установах інтернатного типу. За цих обставин майже не висвітлені педагогічні механізми розкриття внутрішнього потенціалу молоді з особливими потребами засобами соціальної роботи в інклюзивному середовищі вищого навчального закладу.

Збільшення кількості хворих серед молодих людей, поява в багатьох із них порушень здоров'я та виникнення інвалідності, зміна соціально-економічних умов у державі загострюють питання адаптації та інтеграції людей з особливими потребами в суспільство здорових людей. Вади інвалідів значно утруднюють їх контакти з довкіллям, обмежують участь у суспільному житті, позначаються на особистісному розвитку, викликають почуття неспокою, невпевненості в собі, формують комплекс неповноцінності, егоцентричності й асоціальні настрої [11, с.61; 13, с.37].

До людей з особливими потребами відносять осіб з вродженими чи набутими стійкими розладами функцій організму, що потребують допомоги для здійснення повноцінної життєдіяльності, розвитку та інтеграції в суспільство [4].

Відсутність у молодих інвалідів, що перебувають вдома або в інтернаті, необхідних знань, умінь та навичок не сприяє їхньому саморозвитку, самореалізації, самовдосконаленню в подальшому, дорослому житті. Непідготовленість до життя у незахищеному середовищі, яке не пристосоване до їх особливих потреб; низький рівень соціалізації та соціальної адаптації; дефіцит спілкування призводять до затримок у психічному і загальному розвитку мовлення, соціальному розвитку; пригнічується емоційна сфера; зменшується жвавість і природна рухливість, з'являється млявість, вайлуватість, скутість. Всі перераховані вище ознаки в більшості випадків є притаманними молоді з особливими потребами, подолати які можливо шляхом забезпечення повноцінного спілкування з однолітками [6, с.15].

Одним із засобів якісної та швидкої інтеграції інвалідів у суспільство є їх становлення та розвиток в інститутах соціалізації, зокрема під час навчання у вищих навчальних закладах (ВНЗ) [11, с.61]. В сучасному світі освіта виступає одним із основних чинників збереження або зміни соціальної структури суспільства, а також соціальної, професійної мобільності особистості. Освіта як фактор мобільності в значній мірі підвищує можливості сходження по соціальних сходах, а в цілому ряді випадків є його умовою. Це відноситься як до здорових людей, так і до людей з обмеженими фізичними можливостями [10, с.180]. Здобуття повноцінної освіти для інвалідів набуває особливого значення, оскільки опанування ними фахових навичок дає можливість реалізувати свої здібності, частково або повністю адаптуватися у суспільстві [11, с.61].

Вища освіта є одним з найбільш ефективних шляхів устрою життя. Вона дає свободу життєвого вибору, духовну і матеріальну незалежність, формує світогляд і життєві цілі, розвиває здатність людини адаптуватися до зміни соціальної

ситуації, додає життєву стійкість і гармонізує існування, що особливо важливо для молоді з обмеженими фізичними можливостями.

Якісне навчання інвалідів потребує створення необхідних для цієї категорії студентів умов. Одним із важливих аспектів забезпечення успішної діяльності студентів з інвалідністю є вивчення питання пошуку шляхів успішної адаптації їх до навчання у вищій школі та до суспільного життя.

В сучасних умовах організаційно-методичні засади освітнього процесу у навчальних закладах орієнтовані на студента, який нормально розвивається, без урахування особливостей психофізичного розвитку студентів з особливими потребами. Невідповідність форм і методів педагогічного впливу на таких студентів може створювати передумови для формування в них негативного ставлення до навчання, девіантної поведінки. У цьому зв'язку підвищується роль спільного навчання разом зі здоровими однолітками, що дозволяє істотно мінімізувати процеси маргіналізації людей з інвалідністю [10, с.180].

В багатьох розвинутих країнах ця проблема розглядається в контексті інтегрованого навчання. Інтеграція осіб з особливостями розвитку у середовище вищої школи розпочалась в багатьох країнах Європи ще у 70-х рр. XX ст. Під впливом конвенцій ООН про права інвалідів, про права осіб з розумовою відсталістю (1971 р., 1975 р.) у країнах Європи й Америки переглядаються національні системи фахової освіти, вводиться інтегроване навчання [4, с.28].

Під інтеграцією розуміється залучення інвалідів в суспільство як повноправних його членів, що беруть активну участь у всіх сферах життєдіяльності [4, с.28; 1, с. 319].

Інтегрована форма навчання у ВНЗ передбачає спільне навчання студентів, що мають функціональні обмеження, з іншими студентами. Така форма навчання визнає за людьми з інвалідністю рівні права на отримання освіти і потребує реалізації політики рівних можливостей щодо навчання та виховання студентів з інвалідністю, що здійснюється в інтегрованих групах, які можуть розглядатися як певне мікросередовище [4, с.29].

Наука визначає різні шляхи освітньої інтеграції – як навчання з корекційним напрямом, професійною підготовкою, так і виховання, спрямоване на освоєння інвалідами культурних і духовних цінностей, а також організація їхньої активної участі в усіх сферах життєдіяльності [1].

Якщо інтеграція може бути визначена як входження людини у суспільство, освітні заклади, інші колективи на регулярній основі, то інклюзія передбачає забезпечення можливості повноцінної участі кожної людини у всіх сферах діяльності цих спільнот, тобто створює умови для їх архітектурної, інформаційної, освітньої та соціальної безбар'єрності. Основна відмінність цих підходів полягає в тому, що в процесі інтеграції людина пристосовується до закладу освіти, а при інклюзії – навпаки, освітній заклад створює всі необхідні умови для задоволення індивідуальних потреб людини [5, с.11].

Інтеграція в руслі концепції нетиповості являє собою процес об'єднання звичайних та «особливих» осіб. При цьому для останніх не створюються спеціальні умови, адаптоване середовище. При інклюзії ж відбувається реформування закладів освіти, перепланування навчальних приміщень, щоб вони відповідали потребам усіх без винятку студентів. Таким чином, інклюзію необхідно розглядати як етап (або ступінь) інтеграції, її поглиблення і розширення [3, с.26].

Часто про інтегроване навчання говорять як про проміжну стадію між системою освіти, в якій люди з інвалідністю повністю ізольовані від «звичайних» людей, і інклюзивною системою. Прихильники ж інклюзивної освіти як цілісної системи, зокрема М. Горбань, звертають увагу на корінну відмінність між поняттями інклюзії та інтеграції: деякі форми інтеграції розглядаються ними як різновид спеціального навчання. Проте на практиці достатньо часто терміни «інклюзивна освіта» і «інтегрована освіта» використовуються як синоніми [2, с.11].

Англійське слово «inclusion» перекладається як «утримувати, включати, мати місце в своєму складі». Тому інклюзія є терміном, що відображає нові погляди не лише на освіту, але й на місце людини в суспільстві. Поняття «інклюзія» за кордоном (США, Канада, Великобританія), де існує 50-річний досвід соціальної інтеграції людей з особливими потребами, приходить на зміну поняттю «інтеграція». Адже механічне поєднання (інтеграція) в одній групі студентів з особливими потребами і зі звичайним розвитком не означає повноцінної участі перших в житті групи [2].

Інклюзивна освіта певною мірою є сучасною альтернативою спеціальній освіті – системі учбових закладів і методик, направлених на отримання знань особами зі спеціальними потребами і що припускає навчання таких осіб окремо від «звичайних» студентів. Прихильники інклюзивного навчання за кордоном стверджують, що значна частка «особливих» молодих людей може вчитися в звичайних учбових закладах, що підтверджує практика багатьох розвинутих країн Західної Європи та Америки [2, с.10–11]. Проте для більшої ефективності навчальні заклади з інклюзивним навчанням мають працювати у тісному зв'язку із спеціальними навчальними закладами, використовуючи напрацьовані методики роботи з особами відповідної нозології, залучати до консультування спеціалістів із багаторічним досвідом роботи з такою категорією людей.

У науковій літературі немає єдиного визначення інклюзивної освіти. Так, М. Чайковський під інклюзивною освітою розуміє процес розвитку загальної освіти, в який включені всі, в тому числі й особи з обмеженими функціональними можливостями [14, с.140]. За визначенням В. Бондаря, інклюзивна освіта – це спільне перебування і навчання осіб, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку, з їхніми здоровими однолітками [9]. З погляду А. Колупаєвої, інклюзивна освіта – це гнучка, індивідуалізована система навчання дітей та молоді з особливостями психофізичного розвитку в умовах освітнього закладу загального типу за місцем проживання. Інклюзивна освіта передбачає комплексний, системний, особистісно орієнтований і індивідуалізований стиль навчання, подолання девіацій поведінки та дефіцитарності розвитку, соціалізацію учнів/студентів, вимагає вивчення і знання не лише структури наявного порушення розвитку, а й рівня соціально-побутової адаптованості і комунікативно-пізнавальної діяльності кожної молодшої людини. У процесі інклюзивної освіти враховуються перспективи майбутнього розвитку, актуальність засвоєння певної форми соціальної поведінки, індивідуальні уподобання і наміри осіб з особливими освітніми потребами [4, с.9].

За твердженням М. Горбань, інклюзивна освіта є системою, при якій здорова молодь та молодь з інвалідністю навчається в одній аудиторії. Інклюзивна освіта припускає не тільки можливість включення в загальний учбовий процес, але і спеціальну систему підтримки, що його забезпечує [2, с. 10]. Ю. Волчелюк визначає інклюзивну освіту як систему освітніх послуг, що ґрунтуються на принципі забезпечення основного права на освіту та права здобути її за місцем проживання, в умовах навчального закладу, пристосування навчального закладу, їх загальної освітньої філософії та політики до потреб усіх учнів та студентів. В контексті цього, інклюзивний освітній простір – це система різнопланових соціальних контактів і конструктивної співпраці учасників навчально-виховного процесу з динамічним розвитком його компонентів для забезпечення якісної освіти і соціалізації дітей та молоді з обмеженими фізичними можливостями [1].

Повноцінна участь у концепції інклюзії – це спільне навчання студентів з інвалідністю та/або особливими освітніми потребами з їхніми ровесниками, співпраця з ними, набуття спільного досвіду. Вона передбачає активне залучення до процесу навчання кожного студента й безумовне прийняття кожного таким, яким він/вона є. Інклюзія починається з того, що визнається наявність відмінностей між членами навчального

колективу. Під час розвитку інклюзивного підходу до навчання такі відмінності враховуються і є основою навчального процесу.

Інклюзивне навчання, згідно з Саламанкською декларацією та Програмою дій з навчання дітей з особливими освітніми потребами, – це система освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, яка передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу.

Щодо вітчизняного законодавства, то в Концепції розвитку інклюзивної освіти дане поняття тлумачиться як комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей.

Отже, інклюзія є процесом, що спрямований на перетворення навчальних закладів у такі освітні простори, які стимулюють і підтримують не тільки дітей та молодь з обмеженими можливостями, а і власне членів колективу. Вона спрямована на розвиток місцевих громад, які підтримують і високо цінують досягнення кожного члена громади. Навчальні заклади можуть співпрацювати з іншими соціальними партнерами та місцевими громадами з метою покращення навчальних і соціальних умов у своїх колективах.

Таким чином, мета інклюзивного навчального закладу – дати всім молодим людям можливість повноцінного соціального життя, активної участі в колективі, тим самим забезпечуючи найбільш повну взаємодію і турботу один про одного як членів співтовариства.

Зазначимо, що до початку ХХІ ст. за кордоном інклюзія в широкому соціально-філософському сенсі розуміється як форма буття, спільного життя звичайних людей і людей з обмеженими можливостями, за чи проти якої виступає суспільство та його підсистеми (у тому числі інститути освіти), і по відношенню до якої і ті, й інші члени суспільства мають право вільного вибору [6, с.81-82].

При визначенні сутності інклюзії важливо звернути увагу на чотири елементи, які ілюструють її характерні особливості:

1) Інклюзія – це процес. Важливо зазначити, що інклюзія має розглядатись як постійний пошук найбільш ефективних шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх молодих людей.

2) Інклюзія пов'язана з визначенням перешкод та їх подоланням. Відповідно, вона включає проведення комплексної оцінки, збір інформації з різноманітних джерел для розробки індивідуального плану розвитку та реалізації його на практиці.

3) Інклюзія передбачає такі складові, як присутність, участь та досягнення. «Присутність» у цьому контексті розглядається як надання можливості навчатися в навчальному закладі загального типу та пристосування, що необхідні для цього; «участь» – як позитивний досвід, якого набуває молода людина в процесі навчання, та врахування ставлення студента до самого себе в цьому процесі; «досягнення» – як комплексний результат навчання упродовж навчального року, а не лише результати тестів та екзаменів.

4) Інклюзія спрямована на ті групи молоді, які підлягають «ризикові» виключення або обмеження в навчанні. Це визначає моральну відповідальність перед такими «групами ризику» та гарантування їм можливості участі в освітньому процесі [9].

Незважаючи на велику кількість досліджень, присвячених інклюзії та визнанню ефективності цієї концепції в контексті «освіти для всіх», інклюзивна освіта залишається дуже складною проблемою, і поки немає логічної, послідовної концепції її реалізації.

Зазначимо, що інклюзивна освіта повинна виконувати функції ефективного засобу боротьби з дискримінаційним відношенням, формування позитивного настрою суспільства,

створенню інклюзивного суспільства та досягнення цілі освіти для всіх, крім цього забезпечувати оптимальну освіту більшості підлітків та молоді й підвищувати ефективність і рентабельність всієї системи освіти.

Означене свідчить, що впровадження інклюзивної освіти – складна, неоднозначна проблема, яка потребує розгляду та розроблення нормативно-правових, психолого-педагогічних, програмно-змістових, соціально-психологічних засад. Таким чином, процес інтеграції молоді з обмеженими функціональними можливостями в єдиному освітньому просторі – це незворотний процес на сучасному етапі розвитку суспільства і його гуманістичних цінностей.

Слід пам'ятати, що люди з обмеженими фізичними можливостями – невід'ємна частина нашого суспільства, а відтак вони мають повне право на отримання якісної освіти, яка дасть їм змогу повністю реалізувати свій життєвий потенціал. Такий підхід зумовлює створення сприятливого соціального фону, доброзичливого, емпатійного, не акцентуючого нав'язливу увагу на інвалідності, однак такого, що висуває рівні вимоги до набуття знань, вироблення професійних умінь і навичок. Досягти цього можливо завдяки індивідуальному, диференційованому підходу до кожного студента, задоволенню особливих потреб у безбар'єрній архітектурі, інформації, допоміжних засобах, соціальних взаємовідносинах, спеціальному фінансуванню та реабілітації.

Література і джерела

1. Гітун Н. І. Соціально-педагогічні умови реабілітації студентів з особливими потребами / Н. І. Гітун, Н. О. Белікова // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими проблемами : зб. наукових праць. – Київ : Університет «Україна», 2009. – №6 (8). – С. 318–326.
2. Горбань М. Доступ к качественному образованию для людей с ограниченными возможностями / М. Горбань. – М. : ЦЭФИР, 2009. – 57 с.
3. Драч С. В. Інтеграційні аспекти навчання студентської молоді з обмеженими можливостями: аналіз досвіду США / С. В. Драч // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2009. – № 1. – С. 53–55
4. Іванюк І. Я. Адаптація студентів з обмеженими можливостями в умовах інтегрованого навчання / І. Я. Іванюк // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими проблемами : зб. наукових праць. – К. : Університет «Україна», 2009. – №6 (8). – С. 24–32
5. Кольченко К. О. Інклюзивне університетське середовище як запорука якісної і доступної вищої освіти / К. О. Кольченко, Г. Ф. Нікуліна // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими проблемами : зб. наукових праць. – К. : Університет «Україна», 2008. – №5 (7). – С. 10–14.
6. Красномоєць В. А. Інвалідність : відображення соціального явища у теоретичних поняттях в контексті людського розвитку / В. А. Красномоєць // Вісник Прикарпатського університету : зб. наук. пр. – Харків : ХДАДМ (ХХПІ), 2009. – № 7. – С. 44–52.
7. Мігалуш А. О. Інклюзивна освіта – шлях до всебічного розвитку дітей / А. О. Мігалуш // Соціальний захист. – 2009. – № 1. – С. 15.
8. Назарова Н. Интегрированное (инклюзивное) образование : генезис и проблема внедрения / Н. Назарова // Социальная педагогика : Деловой журнал для социальных работников и педагогов. – М., 2010. – № 1. – С. 77–87.
9. Перфільєва М. В. Соціалізація неповносправних дітей в рамках інклюзивної освіти [Електронний ресурс] / М. В. Перфільєва // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Орієнка. Серія соціально-педагогічна. – 2009. – Вип. 11. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znppk/Sp/2009_11/13.pdf
10. Плахова Е. Н. Условия интеграции людей с особыми потребностями в сферу высшего образования / Е. Н. Плахова // Вісник Харківського національного університету. Серія: Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи. – 2010. – Вип. 26. – С. 180–184. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/vkhnu/Soc_dos/2010_891/Plakhova.pdf
11. Польовик О. В. Сучасний стан соціальної адаптації студентів з особливими потребами до навчально-виховного процесу / О. В. Польовик // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2011. – № 57. – С. 61–64
12. Реабілітаційний супровід навчання неповносправних дітей: методичний посібник / [Укл.: А. Луговський, М. Сварник, О. Падалка]. – Львів : Колесо, 2008. – 144 с.
13. Сердюк Л. З. Психологічний захист і адаптація студентів з інвалідністю у ВНЗ / Л. З. Сердюк // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими проблемами: зб. наукових праць. – Київ: Університет «Україна», 2007. – №3 (5). – С. 37–43.
14. Чайковський М. Є. Досвід впровадження інклюзивного навчання в університеті «Україна» / М. Є. Чайковський // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2010. – № 2. – С. 8–11.

В статті раскрыто содержание понятия «инклюзивное образование», проанализированы теоретические аспекты реализации инклюзивного образования в высших учебных заведениях, особенности ее организации и возможности расширения доступности высшего образования для лиц с ограниченными физическими возможностями путем адаптации системы высшего образования как к потребностям общественного развития, так и к потребностей и жизненных целей инвалидов. Одним из средств качественной и быстрой интеграции инвалидов в общество является их становление и развитие в институтах социализации, в частности во время учебы в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: лица с ограниченными возможностями, инклюзивное образование, интеграция, адаптация.

The article deals with the concept of "inclusive education", theoretical aspects of inclusive education in higher education institutions, especially its organization and extensibility accessibility of higher education for persons with disabilities by adapting higher education system as the needs of social development, and to needs and life goals disabled. One means of quality and rapid integration of disabled people into society is their development in the institutions of socialization, particularly during learning in higher educational establishments

Key words: Person with disabilities, inclusive education, integration, adaptation

ТЕРМІНОЛОГІЧНА ЛЕКСИКА ЯК ОСНОВНИЙ СКЛАДОВИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ

Смужаниця Діана Іванівна
м.Ужгород

У статті розглядаються особливості термінологічної лексики як основного компоненту професійного іншомовного спілкування. Проаналізовано існуючі в сучасних лінгвістичних дослідженнях погляди на відношення між термінологічною і загальноживаною лексикою.

Ключові слова: термін, термінознавство, професійне іншомовне спілкування, загальноживана лексика.

Актуальність термінологічної проблематики в процесі формування навичок професійного іншомовного спілкування невинно зростає через постійну необхідність зіставного аналізу науково-технічної літератури, удосконалення лінгвістичної бази для теорії перекладу. Позитивом у паралельному вивченні перекладних відповідників різномовних термінологій є можливість глибше проникнути у суть кожної терміносистеми, створити адекватне термінологічне забезпечення для програм автоматизованого перекладу. Очевидною і незаперечною є важливість зіставного розгляду проблем термінології саме в наш час у зв'язку з розширенням наукових зв'язків між ученими різних країн, постійним обміном науково-технічною інформацією, потребами інформаційного пошуку та формування перекладних двомовних термінологічних банків даних.

З метою наступного глибшого аналізу термінологічної лексики як основного складового компоненту професійного іншомовного спілкування вважаємо за необхідне зробити короткий екскурс в історію термінознавства як науки. Термінознавство як самостійна наука – досить молода, вона пройшла кілька етапів розвитку, перш ніж зайняла своє почесне місце в сучасній лінгвістиці. Спочатку до 30-40 рр. XX ст. термінознавство розглядалося в рамках мовознавства, входячи окремим розділом до складу лексикології. Цей етап характеризується побудовою засад систематизованого вивчення науково-технічної термінології та укладанням перших термінологічних словників. Д. Ушаков пропонує наступну дефініцію слова „термін” (від лат. *terminus* – межа, кордон): 1. У формальній логіці – поняття, виражене словом (філософ.); 2. Слово, яке є назвою строго визначеного поняття // спеціальне слово і вираз, прийняте для позначення чогось у тому чи іншому середовищі, професії [10, с. 689].

Указане визначення відображає типове для 30-их рр. тлумачення поняття „термін”. Воно характеризується різним смисловим об'ємом, практично не вказує на різницю між власне терміном, професіоналізмом, номенклатурною одиницею. Представники окремих галузей професійних знань схильні вважати термінами всі слова, пов'язані з їх професійною діяльністю, не акцентуючи при цьому увагу на достатності підстав для віднесення того чи іншого слова до розряду термінів. Теоретичне підґрунтя вивчення проблем поділу лексики на термінологічну та нетермінологічну, співвідношення термінів і понять, які ними визначаються, спроби класифікувати терміни у цей період складала праця Г. Винокура та перші статті Д. Лотте.

Наступний етап становлення термінології (40-70 рр.) породжує проблему статусу терміна та його властивостей, що зумовлювалося, з одного боку, бажанням чітко розмежувати терміни і загальноживані слова, а з іншого боку, запереченням будь-якої різниці між цими поняттями.

Звичайно, в будь-якій термінології, існують спільні лексичні одиниці, котрі функціонують паралельно як у загальному вжитку, так і в професійному мовленні. Саме вони складають „проблемну” групу при виділенні термінологічної лексики зі складу лексичної системи мови. Однак, більшість термінів ло-

гічно і понятійно відмежовані від загальноживаних слів, інколи навіть прослідковується паралелізм у побутових і спеціальних найменуваннях.

У середині 70-их рр. проблема визначення терміна трохи втратила свою гостроту, оскільки на цьому етапі серед спеціалістів почало утверджуватися розуміння терміна як „слова чи словосполучення, пов'язаного з поняттям, що належить певній галузі знань чи діяльності” [1, с. 9]. Хоча в лінгвістичній літературі знаходимо різні тлумачення поняття терміна, які можна віднести радше до описових, аніж до дефінітивних.

Причиною цього вважаємо виділення лінгвістами однієї з властивостей терміна, яка, з їх точки зору, є найвагомішою і вважається визначальною. Логічно, що при такому підході акцент ставиться на одну ознаку терміна, інші ж опускаються або подаються як другорядні. Так, у дефініції Б. Головіна провідною є „професійність” значення терміна: „Терміном я буду називати слово чи словосполучення (на базі підрядних зв'язків), яке має професійне значення, що використовується в процесі (і для) пізнання і засвоєння певного кола об'єктів та відносин між ними – з точки зору певної професії” [4, с. 8].

А. Реформатський за головну ознаку терміна пропонує взяти його дефінітивну функцію, підкреслюючи, що термін – це моносемічна, точна, стилістично нейтральна та позбавлена експресії одиниця термінологічного поля [8, с. 47].

Відомий лінгвіст цього періоду М. Кондаков у своєму „Логічному словнику” розглядає термін як „слово чи словосполучення, що є точною назвою строго визначеного поняття. Терміном називається також спеціальне слово чи вираз, прийняте для позначення чогось у певному середовищі, професії” [6, с. 594].

Існування певної різниці в трактуванні терміна різними лінгвістами зумовлюється, на наш погляд, метою і завданнями, які визначає для себе дослідник при розробці тієї чи іншої проблеми. Тому найчастіше визначення терміна носить робочий характер.

Визначальною рисою другого етапу розвитку термінознавства є спроби сформулювати узагальнені вимоги до терміна. На наш погляд, найповніше вони відображені у працях Д. Лотте [7].

Третій період пов'язаний з початком науково-технічної революції і триває по сьогодні.

У сучасному мовознавстві можна виділити кілька пріоритетних напрямків, за якими ведуться дослідження у галузі термінології :

- 1) визначення основних властивостей терміна;
- 2) взаємодія загальноживаної та термінологічної лексики;
- 3) дослідження семантичних процесів у термінології;
- 4) дослідження основних способів термінологічного словотвору.

Терміни і терміносистеми розглядаються як одиниці, що несуть спеціальну інформацію про предмети, об'єкти і процеси певних галузей науки і техніки. Для їх вивчення застосовуються інформатика, методи математичної статистики, теорія системних досліджень. Сучасні лінгвістичні дослідження залишаються далекими від безпомилкового визначення терміна: частина дослідників схильна критикувати визначення своїх попередників за неповноту чи неточність, однак повніші і більш громіздкі (хоча коректніші) дефініції сприймаються теж не зовсім позитивно.

Існуючі в сучасній лінгвістиці погляди на відношення між термінологічною і загальноживаною лексикою в процесі професійного іншомовного спілкування можна умовно поділити

так:

- Термінологія є складовою частиною лексичної системи літературної мови;
- Термінологія – це самостійний розділ лексики національної мови і має небагато спільних рис з літературною мовою;
- Термінологія взагалі не мова, а система знаків, які створюються штучно (математика, фізика, хімія і т.д.).

Прихильники першої теорії основним аргументом вважають походження багатьох термінів від слів загальнолітературної мови, подібність основних семантичних процесів, аналогічність засобів словотвору. Послідовники другої доводять реальну можливість виділення термінології в окрему самостійну групу зі своїми закономірностями, які інколи не співпадають з нормами літературної мови. Третю точку зору відстоюють спеціалісти, на думку яких терміни складаються і функціонують у штучно створених умовах, що суперечать реальним умовам загальнолітературної мови, внаслідок чого вони не можуть розглядатися на рівних правах із загальноновживаними словами.

На нашу думку, найбільш виваженою є позиція, ґрунтована на тому, що термінологічна лексика є складовою частиною загальнолітературної мови.

На спорідненість термінології і літературної мови вказує академік В. Виноградов: „Всяка наука починається з результатів, здобутих мисленням і мовленням народу, і в подальшому своєму розвитку не відривається від народної мови“ [2, с. 163]. Підґрунтям для подібного висновку може слугувати спільність граматичної і фонетичної систем літературної мови і термінології. Цю ж точку зору підтримує А. Реформатський, наголошуючи, що „терміни включаються до словникового складу мови і підпорядковуються її фонетичній і граматичній будові“ [8, с. 111]. У французькому термінознавстві аналогічну думку знаходимо у Ф. Сосюра, який вважає, що між „спеціальними знаками“ і літературною мовою існує органічний взаємозв'язок, тобто загальна система мови, з характерними для неї вимовою та граматичними нормами [9, с. 115].

Під час аналізу проблеми „термін - слово загальної мови“, перш за все, відзначається різнобічна і постійна взаємодія між словником загальної мови і термінологією. Неможливо думати, що між термінологією і нетермінологією не існує взаємодії, що терміни складаються з інших звуків і не підкоряються граматичним законам даної мови. Якщо б це було так, то термінологія не належала б до цієї мови, а взагалі функціонувала б як інша мова. Якраз на базі зіставлення термінології і загальної мови розкривається ряд специфічних рис, які оцінюються як передумови для її самостійного і спеціального вивчення. У більш вузькому обсязі аналогічні проблеми виникають при з'ясуванні взаємозв'язку поняття терміна і слова загальної мови. Немає сумніву в тому, що термін є словом, яке входить до словникового складу мови.

Рухливість меж між термінологічною і загальноновживаною лексикою, термінування загальноновживаних слів та детермінування наукових термінів не дозволяє однозначно ідентифікувати термін лише за одним словесним образом, не звертаючись до його змісту - спеціального поняття як елемента системи понять.

Кожній термінології притаманні спільні з літературною мовою граматичні можливості сполучуваності слів: утворення нових термінів відбувається за продуктивними типами словотвору загальнолітературної мови. Термінологія, за В. Даниленко, не має своїх особливих моделей і способів словотвору, але тенденція до системності у словотворі виражається в термінах особливо рельєфно [5, с. 130].

Ціла низка факторів дає право вважати літературну мову базою для термінологічної лексики.

1. Кожна термінологічна система, яка лежить в основі професійного спілкування, містить велику кількість загальноновживаних слів, нові терміни виникають на основі слів загальнолітературної мови за допомогою семантичного словотвору,

або ж створюються на такій основі за відомими в мові словотвірними моделями; факт існування в юридичній термінологічній системі явищ полісемії, омонімії, синонімії, проникнення в їх склад запозичень та інтернаціоналізмів свідчить також про належність окремої термінології до мовної системи в цілому.

2. Усі лінгвістичні процеси, що відбуваються в окремій термінології, – утворення термінів і формування терміносистем, співвідношення національного й інтернаціонального, тощо – характеризуються не тільки внутрішньомовною, а й позамовною обумовленістю.

3. Будучи складовою частиною мови, термінологія, звичайно, не може бути незалежною від процесів розвитку і функціонування мови, вона повинна підпорядковуватися її загальним законам і нормам, оскільки, як підкреслює А. Реформатський, „все, що стосується слова взагалі, є обов'язковим і для терміна“, бо одиниця термінології – термін – є слово, тому „термін повинен бути повноправним членом лексичної системи мови“ [8, с. 334].

Проте, на відміну від загальноновживаної, термінологічної лексики властивий більший ступінь системності: слова в ній групуються не просто у вільному порядку, а, виходячи із семантики певної галузі знань, що створює особливу парадигматику, система термінів будь-якої науки знаходиться в прямій залежності від системи наукових понять, зв'язки і відношення, що формуються між ними, залежать від зв'язків і відношень між поняттями, які виражаються досліджуваними термінами.

Ознака системності терміна є вихідним принципом російської та української термінологічної школи, що базується на досягненнях теорії термінознавства, для якої системна організація мови є незаперечним фактом. Системністю вважатимемо особливу властивість терміна, яка відображає нерозривний зв'язок терміна з поняттям, зв'язки і відношення, що формуються в семасіологічній структурі слів, які до неї входять, певні зв'язки і відношення, що об'єктивно існують у колі понять та явищ, котрі ними називаються” [3, с. 220].

Будучи членом терміносистеми, термін володіє ознакою смислової системності, тобто, за своїм значенням термін тісно пов'язаний з усіма іншими членами терміносистеми – як позначення видового поняття відносно родового, як позначення результату дії відносно самої дії і т.д. Залежність терміна від системи понять проявляється також в особливій парадигматичності, у специфічному характері сполучуваності з іншими термінами у межах кожної терміносистеми. Тут ідеться вже не тільки про змістову системність, а й про лінгвістичну. Сучасні праці із системного аналізу термінології під системними ознаками самої термінології розуміють морфологічні, словотвірні, лексико-семантичні системні зв'язки, що існують між термінами як елементами мовної системи.

Смислова системність термінологічної лексики обумовлюється, безсумнівно, системністю наукових понять, оскільки будь-яке поняття, на основі котрого утворюється термін, є складовою частиною досліджуваної системи понять і займає в ній строго фіксоване місце. При цьому предмети і явища дійсності, основні властивості яких фіксуються у наукових поняттях, знаходяться між собою у тісних взаємозв'язках, що відображаються в родо-видових взаємовідношеннях, утворюючи систему.

Вважається беззаперечною жорстко сформульована думка французького лінгвіста Ж. Мунена: "Окремо взятий термін сам по собі є фікція. Він існує лише в системі термінів, тобто поряд з іншими термінами, з якими він пов'язаний певними відношеннями" [11, с. 135]. Очевидно, правильним є й протилежне по-

ложення: при розпаді терміносистеми термін перестає існувати як такий, зберігаючись як лексична одиниця. При цьому не слід забувати, що будь-яка терміносистема – знакова модель галузі

діяльності чи галузі знань, саме тому ця категорія лексики завжди вимагає подальшого глибокого вивчення як науковців, так і спеціалістів-практиків.

Література і джерела

1. Балли Ш. Французская стилистика / Ш.Балли. – М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1961. – 394 с.
2. Виноградов В.В. Основные типы лексических значений слова / Виктор Владимирович Виноградов // Лексикология и лексикография. Избранные труды. – М.: Наука, 1977. – С. 162-189.
3. Винокур Г.О. О некоторых явлениях словообразования в русской технической терминологии (1939) / Григорий Осипович Винокур // За Татаринов В. А. История отечественного терминоведения: Классики терминоведения. [Очерк и хрестоматия]. – М., 1994. – с. 218-284.
4. Головин Б.Н. Лингвистические основы учения о терминах: Учебн. пособие / Б.Н.Головин, Р.Ю. Кобрин. – М.: Высшая школа, 1987. – 103 с.
5. Даниленко В. П. Русская терминология. Опыт лингвистического описания / Валерий Павлович Даниленко. – М.: Наука, 1977. – 248 с.
6. Кондаков Н.И. Логический словарь / Н.И.кондаков. – М.: Наука, 1971. – 658 с.
7. Лотте Д.С. Вопросы заимствования и упорядочения иноземных терминов и терминологических элементов/ Д.С.Лотте. – М.: Наука, 1982. – 149 с.
8. Реформатский А.А. Введение в языкознание: Учебник для филол. факультетов пед. Институтов / А.А.Реформатский. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 1967. – 542 с.
9. Соссюр Ф. де Труды по языкознанию. Пер. с франц. языка под ред. А.А. Холодовича. – М.: Прогресс, 1977. – 695 с.
10. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка / Д.Н.Ушаков. – Т. 4. – М., 1940. – 959 с.
11. Mounin G. Les problèmes théoriques de la traduction. – Paris: Gallimard, 1990. – 296 p.

В статье рассматриваются особенности терминологической лексики как основного компонента иноязычного профессионального общения. Анализируются существующие в современных лингвистических исследованиях взгляды на взаимоотношения терминологической и общеупотребительной лексики.

Ключевые слова: термин, терминоведение, иноязычное профессиональное общение, общеупотребительная лексика.

The author of the article has considered the specificity of terminology as the main component of foreign language professional communication. Also has analyzed existing in contemporary linguistic research points of view on relationship between terminology and general vocabulary.

Key words: term, foreign language professional communication, general vocabulary.

УДК 378.004

СУЧАСНИЙ СТАН СФОРМОВАНOSTІ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОСНОВ ЗДОРОВ'Я

Соколюк Олена В'ячеславівна
м. Тернопіль

У статті розглядаються шляхи підвищення ефективності процесу формування інформаційної компетентності майбутніх учителів основ здоров'я. Експериментально встановлено рівень сформованості інформаційної компетентності у майбутніх вчителів основ здоров'я. Інформатизація освіти й інформаційні технології виступають інструментом поліпшення якості освіти й засобами підвищення рівня інформаційної компетентності, оскільки дозволяють необмежено розширити доступ до інформації, урізноманітнюють технології. Одержані результати експериментального дослідження переконують у потребі вдосконалення роботи вищих навчальних педагогічних закладів щодо формування інформаційної компетентності майбутніх учителів основ здоров'я у професійній діяльності.

Ключові слова: учитель основ здоров'я, професійна підготовка, інформатизація освіти, інформаційна компетентність.

Професійна підготовка учителів основ здоров'я на сучасному етапі розвитку суспільства є важливою вимогою, яка ставиться до майбутніх фахівців і вищого навчального закладу. Сучасне інформаційне суспільство зацікавлене в підготовці компетентних, професійно мобільних спеціалістів, здатних за

короткий час оволодівати новими знаннями, вміннями і навичками, швидко адаптовувати свою професійну діяльність відповідно до змін змісту та обсягів праці. Володіючи сучасними знаннями вчитель основ здоров'я під час постійної взаємодії з дітьми, їх батьками, планує й організовує свою діяльність з урахуванням пріоритетів збереження та зміцнення здоров'я всіх суб'єктів педагогічного процесу. Такі підходи змінюють вимоги до всього змісту освіти, його пріоритетів, надають вихованню валеологічного характеру. Це сприяє повноцінному особистісному розвитку здорової дитини.

Успішність професійної діяльності майбутніх учителів основ здоров'я визначається вміннями і рівнем їх інформаційної компетентності, на що й повинна бути спрямована професійна підготовка майбутніх фахівців у ВНЗ.

Аналіз науково-методичної літератури показує, що розробкою класифікації компетенцій і компетентностей, а також дослідженнями змістового наповнення цих понять займалися вітчизняні та закордонні науковці: Л.Морська, Н.Алмазова, Р.Баскаев, О.Овчарук, І.Зимняя, А.Хуторський, R.Harris B.Hobart та ін. Проблеми загальнопедагогічної підготовки вчителя у вищій школі висвітлено в працях: О. Абдулліна, О. Дубасенюк, С. Сисоевої, В. Сластьоніна та ін.; формування готовності до професійної діяльності репрезентовано в працях таких авторів, як М. Дьяченко, Л. Кандибович, А. Ліненко та ін.

Аналіз існуючих робіт показав, що досліджувана нами проблема професійної підготовки студентів за напрямом «Здоров'я людини» актуальна на сьогодні, змістовно складна та багатоаспектна, оскільки має інноваційний характер і потребує детального вивчення.

Метою статті є визначити сучасного стану сформованості інформаційної компетентності майбутніх учителів основ здоров'я.

Постановка завдань:

- розглянути шляхи підвищення ефективності процесу формування інформаційної компетентності майбутніх учителів основ здоров'я;
- провести констатувальний експеримент для виявлення реального стану сформованості інформаційної компетентності;
- визначити рівні сформованості інформаційної компетентності.

Зростання попиту на кваліфікованих фахівців в галузі фізичного виховання, спорту та здоров'я людини підвищує вимоги до якості їх професійної підготовки, і це є основним чинником змін системи освіти [3]. Освіта стала більш зорієнтованою на вільний розвиток людини, творчу ініціативу, самостійність, конкурентоспроможність майбутнього фахівця. Внаслідок змін, що відбуваються в усьому світі й Україні і торкаються насамперед цілей освіти, з'являється необхідність у забезпеченні освітнього процесу повнішим, особистісним і соціально-інтегрованим результатом. Серед таких аспектів важливою ознакою є формування інформаційної компетентності особистості [1]. Адже підготовка майбутніх учителів до навчання школярів основ здоров'я як складової життєдіяльності є спеціально організованим процесом, спрямованим на опанування знаннями, практичними вміннями, необхідними для вирішення завдань професійно-педагогічної діяльності в оздоровчій сфері.

Учитель основ здоров'я в процесі передачі знань учням з предмету «Основи здоров'я», який розроблено за означеним стандартом повинен розв'язати низку таких завдань:

- формування в учнів знань про здоров'я, здоровий і безпечний спосіб життя, взаємозв'язок організму людини з природним і соціальним оточенням;
- розвиток в учнів активної мотивації щодо дбайливого ставлення до власного здоров'я, вдосконалення фізичної, соціальної, психічної і духовної складових здоров'я;
- спонукання учнів до усвідомлення значущості здорового і безпечного способу життя;
- виховання в учнів потреби в здоров'ї як важливої життєвої цінності, свідомого прагнення до ведення здорового і безпечного способу життя;
- формування в учнів власного здоров'язбережувального досвіду з урахуванням усіх складових здоров'я;
- використання в практично-дієвій формі знань про здоров'я, способів навчально-пізнавальної і здоров'язбережувальної діяльності задля власного здоров'я та здоров'я інших.

Тому рівень інформаційної компетентності вчителя основ здоров'я, що безпосередньо пов'язаний із сферою його професійної діяльності, повинен відповідати розвитку сучасної освіти.

Інформаційна компетентність вчителя основ здоров'я включає вміння систематично підвищувати свою кваліфікацію, самостійно набувати знання, застосовувати раціональні прийоми пошуку, систематизації, відбору, аналізу, узагальнення та використання інформації для підтримки й збереження здоров'я молоді, орієнтуватися в інтенсивному потоці інформації. Проблемою сучасного суспільства є функціональна неграмотність, нездатність фахівця ефективно виконувати свої професійні (оздоровчі) функції, незважаючи на здобуту освіту.

Враховуючи проблеми освітнього простору та сучасної школи, необхідно терміново підвищувати інформаційну компетентність у майбутніх учителів основ здоров'я, у зв'язку з чим потрібне спеціальне навчання, яке потребує якісних змін у змісті професійної підготовки студентів, що пов'язано із системним

поширенням науково-практичного знання з основ здоров'я в навчальному процесі. Зростання попиту на кваліфікованих фахівців в галузі фізичного виховання, спорту та здоров'я людини підвищує вимоги до якості їх професійної підготовки і це є основним чинником змін системи освіти.

Ми дотримуємося думки, що інформатизація освітньої галузі, забезпечення неперервності та доступності освіти й інформаційні технології є інструментом поліпшення не лише якості освіти, але й засобами підвищення рівня інформаційної компетентності, оскільки дозволяють необмежено розширити доступ до інформації, урізноманітнюють технології тощо. Система освіти є прискорювачем процесу інформатизації суспільства, інструментом формування інформаційної компетентності людини, підготовки професіоналів нової генерації. На сьогодні рівень сформованості інформаційної компетентності фахівця визначається не лише його здатністю застосовувати інформацію в різних видах діяльності, але й світоглядним баченням навколишнього світу як відкритої інформаційної системи [2].

На нашу думку, для підвищення ефективності процесу формування інформаційної компетентності майбутніх вчителів основ здоров'я необхідно забезпечити:

- неперервність системи освіти;
- доступність освіти, що передбачає різноманітні форми і рівні підготовки, які, перш за все, залежать від можливостей ВНЗ;
- фундаменталізацію і гуманізацію вищої освіти;
- інтеграцію гуманітарної, загальнонаукової та оздоровчої підготовки;
- інформатизацію освіти, впровадження в процес навчання інформаційних технологій, створення інформаційних мереж, студентських комп'ютерних лабораторій та ін.

Перераховані вище процеси сприяють появі та розвитку ідеї неперервної освіти як способу подолання наявних соціальних, освітніх й оздоровчих проблем.

Для визначення умов і засобів формування інформаційної компетентності майбутнього учителя основ здоров'я потрібно передусім визначити існуючий стан сформованості інформаційної компетентності майбутнього фахівця.

З цією метою проведено діагностичну роботу з майбутніми бакалаврами фізичного виховання, спорту і здоров'я людини. Усього було опитано 126 осіб. Анкета передбачала наступні запитання:

1. Що Ви розумієте під поняттям «інформаційна компетентність»?
2. Чи вважаєте за потрібне формувати інформаційну компетентність фахівців?
3. Чи хотіли б Ви підвищити рівень своєї інформаційної компетентності?
4. Чи можливо формувати інформаційну компетентність студентів у процесі вивчення дисциплін природничо-наукового циклу?
5. Що, на Вашу думку, заважало Вам під час навчання у ВНЗ отримати достатній рівень інформаційної компетентності?

Аналіз отриманих результатів свідчить про низький рівень інформаційної компетенції майбутніх учителів основ здоров'я. Проте констатувальний етап експерименту виявив високий рівень розуміння майбутніми фахівцями важливості формування інформаційної компетентності. Аналізуючи результати проведеного опитування визначено, що 96 % студентів вважають інформаційну компетентність необхідною характеристикою професійних якостей сучасного фахівця. Але спостерігається нечітке розуміння студентами суті поняття «інформаційна компетентність», 87 % опитаних студентів вважають, що їхні знання з інформаційних технологій відповідають сучасним вимогам освіти. При цьому, 6 % студентів оцінили рівень своєї інформаційної компетентності за п'ятибальною шкалою на відмінно, 38 % – добре, 56 % – задовільно. На запитання «Чи вважаєте за потрібне формувати інформаційну компетентність фахівців?» 100 %

студентів дали позитивну відповідь. Проте 82,8 % майбутніх фахівців відзначили недостатній рівень сформованості умінь і навичок самостійної роботи для здійснення професійної діяльності із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). На запитання «Що заважало Вам під час навчання у ВНЗ отримати достатній рівень інформаційної компетентності (ІК)?» були отримані різноманітні відповіді, на основі яких ми виділили фактори, що визначили негативну оцінку результату навчання у вищих навчальних педагогічних закладах: це, насамперед, слабка матеріально-технічна база; під час організації навчальної діяльності студентів виділялася недостатня кількість часу для самостійної роботи за комп'ютерами. Цікавим є той факт, що 92,6 % опитаних вважають формування ІК студентів не лише

в процесі вивчення дисциплін комп'ютерного циклу, а також під час вивчення дисциплін природничо-наукового циклу та ін.

Аналізуючи сучасний стан сформованості інформаційної компетентності майбутніх учителів основ здоров'я ми дійшли думки, що:

- формування інформаційної компетентності є необхідним компонентом професійної підготовки студентів;
- рівень сформованості інформаційної компетентності у випускників вищих педагогічних навчальних закладів є недостатнім для конкурентоздатності на ринку праці та професійної діяльності.

Проведений нами аналіз дозволяє виділити рівні сформованості інформаційної компетентності (рис. 1).

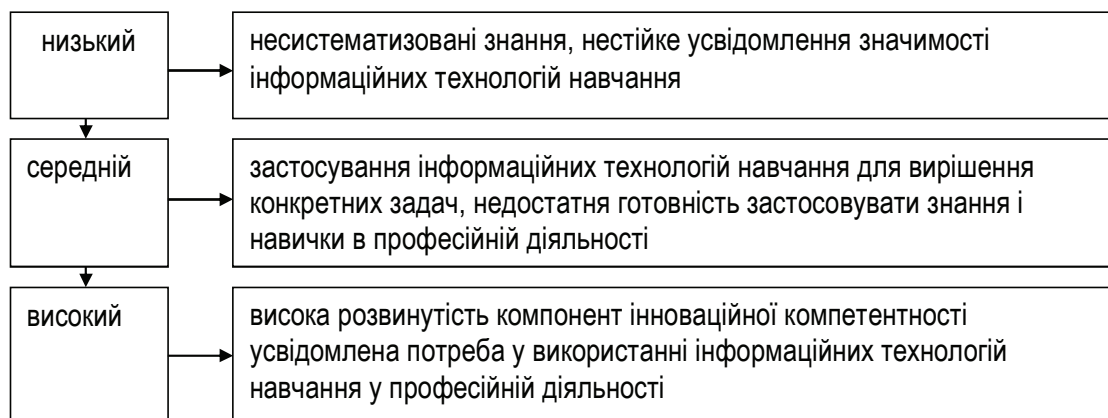


Рис. 1. Структура рівнів сформованості інформаційної компетентності майбутніх учителів основ здоров'я

Формування інформаційної компетентності здійснюватиметься в результаті інформаційно-комп'ютерної підготовки фахівця. Рівень дидактичних можливостей сучасних інформаційних технологій та комп'ютеризації ВНЗ свідчать про наявність об'єктивних умов для широкого застосування комп'ютерних засобів у навчанні. Проте на практиці потенціал інформаційних технологій використовується не повністю. Арсенал існуючих комп'ютерних засобів навчання не задовольняє потреб середньої і вищої школи, відчувається нестача якісних комп'ютерних посібників, які б відповідали сучасним педагогічним концепціям [4]. Тому названі недоліки не можуть сприяти підвищенню рівня сформованості інформаційної компетентності фахівців.

Закладення у свідомість майбутніх фахівців саме професійної вмотивованості, професійної відповідальності та професійної самооцінки, творчого мислення як професійно важливих якостей через професійну підготовку дає можливість майбутнім учителям основ здоров'я повністю зробити самопізнання своєї

особистості, усвідомити, яку значну роль покладено на них у вихованні здорового покоління, і що саме від їхньої правильної професійної діяльності будуть сформовані уявлення учнів щодо здоров'я.

У процесі констатувального етапу експерименту виявлено, що більшість студентів знаходяться на низькому рівні сформованості інформаційної компетентності. Це негативно впливає на підготовку майбутніх учителів основ здоров'я до професійної діяльності. Їх підготовка до здійснення професійної діяльності повинна базуватися як на вихідних ідеях технологізації навчального процесу, так і на основі професійно необхідних компетенцій для здійснення педагогічної діяльності в умовах інформатизаційних і глобалізаційних тенденцій сучасного суспільства й освіти.

Одержані результати переконують у потребі вдосконалення роботи вищих навчальних педагогічних закладів щодо формування інформаційної компетентності майбутніх учителів основ здоров'я у професійної діяльності.

Література і джерела

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] И.А.Зимняя // Интернет – журнал. Эдос. Режим доступа к журналу: 5.05.2006: <<http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
2. Кареліна О. В. Формування умінь з інформаційних технологій у процесі дистанційного навчання студентів вищих економічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійного навчання» / О. В. Кареліна. – Тернопіль, 2005. – 20 с.
3. Радченко А. В. Професійна підготовка майбутніх вчителів основ здоров'я у вищому навчальному закладі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А.В.Радченко. – Луганськ, 2012. – 21 с.
4. Ференчук Б. М. Професійна спрямованість підготовки майбутніх учителів фізичної культури з дисциплін біологічного циклу: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» /Б.М.Ференчук. – Тернопіль, 2011. – 179 с.

В статтє рассматриваются пути повышения эффективности процесса формирования информационной компетентности будущих учителей основ здоровья. Экспериментально установлен уровень сформированности информационной компетентности в будущих учителей основ здоровья. Информатизация сферы образования, обеспечение непрерывности и доступности образования и информационные технологии выступают инструментом улучшения качества образования и средствами повышения уровня информационной компетентности, поскольку позволяют неограниченно расширить доступ к информации, разнообразят технологии. Полученные результаты экспериментального исследования убеждают в необходимости совершенствования работы высших учебных педагогических заведений по формированию информационной

компетентности будущих учителей основ здоровья в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: учитель основ здоровья, профессиональная подготовка, информатизация образования, социальная обусловленность, информационная компетентность.

The ways of forming the health-preserving competence in future physical training specialists have been substantiated on the grounds of theoretical analyses. Informatization of the educational sector to ensure continuity and availability of education and information technology are the instrument tools to improve the quality of education and facilities increasing information competence, as they allow unlimited expansion of access to information, facilitate new technology. The results of experimental studies convince the need for improvement of higher education teaching institutions to form information competence of future teachers in the basics of health profession.

Key words: competence, competence of health preserving, health, physical training of specialists, professional training.

УДК 378 (73)

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ У ВИЩІЙ ШКОЛІ США

Стойка Олеся Ярославівна
м.Ужгород

У статті розглядаються питання функціонування вищої освіти в США, її структура, особливості навчальних програм.

Ключові слова: вища освіта, США, навчальні програми.

Трансформаційні процеси у вітчизняній вищій освіті зумовлюють підвищення інтересу до зарубіжного досвіду організації системи вищої освіти, зокрема США, де вища освіта традиційно перебуває на досить високому рівні.

Незважаючи на те, що окремі аспекти розвитку і функціонування вищої школи США вивчалися вченими (Н.Бідюк, С.Бурдіна, Т.Геогієва, О.Малярчук, Р.Сімпсон, С.Фрост та ін.), вважаємо, що подальше дослідження досвіду США, безперечно заслуговує уваги. Це, зокрема, стосується навчальних планів і програм.

На сьогоднішній день структуру університетів США можна представити таким чином:

- дослідницькі університети 1 і 2 категорії – пропонують повний спектр освітніх програм бакалавра; щороку присуджують не менше 50 докторських ступенів і мають високий рівень науково-дослідної діяльності. На сьогодні у США функціонує близько 100 дослідницьких університетів 1 і 2 категорії;
- докторські університети – масштаби наукових досліджень у них є відносно невеликими, але вони мають право присуджувати ступені доктора наук (не менше 40 у рік). Таких університетів у США – понад 80 (державних і приватних).
- загальноосвітні університети, які, окрім навчання бакалаврів, здійснюють підготовку магістрів, що вимагає додаткового 2-річного поглибленого вивчення дисциплін спеціалізації. У США зазначених закладів 646 (261 – державних і 385 – приватних) [1].

Всі американські університети – приватні і державні, дослідницькі та недослідницькі, докторські й магістерські передбачають два рівні навчання. Перший рівень – академічний коледж, що забезпечує майбутнього фахівця загальнотеоретичними знаннями. Після закінчення академічного коледжу студенту присвоюється ступінь бакалавра. Перший рівень університету називають рівнем бакалаврату (baccalaureate) або переддипломним (undergraduate) рівнем. До речі, зауважимо, що коледжі є найпоширенішими в структурі вищої освіти США [2].

Другий рівень університету – це дослідницькі та професійні школи, після навчання в яких присвоюються такі ступені: магістра, докторський і перший професійний. Дослідницькі школи університетів забезпечують майбутнього фахівця науково-

теоретичними знаннями, а професійні – фаховими знаннями і спеціальними практичними навичками. Слід відзначити, що професійні школи функціонують в усіх університетах, а дослідницькі – тільки в докторських. Другий рівень називається пост-бакалавратом (postbaccalaureate) або випускним, дипломним (graduate), що включає магістратуру і докторантуру.

Починаючи з 80-90-х років XIX ст. американські вищі навчальні заклади почали запроваджувати елективну систему формування навчальних програм. З цього часу вона неодноразово підлягала трансформації, проте і сьогодні є елективно-детермінованою і називається системою керованої і контрольованої факультативності. Дана система дозволяє студентам самостійно добирати дисципліни для вивчення із переліку розроблених ВНЗ навчальних курсів. Всі курси поділяються на обов'язкові та факультативні, причому навчальний заклад самостійно обирає кількість обов'язкових курсів для отримання певного ступеню, частина з яких повинна бути вивчена в повному обсязі. Співвідношення між обов'язковими і факультативними курсами може варіювати в залежності від традицій чи спрямування навчального закладу. Окрім цього, в програму можуть бути включені не тільки курси, пропоновані факультетом, які студент обрав у якості основного, а й курси, які викладаються на інших факультетах. В результаті, індивідуальні навчальні програми американських студентів одного й того ж факультету сильно відрізняються між собою. З цієї ж причини в американських вузах не передбачається формування студентських груп, а ті, які створені для вивчення певної програми чи курсу є нестійкими і нетривалими.

Зміст освіти включає в себе фундаментальні знання і спеціалізацію. Фундаментальні знання є основною складовою навчального плану першого ступеню університету чи академічного коледжу. Вони, як правило, забезпечуються до початку спеціалізації. Вивчення фундаментальних дисциплін базується на таких принципах: принцип «ядра», вибіркового і елективного. Принцип ядра передбачає вивчення основних предметів, які надають широкі фундаментальні знання. За принципом вибіркового студент самостійно складає свою індивідуальну програму і вибирає фундаментальні дисципліни. Принцип елективності вимагає вивчення певної кількості предметів із пропонованих вузом, які є основними.

Здебільшого в американських університетах навчальні дисципліни згруповано в чотири блоки, аналогічні прийнятним нині в Україні – цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки, цикл дисциплін природничо-наукової (фундамен-

тальної підготовки), цикл дисциплін професійної та практичної підготовки, дисципліни за вибором студента. Окремі університети приймають інше групування навчальних дисциплін. Так, у Гарвардському університеті виділено три блоки, з яких перший

і третій відповідають першій і четвертій групам навчальних дисциплін стандарту України, а другий блок поєднує дисципліни другої і третьої груп галузевого стандарту вищої освіти України (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Основні блоки навчальних дисциплін за програмою підготовки бакалавра в галузі природничих наук

Назва університету	Блоки/цикли навчальних дисциплін	% навчального плану
Harvard University Гарвардський Університет	1. Program of General Education 2. Fields of Concentration 3. Freely chosen	25 50 25
University of Illinois Університет штату Іллінойс	1. Course Requirements 2. Required Prerequisite and Collateral Courses 3. Major Requirements 4. Electives	21-38 27 30 3-23
University of Southern California Університет Південної Каліфорнії	1. General Education Requirements 2. Major Core Courses 3. Collateral Sciences Core 4. Free elective units	31 50 19 *

Примітка: * – дисципліни, які не входять в обов'язкове число кредитів

Спеціалізація вибирається студентом самостійно. У деяких навчальних закладах допускається самостійна комплектація спеціалізації студентом. Вивчення спеціалізації відбувається по принципу «майджор-майнор» (Major-Minor). Поглиблене вивчення профільюючих предметів при збереженні виборності називається «майджор» або концентрація, а вивчення додаткових предметів – «майнор». Терміни «майджор-майнор» вперше були застосовані у 1877-1878 н.р. в університеті Джона Хопкінса. На початку XX століття ця система отримала широке розповсюдження. Розрізняють такі види концентрації навчання: професійна (широко розповсюджена), міжгалузева (вивчення двох або декількох дисциплін з різних наукових сфер), подвійна концентрація (одна спеціальність є основною, а інша вивчається в меншому обсязі), укомплектована (студент самостійно комплектує набір предметів), децентрація (навчання без концентрації, зазвичай пропонується в 2-річних коледжах).

Широке розповсюдження системи концентрації зумовлено, з одного боку, можливістю суміщення свободи вибору з необхідністю отримання освіти, а, з другого – перспективою поглибленого вивчення спеціалізації і одночасного розширення світогляду.

Варто відзначити, що система концентрації є одним із основних здобутків вищої школи США, оскільки при збереженні принципу елективності студент поглиблено вивчає профільюючі предмети. У результаті, ринок праці отримує фахівця, який володіє певними спеціальними знаннями, широким світоглядом і розвинутою здатністю отримання нових знань. Вивчення додаткових предметів також має позитивні аспекти. При отриманні одноманітної інформації у студента може виникнути розчарування у вибраній ним професії, а предмети, які вибрані ним самостійно, допоможуть не втратити інтерес до навчання.

Основою американського академічного коледжу є єдина класична програма загальної освіти (попередня програма), розроблена ще в XIX столітті. Вона спрямована, перш за все, на отримання фундаментальних знань, а також на виявлення здібностей студентів до тих чи інших дисциплін і їх правильний вибір спеціалізації. Тому багато студентів, вступаючи до вузу, часто не знають яку спеціалізацію їм обрати і цей процес іноді займає від 1 до 3 років [3].

Наявність попередньої навчальної програми відзначається міжнародними експертами як одна з переваг американської системи освіти над західноєвропейською. Вона полягає в тому, що студенти вибирають спеціальність не при вступі до вузу, а значно пізніше – після закінчення другого чи третього курсів коледжу. Американські студенти також пізніше здійснюють вибір між науковою і ненауковою кар'єрою, тобто тільки після закін-

чення академічного коледжу вони обирають між дослідницькою і професійною школою.

Елективні програми мають як переваги, так і недоліки. Перш за все, слід відзначити їх гнучкість, тому що вони складаються з певної кількості порівняно коротких курсів, які легко модернізувати. Постійне оновлення навчальних програм дозволяє навчати студентів на рівні останніх досягнень науки і техніки, слідувати вимогам ринку праці, а також враховувати світові тенденції розвитку вищої освіти. Достойством елективних програм також можна назвати міждисциплінарний підхід у засвоєнні знань і проведенні досліджень, який сформувався в результаті свободи вибору предметів. Цей підхід розвиває в студентів нестандартне мислення, здатність вирішувати проблеми з різних наукових галузей тощо.

Основними недоліками цієї системи є слабка теоретична підготовка, фрагментарність отриманих студентами знань, надмірне слідування вимогам місцевого ринку праці, і, як наслідок, захоплення модними тенденціями. Навчальні предмети американської вищої школи постійно модернізуються і вдосконалюються, а це не дозволяє зберегти в достатньо коротких курсах певний теоретичний обсяг. У результаті фундаментальні знання втрачають свою значимість і актуальність.

Проблема низької теоретичної підготовки практично не стосується навчальних програм провідних університетів США. Ці вузи завжди відзначалися високими стандартами викладання теоретичних основ. Не дивлячись на те, що їх порівняно мало, вони здійснюють визначальний вплив на вищу школу США.

Абсолютну більшість у системі американської вищої школи складають вузи середнього рівня. Зміст їх навчальних програм формується, перш за все, потребами ринку праці. Саме тут надається перевага новій інформації і модним професійним тенденціям. Така пріоритетність у виборі знань має просте пояснення. Розвинутій ринковій економіці потрібна вища освіта, головною ціллю якої є забезпечення ринку праці людським капіталом, а формування духовного і наукового потенціалу суспільства, збереження культурних традицій відкладається на другий план.

Однак, недостатньо забезпечити ринок праці потрібною кількістю фахівців. Необхідно підготувати їх таким чином, щоб їх знання як можна довше не застаріли. За даними фахівців, щорічно оновлюється 5% теоретичних і 20% професійних знань. У США також встановлена специфічна одиниця виміру «старіння» знань – «період напіврозпаду компетентності». Цей термін означає тривалість часу з дня закінчення вузу, коли в результаті появи нової науково-технічної інформації компетентність

фахівців знижується на 50%. Протягом останніх десятиліть цей період швидко скорочується. Так, якщо 50% «старіння» знань інженера, випускника 1940 року наступало через 12 років, то для випускника 1960 року – через 8-10 років, 1970 р. – через 5 років, а сьогодні – й того менше. Американськими фахівцями підраховано, що за останню чверть XX століття із словника професій виключено 13 тис. понять і додано 11 тис. нових.

Швидке оновлення знань, інтеграція навчальних дисциплін та виникнення нових, створених на стику суміжних науко-

вих галузей принципово змінили вимоги до сучасних фахівців. Головне завдання вищої освіти полягало у підготовці фахівців, які вільно володіють основами дисципліни, вміють аналізувати проблеми, висувати альтернативні варіанти їх вирішення тощо. Здатність генерувати нові ідеї, використовуючи різні знання, стала значно важливішою ніж набір певних знань. В результаті в навчальних програмах значно зменшився обсяг теоретичних знань, збільшилася кількість інформації про останні досягнення науки і техніки, а також їх практичне застосування.

Література і джерела

1. Каверина Э.Ю. Тенденции развития высшего образования США: дисс...канд. пед. наук : 08.00.14 / Э.Ю.Каверина – М., 2007. – 246с.
2. Simpson R.D. Inside College : Undergraduate Education for the Future / R.D.Simson. – N-Y : Insight Books, 1993 – 167 p.
3. Багаутдинова Н.Г. Высшая школа сегодня и завтра. Пути преодоления кризиса / Н.Г.Багаутдинова. – М.: Экономика, 2003. – 160 с.

В статье рассматриваются вопросы функционирования системы высшего образования в США, его структура и особенности учебных программ.

Ключевые слова: высшее образование, США, учебные программы.

This article is devoted to the study of higher education in the USA, its structure and functioning. The development of curriculum has been considered.

Key words: the USA, higher education, curriculum.

УДК: 371.1+372.4

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Теличко Наталія Вікторівна
м.Мукачеве

У статті обґрунтовано, що система формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів базується на комплексній реалізації таких методологічних підходів, як ґносеологічний, системний, комплексний, особистісний, діяльнісний, праксеологічний, аксіологічний, акмеологічний, що оптимізують професійну підготовку студентів у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: учитель початкових класів, методологічні підходи, педагогічна майстерність

Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів, що розуміється як цілісний вияв особистості педагога – професіонала у своїй діяльності, потребує реалізації системно-методологічного підходу до підготовки студентів у вищій школі. Багатомірність змісту майстерності і, відповідно, педагогічної майстерності розкривається шляхом аналізу цього феномену на основі комплексного урахування загальнонаукових підходів.

Аналіз останніх досліджень з вирішення загальної проблеми свідчить, що методологічні підходи до формування педагогічної майстерності розглядалися науковцями шляхом визначення основ цього феномену [1], конкретизації категорії професіоналізму в теорії та практиці підготовки майбутнього педагога [3], реалізації системного підходу як основи конструювання навчального процесу в професійній підготовці майбутніх фахівців у вищій школі [5] та ін.

Невирішеним питанням залишається узагальнення методологічних підходів до формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів.

Мета статті полягає в тому, щоб конкретизувати науково-методологічні підходи, які оптимізують професійну підго-

товку майбутніх учителів початкових класів у напрямі формування у них педагогічної майстерності.

Система формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів базується на комплексній реалізації таких методологічних підходів, як ґносеологічний, системний, комплексний, особистісний, діяльнісний, праксеологічний, аксіологічний, акмеологічний.

Основою ґносеологічного підходу є застосування в процесі професійної підготовки майбутніх учителів форм і методів наукового пізнання, що сприяє встановленню закономірностей і визначенню специфіки та тенденцій розвитку феномену педагогічної майстерності. Науковці стверджують, що пізнання є не процесом переведення об'єктивного в суб'єктивне, а процесом переведення зовнішньо-об'єктивного в аспект суспільно-значущої суб'єктивності, що фіксується в логічних формах мислення не на основі внутрішнього досвіду, а в зовнішньому досвіді суспільства, у практиці. Безпосередньо в практичній діяльності долається обмеженість внутрішнього досвіду індивіда й отримує знання «піднімається» до рівня об'єктивно-істинного, а «суб'єктивність індивідуальної свідомості знімається суспільною діяльністю» [4, с. 81].

Основними тенденціями реалізації ґносеологічного підходу є активне обговорення взаємозв'язку наукового пізнання та його методології з ціннісно-цільовими орієнтирами та застосуванням інноваційних засобів, операцій і методів пізнавальної діяльності суб'єкта, котрий часто розуміється як «колективний суб'єкт» наукового пізнання, так званий «мислителів колектив» [8, с. 380].

Якісно новий етап розвитку методології наукового пізнання (60-ті роки XX ст.) обумовив становлення системного підходу в наукових дослідженнях. Основна ідея системного підходу

полягає у вивченні об'єкта як цілого, упорядкованого та складно організованого, що складається з різних взаємопов'язаних елементів.

С. Гончаренко розглядає системний підхід як напрямок методології науки, що передбачає розробку методів дослідження і конструювання складних за організацією об'єктів як систем [2, с. 305]. На думку дослідників, системний підхід відображає світоглядний рівень дослідження і є універсальним методом пізнання, технологією дослідження, що протистоїть стихійності, суб'єктивізму, створює умови для послідовності та стабільності наукових пошуків [3]. Складові частини кожної цілісної системи знаходяться у складних взаємозв'язках: усяка зміна властивостей одного з елементів викликає зміну й інших компонентів, а, можливо, й усієї системи. Поява нових зв'язків між елементами призводить до виникнення інтегративних властивостей окремих компонентів, тому важливою характеристикою будь-якої системи необхідно вважати виокремлення особливих системоутворювальних зв'язків [3, с. 62].

Дослідження системи формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів передбачає: встановлення її компонентного складу на основі цілісності та структурності, стійкості, стабільності та перспективності процесу професійної підготовки студентів; визначення ієрархічності комплексу складових (як навчального процесу у ВНЗ, так і категорії "педагогічна майстерність"); урахування упорядкованості й організаційності взаємозв'язків між основними компонентами, напрямів їхнього взаємовпливу з метою формування педагогічної майстерності, що поєднує системний підхід із комплексним підходом.

Комплексний підхід, розробку якого пов'язують з іменем Б. Ананьєва, спрямований на виявлення багатоаспектності, багатфакторності, різномірності онтологічних детермінант і складових педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів. Комплексний підхід відображає єдність напрямів розвитку студента в процесі професійної підготовки, його зростання як особистості, компетентного суб'єкта майбутньої професійної діяльності на основі інтеграції знань про закономірності формування педагогічної майстерності, механізми динамічних прогресивних змін у функціонально-виконавчій сфері професійної діяльності майбутнього вчителя початкових класів. Комплексний підхід у формуванні педагогічної майстерності полягає в тому, що на основі міждисциплінарного характеру професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів студент поєднує результати своєї підготовки з багатьох дисциплін: загальної, вікової та педагогічної психології, загальної, професійної та порівняльної педагогіки, аксіології, акмеології, з науковими розробками в галузі теорії та практики професійної підготовки та фахового зростання педагогів та ін.

Оскільки формування педагогічної майстерності носить індивідуальний характер для кожного студента, то особливій значущості набуває реалізація особистісного підходу, що певним чином впливає на розвиток особистості майбутнього вчителя початкових класів як суб'єкта пізнання й активного перетворення світу. Особистість розглядається як цілісність – динамічна, відносно стабільна, цілісна система інтелектуальних, соціально-культурних, морально-вольових якостей людини. Ця діалектична єдність загального, особливого й окремого виникає не із зовнішньої, а з внутрішньої доцільності, шляхом перетворення культури, що освоюється, на живу індивідуальну творчу діяльність. Це особлива якість людини, що набувається нею в процесі діяльності, спілкування й взаємин, виникає як засіб, інструмент для знаходження людиною своєї сутності, є суб'єктом пізнання й активного перетворення світу [6, с. 627-628].

Особистісний підхід концептуально визначається в теоріях провідних персонологів. Зокрема, концепція "люднознавства" Б. Ананьєва базується на теоретичних і експериментальних дослідженнях індивідуального розвитку людини. Теоретичні підходи В. Мерліна полягають в інтегральному до-

слідженні індивідуальності, як цілісної характеристики людини. Різноманіття теоретичних підходів і концепцій свідчить про те, що зміст поняття "особистість" є багатограним і багатозначним [6, с. 628].

Сутнісними ознаками особистісно-орієнтованого навчання є: гуманне суб'єкт-суб'єктне співробітництво всіх учасників навчально-виховного процесу; діагностично-стимулювальний спосіб організації навчального пізнання; діяльнісно-комунікативна активність студентів; проектування викладачем і майбутніми фахівцями індивідуальних досягнень у всіх видах пізнавальної діяльності; якомога повніше врахування у доборі змісту, в методиках, стимулах навчання та системі оцінювання діапазону особистісних потреб тощо. Дидактико-методичне забезпечення особистісно-орієнтованого навчання передбачає посилення у змісті професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів людинознавчого, особистісно значущого, емоційного матеріалу, створення методик на засадах діалогічної взаємодії, пізнавального інтересу, ситуації вибору, рефлексії, стимулювання, збереження емоційної комфортності та реалізації "педагогіки успіху" [6, с. 627].

Реалізація особистісного підходу в підготовці майбутніх учителів початкових класів передбачає інтеграцію з діяльнісним підходом, котрий у науковій літературі має назву особистісно-діяльнісний підхід. Адже тільки завдяки діяльності особистість стає суб'єктом пізнання та перетворення об'єктивної дійсності. Пізнання, мислення – це завжди пошуки і відкриття нового, раніше невідомих підходів і рішень, активне досягнення істини, активна діяльність суб'єкта в будь-якій її формі.

Діяльність – одне з фундаментальних понять класичної філософської традиції, що фіксує у своєму змісті акт зіткнення цілепокладальної (свобідної) волі, з одного боку, і об'єктивних закономірностей буття – з іншого. Відповідно до цього в структурі діяльності традиційно виокремлюються суб'єктний компонент, тобто цілепокладальний суб'єкт, і об'єктний компонент, що є предметом діяльності [7, с. 311]. Перехід із позиції уявно можливого в позицію практично-діяльнісну призводить до перебудови внутрішньої та зовнішньої картин професійних дій і, відповідно, до формування суб'єкта діяльності – майбутнього фахівця. Сукупність окремих професійних дій, яким навчаються майбутні вчителі початкових класів у ВНЗ, створює структуру цілісної діяльності, яку в подальшому здійснює фахівець, і це стає основним параметром його формування.

Отже, набуття студентами вмінь виконувати професійні дії на рівні майстерності має особистісно-неповторний характер, що зумовлюється опертям не тільки на результати теоретичної підготовки, але й на особистісні моделі образного уявлення результатів професійної діяльності. Таким чином, майбутній фахівець, котрий неповторно структурує моделі своєї діяльності на основі особистого бачення себе в професії, сформованих ціннісних орієнтацій та професійної самоідентифікації, формує власну педагогічну майстерність ще в період навчання у ВНЗ. Тому процес професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів передбачає оволодіння студентами способами проектування й апробації зразків здійснення фахової діяльності особистісно-неповторним способом у змодельованих віртуально-професійних ситуаціях, що уможливлується, наприклад, у процесі застосування ігрових і тренінгових технологій.

Застосування ігрового пізнання як форми віртуального існування для розуміння ідеального, що передбачає безпосереднє залучення студентів у змодельовані події, сприяє набуттю й акумулюванню великого обсягу нових знань і практичного досвіду, їх використання в дії для формування педагогічної майстерності. Відбувається цілеспрямована реалізація праксеологічного підходу (грец. *praxis* – дія), що ґрунтується на філософській концепції діяльності. Практикологічний підхід стосується як організації навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів освітнього процесу, так і оптимізації майбутньої професійної діяль-

ності майбутніх учителів початкових класів, модель якої вони можуть апробувати у віртуально-професійних ігрових ситуаціях інтерактивного навчання, формуючи педагогічну майстерність.

Центральним поняттям праксеології є поняття методу, що сприяє перетворенню теорії на загальну методологію і розглядає способи діяльності з погляду їх практичних властивостей, тобто в розумінні їх ефективності. Для того, щоб бути ефективною, продуктивною чи плідною (тобто досягати визначеної мети), “правильною” (точною, адекватною, тобто максимально наближатися до визначеного взірця – норми), “чистою” (такою, що максимально уникає непередбачуваних наслідків і непотрібних додаткових включень), “надійною” (прийоми діяльності тим більше надійні, що більшою є об’єктивна можливість досягнення цими прийомами окресленого результату) і послідовною, застосовується основний критерій практичної “успішності” діяльності – її доцільність, практична користь [7, с.794].

Застосування ефективних і майстерних способів педагогічної діяльності потребує побудови системи спеціальної підготовки майбутніх учителів початкових класів, коли студенти матимуть змогу апробувати оптимальні зразки професійних дій, наприклад, в умовах інтерактивної взаємодії. Це пов’язує реалізацію праксеологічного підходу з актуальністю застосування засобів інтерактивних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів. Саме активна участь студентів у віртуально-професійних моделях педагогічної діяльності спонукатиме їх визначати ціннісні орієнтації та акмеологічні віхи власного професіогенезу серед можливих дій учителя в таких ситуаціях.

Тому особливій увазі у визначенні методологічних підходів до формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів заслуговують аксіологічний та акмеологічний підходи.

Аксіологічний підхід (грец. *aksios* – кошовий) ґрунтується на філософському вченні (аксіології) про моральні, етичні, культурні цінності як смислотворювальні основи людського буття, що визначають напрями і мотивованість людського життя, діяльності, вчинків. Традиційно початки аксіологічного вчення пов’язуються з іменем Г. Лотце, котрий увів до аналізу логічних і математичних істин поняття “значущості” як специфічної характеристики мислительного змісту, а в естетичних і етичних контекстах використовував в аналогічному сенсі поняття “цінності”.

Реалізація аксіологічного підходу до формування педагогічної майстерності в підготовці майбутніх учителів початкових класів спрямована на відбір, трансляцію та формування у студентів провідних професійних цінностей гуманістичної спрямованості. Цінності, які сповідує людина, формують ціннісні орієнтації особистості, що є складовими вищих рівнів спрямованості особистості. Ціннісні орієнтації стосуються основних сфер самореалізації людини, якими є праця, суспільна активність, освіта, спілкування тощо; соціально-моральних характеристик особистості (почуття, обов’язки, сумління тощо), а відтак визначають прагнення студента до формування найвищого рівня професійної діяльності вчителя – педагогічної майстерності. Адже система ціннісних орієнтацій виступає рівнем саморегуляції і реалізується у поведінці особистості.

Ціннісні орієнтації особи науковці визначають як складний соціально-психологічний феномен, що характеризує спрямування і зміст активності особистості, визначає загальний підхід людини до світу, до себе, надає сенсу особистісним позиціям, поведінці, вчинкам. Сукупність зазначених орієнтацій характе-

ризує репрезентованість соціально цінних уявлень у свідомості людини і пов’язана з ідеалами та життєвими цілями особистості [183, с. 29], що конкретизується у світлі нашого дослідження з професійними ідеалами та ціннісно-акмеологічними віхами професійного становлення майбутніх учителів початкових класів.

Аксіологічний підхід у формуванні педагогічної майстерності майбутніх учителів тісно пов’язаний з акмеологічним підходом, оскільки професійне зростання особистості не може відбуватися поза ціннісною сферою самопізнання, самоактуалізації, поза аксіологічним виміром буття. У сучасних дослідженнях акмеологічні підходи репрезентовані як теорія вищих досягнень у процесі розвитку людини і цивілізацій.

Переосмислення можливостей удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців та перспектив подальшого розвитку особистості можливе шляхом реалізації інноваційних підходів у сфері освіти та формування нових підходів до проблеми спрямованості студентів на розвиток власного професіоналізму ще під час навчання у вищій школі. Таким явищем є акмеологічний підхід у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників.

Акмеологічний підхід (давньогрец. *акме* – вища точка, зрілість, найкраща пора, вершина чогось) лежить в основі інтегральної науки акмеології, що вивчає феноменологію, закономірності, механізми розвитку особистості в період її найвищої професійної зрілості, тобто вивчає професіоналізм як вищий ступінь розвитку особистості. Поняття акмеології як науки про розвиток зрілих людей було запроваджено в наукову термінологію М. Рибніковим у 1928 р. Російський психолог Б. Ананьєв включив акмеологію до системи наук, які вивчають вікову періодизацію життя людини, і розташував цю наукову дисципліну між педагогікою і геронтологією (наукою про старіння), обґрунтовуючи сутність акме як оволодіння комплексом соціальних функцій дорослої людини, включаючи громадянські, суспільно-політичні, професійно-трудова.

Якщо розглядати професійну підготовку майбутніх фахівців як сферу діяльності на певному етапі життєвого шляху, то в цей період студенти також мають змогу визначати певні «вершини» для самореалізації свого творчого потенціалу під час навчання, для формування педагогічної майстерності, а саме в процесі виконання професійних ролей, наприклад, беручи участь у змодельованих професійних ситуаціях. Предметом реалізації акмеологічного підходу є певні фактори: об’єктивні (закономірності в організації навчання), що впливають на якість освіти фахівців; суб’єктивні (схильності і здібності особистості), що сприяють досягненню перших вершин професіоналізму в процесі первинної професіоналізації студентів під час навчання у ВНЗ. Такими вершинами є засвоєні студентами зразки-моделі виконання професійних дій на рівні сформованої педагогічної майстерності.

Визначені методологічні підходи до формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів відображають загальнонаукові основи підготовки студентів у ВНЗ і потребують комплексної реалізації, оскільки між ними існує тісний взаємозв’язок.

Перспективи подальших наукових пошуків вбачаємо в поглибленому вивченні методологічних підходів та розробці методичного забезпечення формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки студентів у вищій школі.

Література і джерела

1. Бабіч Л. В. Основи педагогічної майстерності : навч. посіб. для студ. пед. ун-тів / Л. В. Бабіч, Г. М. Кондратенко. – Херсон : Вид-во Айлант, 2002. – 81 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Наталія Василівна Гузій ; КПУ ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2007. – 577 с.
4. Диалектика рефлексивной деятельности и научное познание. – Ростов-на-Дону : Изд-во Ростов. ун-та, 1983. – 240 с.
5. Дмитриенко Т. И. Системный подход как основа конструирования учебного процесса в профессиональной подготовке будущих специалистов в вузе

- : дисс. канд. пед наук : 13.00.08 / Дмитриенко Татьяна Ивановна. – Ставрополь, 2006. – 181 с.
6. Энциклопедия освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. Новейший философский словарь / сост. и глав. ред. А. А. Грицанов – 3-е изд., исправл. – Мн. : Книжный Дом, 2003. – 1280 с. – (Мир энциклопедий).
8. Философия : учеб. пособ. для высших учеб. завед. / отв. ред. докт. филос. н., проф. В. П. Кохановский. – 8-е изд. – Ростов н/Д : «Феникс», 2004. – 576 с.

В статье обоснованно, что система формирования педагогического мастерства будущих учителей начальных классов базируется на комплексной реализации таких методологических подходов, как гносеологический, системный, комплексный, личностный, деятельностный, праксеологический, аксиологический, акмеологический, что будет оптимизировать профессиональную подготовку студентов в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: учитель начальных классов, методологические подходы, педагогическое мастерство

The article substantiates that the system of formation of pedagogical mastery of future primary teachers is based on complex realization of such methodological approaches as: gnoseological, systemic, complex, person-centered, pragmatic, praxeological, axiological, acmeological will optimize professional training of students in higher educational institution.

Key words: primary school teachers, methodological approaches, pedagogical mastery.

УДК 378.14.024

ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ЛЕКЦІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ ФІЗИКИ У ВИЩОМУ ТЕХНІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Точиліна Тетяна Миколаївна
м. Запоріжжя

У пропонованій статті розглянута проблема підвищення ефективності лекцій з фізики у вищому технічному навчальному закладі. Сформульовані загальні вимоги до сучасної лекції з фізики. Умовами ефективності лекційних занять з фізики визначено: оптимально-організаційну діяльність викладача з розробки і проведення лекції; системно-раціональну діяльність студентів на лекції; врахування психологічних особливостей конструювання лекційного заняття; інформаційно-технологічне забезпечення досягнення дидактичних цілей лекції. Запропонований найбільш ефективний метод читання лекцій, який передбачає використання комп'ютерних презентацій.

Ключові слова: лекційне заняття, вимоги до сучасної лекції, діяльність викладача, навчальна діяльність студентів, комп'ютерні презентації

Ефективність процесу пізнання при вивченні навчальних дисциплін, у тому числі і фізики, залежить від пізнавальної активності студента. Залучити студента до активної участі у творчій діяльності можливо за рахунок впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес. Лекція – одна з головних форм дидактичного циклу навчання. Її мета – формування орієнтовної основи для подальшого засвоєння студентами навчального матеріалу. Тому підвищення ефективності лекцій є однією з найактуальніших проблем сучасної дидактики.

Роль лекцій в навчальному процесі та підвищення їх ефективності розглянуті у роботах багатьох психологів і педагогів – С.А. Архангельського, Г.Ф. Бушка, С.І. Зінов'єва, Є.Н. Медінського, В.Ф. Савченка та інших. Але, завдяки новим інформаційним технологіям методика викладання фізики отримала нове яскраве і якісне “забарвлення”, і сучасний рівень розвитку інформатики надає великі можливості для проведення лекцій на абсолютно новому ефективному навчально-методичному рівні. Як відзначають у своїх працях Ю.П. Бендес, Л.Х. Зайнутдінова, М. Т. Мартинюк, М.В. Опачко, М.І. Садовий, С.О. Семеріков, О.І. Теплицький можливості комп'ютерних технологій стають безпрецедентними для розвитку людини, для ефективного вирішення багатьох проблем викладання й освіти, особливо у

вищій школі. З робіт Л.М. Болдиревой, Е.І. Віштинецкого, Е.В. Данілючука, А.І. Ляшенка, В.Ф. Савченка та інших можна говорити про зміну змісту освіти. Інформаційно-комунікаційні технології відкривають абсолютно нові, ще не досліджені технологічні методи навчання, пов'язані з потенційними можливостями сучасних комп'ютерів і телекомунікацій. При цьому вживання на практиці нових форм викладання, заснованих на впровадженні інформаційно-комунікаційних засобів, може стимулювати навчальну діяльність студентів у цілому і, зокрема, на лекціях.

Наше дослідження присвячене розробці нової методики підготовки і проведення лекцій з фізики, яка базується на традиційних та інформаційно-комунікаційних технологіях навчання, враховує початковий рівень підготовки студентів та їх вікові та психофізіологічні особливості.

Під ефективністю лекції ми розуміємо ефективність процесу з передачі нових знань студентам та ефективність досягнення результатів цього процесу по засвоєнню отриманих знань.

Для оцінки ефективності лекції з фізики виділимо три основні напрями. До першого напрямку віднесемо цільовий аспект, тобто розглянемо ефективність досягнення навчальних цілей на лекції. До другого напрямку віднесемо особовий аспект, під яким розумітимемо ефективність сприйняття, уваги, розуміння і запам'ятовування навчального матеріалу студентами, а також задоволеність студентів і викладача лекцією. Третім напрямком розглянемо економічний аспект, який стосується інтелектуальних, часових, трудових і матеріальних витрат на розробку й проведення лекцій з фізики. Ясно, що жодне зниження матеріальних, часових та інших витрат неприйнятний, якщо якість освіти погіршується.

Для оцінки ефективності лекції ми повинні визначити основні цілі лекції з фізики і сформулювати вимоги до цих цілей. Ми виходимо з того, що цілі навчання – це усвідомлене представлення кінцевого результату певної діяльності. Тобто, будь-яка ціль повинна описувати кінцевий результат. Без цілей відсутні критерії оцінки, по яких можна виміряти трудовитрати. Цілі, крім того, є масштабом для оцінки досягнутого.

Загальними цілями, що стоять перед курсом фізики, є

формування і розвиток у студентів наукових знань і умінь, необхідних для розуміння явищ і процесів, які відбуваються в при-

роді, техніці, побуті, а також для отримання подальшої освіти рис.1.

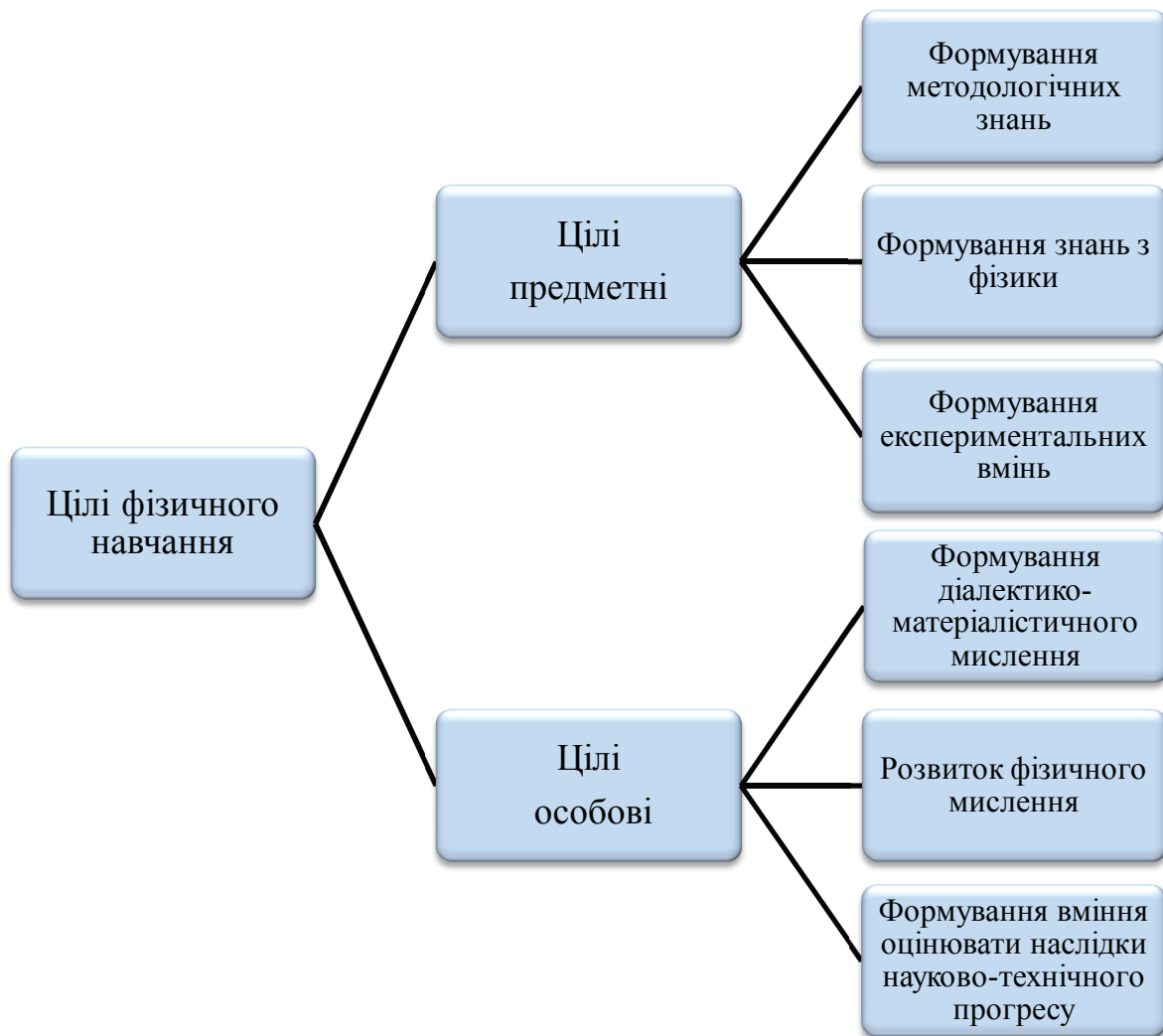


Рис.1. Цілі навчання фізиці

Діяльність викладача на лекції зводиться до створення умов, сприяючих успішному досягненню студентами навчальних цілей. Ми вважаємо, що для ефективної реалізації цілей навчання на лекціях з фізики викладачу необхідно вирішити наступні завдання:

- 1) Сформувати у студентів знання основ фізичної науки (понять, величин, явищ, законів, теорій), які дозволяють формувати уявлення про фізичну картину світу;
- 2) Сформувати методологічні знання і уміння, які дозволяють використовувати властиві фізиці методи наукового пізнання (теоретичні і експериментальні);
- 3) Забезпечити післялекційну навчально-пізнавальну діяльність студентів.

Наукова і максимально достовірна оцінка ефективності організаційної діяльності викладача на лекції взагалі виключає оцінку лише по кінцевому результату. Важливіше тут, як показали дослідження Ю.К. Бабанського, І.Я.Лернера, М.Н. Скаткина, Н.Ф. Талізінної і цілого ряду інших вчених, наскільки науково обґрунтованою, оптимальною була та діяльність викладача, яка привела до того або іншого результату. Тому для оцінки ефективної діяльності викладача дуже важливі методи, якими користується викладач, навчаючи студентів. Йдеться не стільки про конкретну технологію навчання, яку має право вибирати і будувати сам викладач, а про ту етичну і мотиваційну атмосферу, яку він створює і використовує в своїй діяльності. Важливим

показником ефективної діяльності викладача є, поряд з рівнем знань студентів, їх задоволеність процесом навчання, коли навчальна праця стає потребою і приносить задоволення, а не перетворюється на нудне і підневільне заняття.

Дуже важливим фактором підвищення ефективності навчання є особисті та професійні якості викладача. Як показують дослідження, саме викладач визначає на 75-80 % успішність навчання. Викладач повинен вміти: 1) привернути увагу до себе, як до особистості, 2) викликати інтерес до того, про що говорить, 3) підтримати бажання слухати і засвоювати матеріал, 4) створити умови для самостійної роботи та практичного закріплення теоретичного матеріалу.

Навчальна діяльність студентів на лекції передбачає сприйняття, розуміння, запам'ятовування нового навчального матеріалу, конспектування ключових моментів лекції; спостереження за дослідними і експериментами; аналіз дослідних і експериментальних даних, відповіді на поставлені лектором питання; вирішення проблемних завдань; вироблення свого концепту. Використання ж на лекціях інформаційно-комунікаційних засобів значно підвищує ефективність сприйняття і засвоєння навчального матеріалу. Діяльність студентів на лекції буде ефективною тоді, коли студенти задоволені своєю діяльністю.

З врахуванням перерахованих вище цілей і завдань на підставі аналізу робіт В.П. Беспалько [1], В.Ф. Савченка [2], В.А.Ситарова [3], А.В. Хуторського [5] та інших сформулюємо

загальні вимоги до сучасної лекції з фізики:

- високий науковий рівень навчальної інформації, який має світоглядне значення;
- великий об'єм систематизованої і структурованої наукової інформації;
- довідність і аргументованість висловлюваних думок, фактів, положень, висновків;
- використання дидактичних матеріалів і сучасних технічних засобів для посилення наочності навчального матеріалу;
- активізація мислення студентів, постановка питань для самостійної роботи по обговорюваних проблемах, при необхідності створення і дозвіл проблемних ситуацій;
- встановлення контакту з аудиторією на основі оперативного зворотного зв'язку.

У даний час можна виділити три основні методи ведення лекційного процесу.

Перший полягає в класичному способі проведення лекції. Засвоєння змісту навчального матеріалу у процесі лекції відбувається шляхом прослуховування мови викладача, яка супроводжується демонстраціями плакатів, схем, натуральних зразків або моделей, записами на дошці. Усне повідомлення розвертається у часі, і студент або зайнятий його фіксацією без попередньої обробки і розуміння, або намагається спочатку зрозуміти й обробити, а потім коротко зафіксувати навчальний матеріал. У першому випадку багато часу затрачується на малокорисний запис тексту під диктування і в скрутніших умовах, а саме безпосередньо услід за мовою викладача, яка звучить у досить швидкому темпі. У другому – здійснюється активна робота по сприйняттю, аналізу, зіставленню з наявними знаннями, але ускладнена фіксація навчальної інформації. Таким чином, виникає протиріччя між засвоєнням студентами нового навчального матеріалу і його конспектуванням.

Другий метод полягає у вживанні електронних лекцій, які завдяки сучасним методам подання інформації в комп'ютерах містять у собі не тільки текст, малюнки, графіки, креслення, але й звукові фрагменти. Вони можуть проводитися фронтально та індивідуально. Дослідження різних підходів до проведення лекцій показало, що доцільне вживання так званих текстових варіантів змісту електронних лекцій. На перший погляд електронні лекції мало чим відрізняються від звичайного друкарського підручника, але все ж таки вони мають такі позитивні властивості як, компактність зберігання в пам'яті комп'ютера, можливість внесення змін і передачі на великі відстані електронною поштою. Крім того, при наявності принтера, вони легко перетворюються у тверду копію.

Третій метод – це вживання мультимедійних лекцій. Мультимедійні лекції пред'являють зміст навчального матеріалу в естетично організованій інтерактивній формі за допомогою графіки, аудіо і відео. Можливості мультимедіа дають змогу за допомогою комп'ютерної графіки, анімації та інших прикладних програм зробити більш змістовним якісним і глибоким викладання курсу фізики, що за допомогою традиційних способів (мела, дошки, ганчірки) зробити неможливо. Мультимедійні лекції роблять фізичні явища й закони більш зрозумілими для студентів, що сприяє їх кращому засвоєнню й розумінню, наближає абстрактні фізичні закономірності до практики, підвищує пізнавальну активність студента.

Але як при другому, так і при третьому методі ведення лекцій студент втрачає позитивні психологічні моменти спілкування з лектором. Викладач не має можливості безпосередньо управляти, стимулювати, впливати на навчальну діяльність студента, його науковий світогляд та етично-естетичну культуру.

Порівнюючи три методи читання лекцій, ми пропонуємо використовувати четвертий метод, (на нашу думку найбільш ефективний метод), який полягає в умілому і доречному поєднанні першого і третього метода. Він містить переваги як першого (безпосередній емоційний контакт з викладачем), так і третього (детальна візуалізація процесів і явищ) і передбачає

використання на лекції комп'ютерних презентацій.

Викладач на лекції повинен враховувати не лише особливості наукової дисципліни, яку він викладає, але і специфіку аудиторії, психологічні закономірності пізнання, переробки почуття, його дію на формування оцінок, стосунків, поглядів, відчуттів і переконань людини.

Засвоєння навчальної інформації, як відомо, здійснюється за допомогою органів чуття людини. Спочатку включаються в роботу його відчуття і сприйняття, потім пізнання і засвоєння, запам'ятовування, встановлення асоціацій, осмислення [4].

Щоб інформація була ефективно сприйнята необхідно щоб до органів чуття доходили інтенсивні, чіткі, не спотворені сигнали, відповідні людському сприйняттю. Багато викладачів не завжди пам'ятають про це й нерідко читають лекції без врахування акустики приміщення або гостроти зору студентів, що знаходяться у глибині аудиторії.

Студент сприймає інформацію залежно від своїх очікувань, а тому його свідомість найбільшу увагу приділяє новому і несподіваному. У будь-якої людини час реакції на рідкі і несподівані сигнали більший, ніж на звичні і очікувані, більше і час пізнання несподіваних сигналів. Нове і всіляке середовище підвищує психічну напругу. При мізерності зовнішніх дій у студента розвиваються явища, схожі з перевтомою: збільшуються помилкові дії, знижується емоційний тонус, розвивається сонливість і таке інше. Студент не здатен довго сприймати і усвідомлювати інформацію, яка не змінюється. Незмінна інформація досить швидко навіть всупереч бажанню аудиторії зникає з їх свідомості. На думку багатьох психологів, таких як Джон Р. Андерсон, А. Р. Маклаков, А.А. Крилов, незмінне за яскравістю і кольором стабілізоване зображення при всьому старанні перестає усвідомлюватися вже через декілька секунд після початку пред'явлення. Тому будь-яка інформація, що пред'являється студентам на лекції, повинна володіти деякою рухливістю. Безперечна роль анімаційної графіки, створеної за допомогою комп'ютера. Спочатку студентам пропонується інформація у вигляді повідомлення, гіпотези, а далі, використовуючи інтерактивні засоби, перевіряється її конструктивність.

Ефективність навчання багато в чому визначається концентрацією уваги студентів на матеріалі, який йому надається. Ефективність уваги може бути визначена рівнем уваги, об'ємом, швидкістю зміни й стійкістю. Психологи вказують на необхідність цілеспрямованого використання мимовільної уваги. Цьому сприяють певні подразники, які характеризуються наступними особливостями: сила і несподіваність подразника; новизна, незвичність, контрастність подразника; рухливість об'єкту (макети, що діють, моделі, у тому числі комп'ютерні); підвищення голосу або раптова зупинка.

Дослідження доводять, що при перегляді кольорових анімованих слайдів у слухача виникає нейротичне збудження. Це збудження підтримує здібність до сприйняття сенсорних сигналів в активному стані, який сприяє підвищенню мимовільної уваги. Кольорові ілюстрації, які змінюються у потрібний момент, викликають підвищений інтерес, здивування, захоплення, захват в порівнянні з намальованими викладачем на дошці і тривалий час приваблюють увагу. Крім того, для посилення концентрації уваги студентів до лекції за допомогою засобів комп'ютерної графіки можна показати малюнки в русі, формули виділити кольором і об'ємом, використовувати спливаючі підказки, стрілки; там, де це виправдано, можна використовувати звук.

Вживання на лекції інформаційно-комунікаційних засобів з врахуванням психолого-педагогічних особливостей аудиторії, може значно підвищити ефективність лекцій. Вживання інформаційно-комунікаційних засобів супроводу лекції в навчальному процесі має безперечні переваги як з точки зору засвоєння, так і з точки зору сприйняття студентами навчального матеріалу.

На підставі вищевикладеного можна зробити висновок, про те, що ефективність лекції з фізики залежить від: 1) опти-

мально-організаційної діяльності викладача з розробки і проведення лекції; 2) системно-раціональної діяльності студентів на лекції; 3) врахування психологічних особливостей конструювання лекційного заняття та інформаційно-технологічне забезпечення досягнення дидактичних цілей лекції. Для ефективної лекції з точки зору діяльності викладача має бути забезпечене управління рівнем уваги і рівнем засвоєння студентами навчального матеріалу, а з точки зору діяльності студентів – задоволеність лекцією і активізація навчально-пізнавальної діяльності. Комп'ютерний супровід вузівської лекції з фізики має значний дидактичний потенціал і повинен розглядатися як необхідний елемент підвищення ефективності проведення лекції.

Оцінити ефективність лекції з фізики можна за наступни-

ми критеріями:

- У цільовому аспекті - засвоєння студентами навчальних елементів, рівнем навчально-пізнавальної активності студентів;
- У особистісному аспекті - рівнем сприйняття, уваги, розуміння і запам'ятовування студентами навчального матеріалу на лекції; рівнем задоволеності студентів і викладача.
- У економічному аспекті - рівнем інтелектуальних, часових, трудових і матеріальних витрат на створення і проведення лекції.

У подальших своїх роботах ми розглянемо методику створення і впровадження інформаційно-комунікаційних засобів супроводу лекції.

Література і джерела

1. Беспалько В.П. Опыт разработки использования критериев качества усвоения знаний / В.П. Беспалько // Советская педагогика, 1968. – №4. – С. 40-52.
2. Савченко В.Ф. Лекція як провідна форма організації навчальної роботи з методики навчання фізики в педагогічних вищих навчальних закладах. / Віталій Федорович Савченко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету. Серія педагогічна. – 2011. – Вип. 17. – С. 71-73.
3. Ситаров В.А. Дидактика: учебное пособие для студ. Высш.пед.учеб.заведений [Под ред. Сластенина] / В.А. Ситаров. – М.: Академия. 2002. – 368с.
4. Солсо Р.Л. Когнитивная психология. [Пер. с англ.] / Р.Л. Солсо. – М.: Тривола, 1996. – 321с.
5. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов / А.В. Хуторской. – СПб: Питер, 2001. – 544с.

В предложенной статье рассмотрена проблема повышения эффективности лекций по физике в высшем техническом учебном заведении. Сформулированы общие требования к современной лекции по физике. Условиями эффективности лекционных занятий по физике определены: оптимально-организационная деятельность преподавателя по разработке и проведению лекции; системно-рациональная деятельность студентов на лекции, учет психологических особенностей конструирования лекционного занятия; информационно-технологическое обеспечение достижения дидактических целей лекции. Предложен наиболее эффективный метод чтения лекций, который предполагает компьютерные презентации.

Ключевые слова: лекционное занятие, требования к современной лекции, деятельность преподавателя, учебная деятельность студентов, компьютерные презентации

In the article the issue of raising the efficiency of lectures on physics in the higher technical educational establishment is considered. General requirements are formulated to the modern lecture on physics. Terms of effectiveness of lectures on physics are: optimum-organizational activities of the teacher in developing and conducting lectures, systematic and rational activity of students in a lecture, taking into account psychological characteristics of designing lectures, information and technological support to achieve instructional goals lectures. The most effective method of reading of lectures is offered, which presupposes computer presentations.

Key words: lectures, requirements for modern lectures, activities teacher training, activities of students, computer presentations.

УДК 378.22

ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ З ВИКОРИСТАННЯМ ТЕХНОЛОГІЇ ВЕБ-КВЕСТІВ

Третько Віталій Віталійович
м.Хмельницький

У статті розглянуто сучасні тенденції підготовки магістрів-міжнародників до міжкультурної комунікації засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Окремлено актуальні проблеми використання технологій веб-квестів. Використання технології веб-квестів у розвитку міжкультурної комунікації магістрів міжнародних відносин активізує самостійність магістрів у процесі пошуку нових знань і повною мірою відповідає не лише потребам інформаційного українського суспільства, а й сучасним вимогам до підготовки фахівців міжнародних відносин. Висвітлено основні шляхи підвищення ефективності професійної підготовки магістрів-міжнародників.

Ключові слова: професійна підготовка магістрів міжнародних відносин, міжкультурна комунікація, інформаційно-комунікаційні технології, веб-квест.

Модернізація системи вищої освіти України зумовлена процесами, які відбуваються на європейських теренах й актуалізують потребу в підготовці людини до життя в умовах інформаційного суспільства. Розширення та поглиблення міжнародних політичних, економічних і культурних відносин з країнами близького та далекого зарубіжжя суттєво підвищує професійну значущість фахівців з міжнародних відносин, які одні з перших представляють нашу державу на міжнародній арені, її могутній науковий і технічний потенціал, багату історію та культуру, активізують пошук нових, досконаліших підходів і технологій підготовки міжнародників до міжкультурної комунікації, що зумовлює необхідність посилення уваги до різних аспектів їхньої фахової підготовки.

У сучасному суспільстві, відмінними рисами якого є безперервне збільшення інформації і зростання ролі інформацій-

них комунікаційних технологій, створюється глобальне інформаційне поле, покликане забезпечити ефективну взаємодію членів суспільства, у тому числі і міжкультурну [1]. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема підготовки магістрів-міжнародників до міжкультурної комунікації засобами інформаційно-комунікаційних технологій з урахуванням вимог світових стандартів і ринку праці. Традиційно ІКТ застосовувалися під час вивчення технічних дисциплін, але в сучасних умовах інформаційного суспільства очевидною стала потреба у підготовці магістрів міжнародних відносин, які були б здатні використовувати ІКТ під час навчання та в майбутній професійній діяльності, для самоосвіти, самовдосконалення та подальшого професійного зростання. Використання інформаційних ресурсів Інтернету сприяє оволодінню навичками пошукової і дослідницької діяльності, формуванню високої інформаційної і професійної культури майбутніх міжнародників. Однією з ефективних інформаційних технологій, що забезпечує високий рівень формування міжкультурної комунікації, є технологія веб-квестів.

У ході дослідження були вивчені наукові праці, що розглядають сутність, структуру і зміст міжкультурної комунікації як чинника модернізації освітньої діяльності, методології організації професійної підготовки магістрів-міжнародників, розкривають сучасні тенденції розвитку професійної педагогічної підготовки і розглядають формування міжкультурної комунікації з використанням можливостей сучасних технологій навчання.

Дослідженню проблем використання інформаційних ресурсів у професійній підготовці майбутніх фахівців присвячені роботи В. Бикова, Р.Гуревича, М.Кадемії, М.Жалдака, Н.Морзе, С.Сисоевої, Є. Полат та ін. Особлива увага приділена використанню проектної технології, телекомунікаційних проектів у вивченні іноземних мов у роботах Я. Биховського, М.Бухаркіної, М.Моїсєєвої, О.Петрова, І.Трайнева та ін. Питання застосування ІКТ як складової навчального процесу у зарубіжних країнах проаналізовано у дослідженнях Н.Лавриченко, О.Овчарук, С. Шумаєвої. Зміст, форми й методи міжкультурного навчання відображено в роботах Н. Алмазової, В. Костомарова, І. Плужник, М. Байрем, Е. Холл, М. Хаммер, Г. Ховстеде та ін.

Незважаючи на наявні дослідження з проблем міжкультурної комунікації, аналіз нормативних документів, науково-педагогічної літератури і вивчення досвіду педагогічної діяльності дозволили зробити висновок про те, що у підготовці магістрів-міжнародників не повною мірою використовуються інформаційні ресурси Інтернету з метою розвитку і вдосконалення навичок і умінь міжкультурної комунікації. Освітній процес підготовки магістрів міжнародних відносин гальмує низка суперечностей: між зростаючими вимогами українського суспільства у висококваліфікованих фахівцях-міжнародниках, здатних ефективно вирішувати практичні комунікативні завдання, і недостатньою розробленістю дидактичних і методичних аспектів їх професійної підготовки до міжкультурної комунікації; між необхідністю вдосконалення організаційних форм і методів викладання у вищій школі і недостатньою компетентністю педагогічних кадрів у використанні сучасних інформаційних ресурсів, зокрема технології веб-квестів.

Незважаючи на отримані науковцями результати досліджень, які мають незаперечну теоретичну і практичну цінність, проблема підготовки магістрів міжнародних відносин до міжкультурної комунікації ще не досліджена комплексно й цілісно, що визначило мету статті – теоретичне обґрунтування і практичне впровадження технології веб-квестів в процес підготовки магістрів-міжнародників до міжкультурної комунікації.

Вища школа в сучасних умовах трансформації українського суспільства покликана створити якісно нову освітню систему, яка надасть особистості змогу реальної неконфліктної взаємодії в полікультурному просторі своєї країни і світу в цілому, що зумовлює потребу професії фахівця у сфері

міжнародної діяльності й водночас підвищує професійні вимоги. Знання іноземної мови є необхідною, але не достатньою умовою професійної компетентності, оскільки відбувається зміщення акцентів у вимогах до сучасного фахівця міжнародних відносин – з формальних чинників його кваліфікації й освіти до соціальної цінності особистісних якостей, де готовність до міжкультурної комунікації постає як суттєвий аспект особистісної готовності майбутнього спеціаліста до повноцінної соціалізації, соціальної взаємодії й самореалізації в суспільстві.

Для дослідження окресленої проблеми створено певні теоретичні передумови: вибудовані стратегії професійної підготовки фахівців із позиції нової філософії освіти, компетентнісного підходу, з'ясовано теоретичні засади педагогічного спілкування, розроблено моделі комунікативної, риторичної підготовки, мовнокомунікативної компетентності майбутніх фахівців, зміст, форми й методи міжкультурного навчання.

Гуманізація освіти, нові вимоги до особистості майбутнього фахівця-міжнародника передбачають посилення уваги саме до різних характеристик його професійної культури, комунікативної діяльності, рівень яких не відповідає сучасним соціальним реаліям. Варто акцентувати на необхідності виховання в студентів загальнолюдської культури, громадянських якостей, навчання їх сучасних форм спілкування, підготовки до життя у швидкоплинному світі, розвитку спроможності засвоювати нову інформацію та ухвалювати ефективні рішення.

Поняття «міжкультурна комунікація» викликає безліч суперечок і дискусій у науковому світі. Однак вважається, що воно з'явилося в результаті компромісу як синонімічне до понять кроскультурна (від англ. cross – пересікати, переходити), інтеркультурна, міжетнічна комунікація, міжкультурна інтеракція тощо.

З'ясовано, що за своєю суттю міжкультурна комунікація – це завжди міжособистісна, міжперсональна комунікація в спеціальному контексті, коли один учасник виявляє культурні відмінності іншого, тобто в міжкультурній комунікації виявляється культурно-прагматична спрямованість спілкування [2].

Таким чином, можна стверджувати, що міжкультурна комунікація – це галузь соціальної реальності, змістом якої є процес взаємодії культур, а основним посередником – людина як носій (передавач, інтерпретатор, перекладач) інформації, мовна особистість, яка виступає у ролі медіатора культур [4]. Медіатор культур – це особистість, що має готовність і бажання вступити у міжкультурну комунікацію, володіє достатніми знаннями мовної норми і специфічними вміннями комунікативної (мовної та немовної) поведінки, здатністю досягати взаєморозуміння, позитивно ставлячись до інших культур та їх представників. Така особистість має володіти ситуативною гнучкістю, широким поведінковим репертуаром, полікультурністю поглядів, «що передбачає не тільки збереження своєї культури, але й збагачення її внаслідок визнання і прийняття іншої культури, готовності до освоєння інших культур» [5, с.18].

Наведені вище міркування дозволяють стверджувати, що міжкультурна комунікація має багатоаспектний характер, який розкриває її інтегративну природу; зміст міжкультурної комунікації базується на інтеграції трьох найважливіших складових: мови, що відображає культуру народу; культури, що передає особливості суспільно-історичних умов; особистості, яка формується у ході освітньої і соціальної діяльності.

Під міжкультурною комунікацією розуміють функційно зумовлену комунікативну взаємодію людей як носіїв різних культурних спільнот, що орієнтована на взаємопроникнення культурно-комунікативних смислів, досягнення взаєморозуміння з урахуванням і збереженням «національної картини світу», їх взаємозбагачення в соціокультурному й духовному планах. Це тривалий процес, пов'язаний із подоланням негативних стереотипів, формуванням готовності особистості до діалогу та культурної комунікації.

Підготовка магістра міжнародних відносин до міжкультур-

ної комунікації з використанням технології веб-квестів є процесом, спрямованим на формування і вдосконалення професійно-особистісних характеристик його готовності до міжкультурної комунікації, що являє собою єдність соціальних, ціннісних і професійно орієнтованих компетенцій, набутих в процесі навчання. Під змістом «готовність до міжкультурної комунікації» розуміємо взаємозв'язок усіх її характеристик: потреби до пізнання іншої культури, ціннісні орієнтації міжкультурної комунікації, прагнення і готовність сприйняття культурних відмінностей, здатність і бажання брати участь в міжкультурній комунікації. Її структурними компонентами є емоційна, комунікативна, інформаційна, технологічна готовність. Оцінка рівня сформованості готовності магістрів міжнародних відносин до міжкультурної комунікації здійснюється на основі критеріїв і показників, що дозволяють оцінювати мовну діяльність студента. Основними критеріями є: спрямованість на міжкультурну комунікацію; доцільність використання інформаційних ресурсів в освітньому процесі; варіативне застосування різних форм і методів роботи. Кожен критерій містить декілька конкретизованих показників.

Значна частина педагогічних технологій навчання, що забезпечують самостійну роботу студентів, ураховуючи значні обсяги інформації, необхідність її обробки і передачі потребує інтеграції педагогічних технологій з інформаційно-комунікаційними технологіями, використанням Інтернет. Ураховуючи той факт, що у ВНЗ особливе місце займає дослідницька робота студентів, заслуговує на увагу інтеграція методу проектів з використанням Інтернет і рольових ігор. Такий вид проектів називають веб-квестом.

Веб-квест (Webquest) у педагогіці – проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якої використовуються інформаційні ресурси Інтернет [3, с.136]. Веб-квести – організовані засоби веб-технологій у середовищі WWW. За своєю організацією є досить складними; вони спрямовані на розвиток у студентів навичок аналітичного і творчого мислення; викладач має володіти високим рівнем предметної, методичної та інформаційно-комунікаційної компетентності. Таким чином, веб-квест поєднує ідеї проектного методу та ігрових технологій в середовищі WWW засобами веб-технологій.

Веб-квест розглядається як вид інформаційних, проблемно-орієнтованих завдань індивідуального або групового навчання, спрямованих на формування і розвиток навичок пошукової і дослідницької діяльності магістрів в процесі освоєння, дослідження, обробки і презентації мовного навчального матеріалу. Використання веб-квестів забезпечує розвиток самостійності студентів, логічного мислення, формування їх готовності до міжкультурної комунікації. Інтеграція веб-квестів і інших завдань на основі інформаційних ресурсів в процес вивчення зокрема іноземної мови має на увазі наявність у студентів відповідного рівня володіння іншомовною мовною діяльністю, що сприяє розвитку і вдосконаленню навичок письма, читання, розумінню міжкультурних особливостей, усвідомленню, сприйняттю і оцінці змісту іншомовної інформації.

Технологія використання веб-квестів включає діагностичний, моделюючий, проектний, підсумковий етапи, що забезпечують цілісність і результативність підготовки магістра до міжкультурної комунікації в освітньому процесі ВНЗ. На діагностичному етапі здійснюється самостійна діяльність команд і співпраця з викладачем щодо вибору теми і вирішенню організаційних питань. На моделюючому етапі проводиться збір інформації з друкарських і електронних джерел, обробка отриманих результатів, розробка варіанту представлення роботи. Проектний етап служить для підготовки до захисту проекту і реалізації плану дій групи (підгрупи). На підсумковому етапі здійснюється рефлексія дій кожного учасника і групи в цілому, оцінюються результати пошуково-дослідницької роботи (індивідуальною або групою), прогнозуються перспективи подальшої пізнавальної діяльності [6].

Веб-квести розглядаються як: проблемне завдання з еле-

ментами рольової гри, для виконання якого потрібні інформаційні ресурси Інтернету; організований вид самостійної дослідницької діяльності з використанням можливостей Інтернету; організована спеціальним чином веб-сторінка або розроблений самостійно на основі дидактичної структури і запропонований для виконання з цієї тематики ресурс Інтернету, веб-проект, при якому уся або частина інформації, з якою працюють магістри, знаходиться на різних веб-сайтах; дидактична модель осмислення, тлумачення раціональної роботи з персональним комп'ютером і інформаційними ресурсами Інтернету, активізації навчальної діяльності.

З урахуванням проведеного теоретичного аналізу, вивчення практичного досвіду роботи викладачів, робимо висновок, що веб-квест - це вид інформаційних, проблемно-орієнтованих завдань індивідуального або групового навчання, спрямованих на формування і розвиток навичок самостійної активності, пошукової і дослідницької діяльності магістрів в процесі освоєння, дослідження, обробки і презентації навчального матеріалу. Метою використання веб-квестів в навчанні є розвиток умінь аналізу, синтезу, розвиток критичного мислення, оцінки інформації при раціональному використанні навчального часу для отримання необхідної інформації з певного питання, теми, проблеми і подальшої її обробки, визначення власної позиції, розширення світоглядного кругозору, підвищення інтелектуального рівня магістра, формування готовності майбутнього фахівця до міжкультурної комунікації [7].

Класифікація веб-квестів за складністю, проблемністю і спрямованістю на формування і розвиток різних видів навчальної діяльності, навичок пошукової і дослідницької роботи з використанням інформаційних ресурсів, умовно включає п'ять груп.

Перша група - репродуктивні веб-квести: презентація матеріалу інших авторів за певною темою з різноманітних джерел без самостійної обробки; складання зразків ділових листів, видів контрактів; презентація виставок за різноманітною країнознавчою тематикою.

Друга група - репродуктивно-когнітивні веб-квести: виклад та презентація змісту вивченого матеріалу у новому форматі (презентація, стаття, повідомлення, виступ перед аудиторією, віртуальна подорож); переконання, опонування, висловлювання з певної проблеми (глобалізація, екологічна, економічна криза, міжнаціональні конфлікти, проблеми демографії тощо), ухвалення рішень, об'єктивний виклад інформації (обмін думками і фактами).

Третя група - когнітивні веб-квести: пошук, систематизація і аналіз інформації за професійною проблематикою (збір даних з міжнародно-фінансової діяльності, статистична звітність спільного підприємства тощо).

Четверта група - когнітивно-креативні веб-квести: розробка плану або проекту на основі заданих умов за певними критеріями (план-конспект, бізнес-план, укладання ділового контракту, комерційна кореспонденція); вивчення міжкультурних особливостей країни з подальшим трактуванням і аналізом; пошук відповідей на запитання.

П'ята група - креативні веб-квести: реалізація задуманого сценарію в різних жанрах (музична презентація, літературний вечір, демонстрація відеоролика, театралізована постановка); обґрунтування власної точки зору з певної проблеми.

При використанні веб-квестів пізнавальна діяльність магістра міжнародних відносин здійснюється за допомогою зіставлення фактів, реалій, понять; відбувається їх осмислення і розуміння (прийняття, визнання); розвивається творче мислення; отримані знання застосовуються в ситуаціях міжкультурної комунікації. Викладач організовує ефективну роботу студентів з використанням ігрових ситуацій; спільний контроль результатів навчання сприяє підвищенню мотивації.

Підготовка магістра-міжнародника до міжкультурної комунікації з використанням технології веб-квестів ґрунтується на методології особистісно-діяльнісного, комунікативного, ком-

петентнісного і культурологічного підходів, відображає способи формування готовності до міжкультурної комунікації, структуру взаємозумовлених і взаємозв'язаних компонентів

Основними критеріями, які дозволяють визначити рівень сформованості міжкультурної комунікації у майбутніх міжнародників, є: інтегрованість (вміння інтегрувати знання, здобуті під час вивчення різних наук), креативність (знаходження нових, оригінальних способів розв'язання проблем, прогнозування ситуацій і прийняття нестандартних рішень), системність (оперування системними поняттями, які відображають взаємозв'язок об'єктів (предметів думки) між собою), стратегічність (мислення з розглядом тривалих проміжків часу, бачити тенденції, які закладені в тому, що відбувається, передбачати віддалені наслідки сьогоднішніх рішень та дій) та аналітичність (розуміння суті та взаємозв'язку економічної термінології, знаходження причинно-наслідкових зв'язків між економічними показниками під час вирішення економічних задач). Сформованість міжкультурної професійно-спрямованої компетентності передбачає готовність до ефективного міжкультурного ділового спілкування. Показниками є: рівень знань особливостей міжкультурного ділово-

го спілкування та їх використання у квазіпрофесійній діяльності; сформованість умінь діалогічного та монологічного мовлення українською та іноземними мовами та правильне оформлення усного чи письмового повідомлення з точки зору лексичного наповнення, граматики, стилістики; знання професійної лексики та термінів; вияв толерантності, емпатії (здатність розуміти людей, співпереживати їм), асертивності, сформовані вміння самопрезентації (уміння подавати себе у спілкуванні), вміння слухати та відстоювати свою позицію, вміння конструктивно критикувати та управляти конфліктами.

Інформаційні технології в сучасній Україні починають активно проникати в сферу освіти. Вони мають усі ознаки соціально-технічної інновації і вимагають від усіх учасників освітнього процесу зусиль адаптивного характеру. Використання технології веб-квестів у розвитку міжкультурної комунікації магістрів міжнародних відносин активізує самостійність магістрів у процесі пошуку нових знань і повною мірою відповідає не лише потребам інформаційного українського суспільства, а й сучасним вимогам до підготовки фахівців міжнародних відносин.

Література і джерела

1. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / В.Ю.Биков – К. : Атіка, 2009. – 684 с.
2. Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин: уч.пособие для вузов (под ред. А. П. Садохина). – М.: ЮНИТА-ДАНА, 2002. – 352с.
3. Кадемія М.Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання : словник глосарій / М.Ю.Кадемія, М.М.Козяр, Т.С.Рак. – Львів : «СПОЛОМ», 2011. – 327 с.
4. Миронова И. А. Формирование межкультурной компетентности студентов в процессе обучения профессионально-ориентированному общению / Инна Александровна Миронова: дис. ...канд пед. наук – спец. 13.00.08 «теория и методика профессионального образования». – СПб, 2008. – 218с.
5. Плужник И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки / И. Л. Плужник: автореф. дис. ... док. пед. наук. – Тюмень, 2003. – 46 с.
6. Полат Е.С. Новые педагогические технологии в системе образования / [Е.С.Полат, М.Ю.Бухаркина, М.В.Моисеева, А.Е.Петров]; под ред. Е.С.Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 272 с.
7. Трайнев В.А. Новые информационные коммуникационные технологии в образовании / В.А.Трайнев, В.Ю.Теплышев, И.В.Трайнев. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2008. – 320 с.

В статье рассмотрены современные тенденции подготовки магистров-международников к межкультурной коммуникации средствами информационно-коммуникационных технологий. Очерчены актуальные проблемы использования технологий веб-квестов. Использование технологии веб-квестов в развитии межкультурной коммуникации магистров международных отношений активизирует самостоятельность магистров в процессе поиска новых знаний и в полной мере отвечает не только потребностям информационного украинского общества, но и современным требованиям к подготовке специалистов международных отношений. Отражены основные пути повышения эффективности профессиональной подготовки магистров-международников.

Ключевые слова: профессиональная подготовка магистров международных отношений, межкультурная коммуникация, информационно-коммуникационные технологии, веб-квест.

In the article the modern tendencies of masters' in international relations training to cross-cultural communication by facilities of informative and communication technologies are considered. The issues of using the technologies of web-quests are outlined. Use of web quests in the development of intercultural communication of International Relations Masters activates independence in the search for new knowledge and fully meet not only the needs of information of the Ukrainian society, but also the modern requirements for training specialists of international relations. The basic ways of increasing the efficiency of professional training the masters' in international relations are reflected.

Keywords: masters' in international relations, cross-cultural communication, of information and communication technologies, web-quests.

УДК 371.134+37.01+574

ВДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ БІО(ЕКО) ЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Троцька Олена Сергіївна
 Степанюк Алла Василівна
 м.Тернопіль

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена необхідністю включення етичного компонента у сучасний процес взаємодії людини із природним оточенням, пошуку оновленої системи цінностей, за допомогою яких можливо змінити споживацьке ставлення людини до природи. Проаналізовано проблему переорієнтації світоглядних орієнтирів молоді з концепції антропоцентризму на концепцію біо(еко)центризму. Обґрунтовано доцільність вивчення майбутніми вчителями курсу «Біоетика» з метою формування у них умінь застосовувати біоетичні знання у майбутній педагогічній діяльності.

Ключові слова: еко(біо)центризм, біоетичне виховання, біоетика, майбутні вчителі.

Актуальність теми дослідження зумовлена докорінними освітніми змінами, які відбулися в Україні за останнє десятиліття, а також тенденціями світового розвитку, які вимагають не менш серйозних змін у підходах до формування етичної вихованості молодих поколінь. Від яких залежить інтенсивність конструктивних змін у ставленні особистості та суспільства до глобальної екосистеми Землі, вихід на нову прогресивну екологічно-безпечну стратегію проживання. Адже екологічні проблеми вже неможливо вирішувати традиційними засобами, вони потребують всеохоплюючого комплексного розв'язання на основі нової етики, яка вчить людину жити в гармонії з навколишнім світом.

Методологічною та теоретичною основою для більшості вітчизняних досліджень, які пов'язані із переосмисленням сучасного стану взаємовідносин у системі «людина-природа» на засадах біо(еко)центризму, є праці В. Борецька, Т. Гардашук, В. Грищенко, В. Грубінка, С. Дерябо, В. Крисаченка, М. Кисельова, В. Скребця, В. Ясвіна та ін., у яких розкрито проблеми сутності екологічної культури і свідомості, особливості їх формування; проаналізовано сучасні екологістські концепції, зв'язок екології та світогляду; висвітлено основні положення екопсихології та екологічної етики. Проте, проблема біо(еко)етичної освіти та виховання майбутніх вчителів ще не отримала достатнього наукового обґрунтування, не розроблена так чітко, як цього потребує сучасна практика життєдіяльності людства. На нашу думку, цю проблему можна вирішити за допомогою переосмислення змісту і методів дисциплін природознавчого циклу при підготовці майбутніх вчителів на засадах біо(еко)етики, а також шляхом введення до навчального плану окремої дисципліни «Біоетика».

Метою статті є обґрунтувати доцільність вивчення курсу «Біоетика» з метою виховання у майбутніх вчителів ставлення до природи як найвищої цінності, формування діяльнісно-шанобливого ставлення до життя

Радикальна зміна методологічних парадигм вивчення природничих наук у загальноосвітніх навчальних закладах, підвищення ролі біології у вихованні учнів належного рівня екологічної культури, системного мислення, необхідність формування стратегії поведінки людини в біосфері зумовлює потребу оновлення змісту підготовки майбутніх вчителів. Розв'язання проблеми здійснюється під гаслом «Пізнання заради життя на планеті Земля», основна ідея якого полягає в усвідомленні себе складовою частиною біосфери й того, що всю свою діяльність і поведінку необхідно підпорядковувати інтересам систем вищого рівня (популяції, виду, біосфери). Довести до свідомості студентів та учнів це положення, яке є основою стратегії поведінки в

суспільстві, колективі та сім'ї, можливо шляхом формування етичного ставлення до живих організмів засобом розкриття цілісності та системності живої природи. Крім того, зміст біологічної компоненти «Державного стандарту базової і повної середньої освіти» зорієнтований на забезпечення усвідомлення учнями біосферної етики, чого не можна досягти лише засобом навчального матеріалу шкільного курсу біології. Проте, аналіз вузівських навчальних програм, методичної літератури засвідчив, що існує суперечність між змістом методичної підготовки вчителя та завданнями, які йому необхідно вирішувати в процесі практичної діяльності. Так, програмами з педагогіки та методики викладання біології не передбачено вивчення тем, спеціальною метою яких була б підготовка студентів до формування в школярів ціннісно-шанобливого ставлення до природи

Для часткового усунення зазначеної невідповідності та вдосконалення змісту підготовки майбутніх учителів біології та хімії нами розроблено навчальну дисципліну «Біоетика», яка входить до варіативного компоненту профільної підготовки майбутніх вчителів. Актуальність включення його «Біоетика» до навчального плану обумовлюється потребою відновити порушений баланс між суспільством і природою, для чого необхідно змінити спосіб життя людини. Тому формування світогляду, який дозволив би формувати стосунки з іншими жителями планети Земля на науковій основі, тобто переорієнтація світоглядних орієнтирів сучасної молоді з концепції антропоцентризму на концепцію біо(еко)центризму є надзвичайно актуальним завданням, без вирішення якого будь-який підхід до реалізації проблеми екологічного виховання не буде цілісним з позиції педагогічної науки. Біоетика є ефективним засобом формування в людини адекватного ставлення до екологічних проблем та усвідомлення необхідності їх негайного розв'язання через радикальну трансформацію та переорієнтацію усталеного антропоцентричного погляду щодо природного довкілля на біо(еко)центричний вектор.

Метою навчальної дисципліни є виховання у студентів усвідомленого морального ставлення до усіх живих істот і діяльнісно-шанобливого ставлення до Життя та формування умінь застосовувати біоетичні знання у майбутній педагогічній діяльності з метою формування біо(еко)центричного типу мислення у школярів.

Відповідно до мети визначено такі завдання: сформувати у студентів необхідні знання про сутність і основні проблеми біоетики, її основні принципи і цінності; виробити у них здатність і звичку до рефлексії над проблемами життя і смерті людини та інших живих істот; допомогти сформувати власну етичну точку зору на проблеми біоетики і вміння її обґрунтувати; виробити у студентів стійку орієнтацію і готовність у майбутній практичній діяльності керуватись принципами і нормами біоетики; навчити використовувати елементи біоетики на уроках та позакласних заняттях з біології, природознавства, екології, хімії; розвивати педагогічну творчість у процесі застосування інноваційних методик та технологій навчання та біоетичного виховання школярів; розвивати вміння критично оцінювати себе та свою діяльність.

Навчальний предмет «Біоетика» сприяє формуванню професійної компетентності педагога, яку визначають як сукупність особистісних якостей, знань, вмінь, що забезпечують високий рівень самоорганізації професійної діяльності її результатів, самопізнання, саморозвиток.

До основних елементів професійної компетентності за-

гально відносять такі: спеціальна компетентність у галузі дисципліни, що викладається; методична компетентність у галузі засобів формування знань, умінь і навичок в учнів; психолого-педагогічна компетентність у сфері навчання; рефлексія педагогічної діяльності (уміння критично оцінювати себе, свою роль, свої вчинки).

Спеціальна компетентність, щодо навчальної програми «Біоетика», включає глибокі знання, досвід практичної діяльності в галузі біоетики, знання засобів розв'язання творчих завдань, пов'язаних з оцінюванням діяльності історичних осіб та стосунків між суб'єктами суспільного життя з точки зору біо(еко)етичної взаємодії; визначення і характеристику різних систем етичних цінностей, притаманних сучасному суспільству та їх вплив на розвиток суспільства та життя людей; моделі сучасної екологічної культури та поведінки, стратегії конструктивної природоперетворюючої та природозберігаючої діяльності в умовах міждержавних, етно-політичних та інших відмінностей між народами, різноманітності світу і людської цивілізації; Вміння застосовувати навички екологічної культури і популяризувати та прищеплювати їх у професійній та громадській біо(еко)етичній діяльності; застосовувати методи біоетичного виховання, орієнтовані на систему індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей, для розробки і реалізації стратегій і моделей поведінки. Найважливішими компонентами знань студентів, що належать до професійної компетентності є знання історії розвитку біо(еко)етики, фундаментальних принципів та ідей стосовно різних світоглядів, що лежать в основі курсу «Білетика»; знання основних проблем біоетики; здатність приймати етичновиважені рішення.

Методична компетентність включає володіння різноманітними психолого-педагогічними методами біоетичного виховання (ідентифікація, рефлексія, емпатія, лабілізація, метод страху, творча терапія, тощо), вміння застосовувати їх у процесі виховання, формувати у школярів критичне мислення, відповідальність за власні дії; вміння рефлексувати свою роль і вчинки у природі і суспільстві.

Психолого-педагогічна компетентність включає поінформованість вчителя в оптимальному виборі методів виховання, відповідно до теми і психологічних особливостей учнів; про сильні і слабкі сторони власної особистості, про те що потрібно зробити, щоб підвищити якість своєї роботи; володіння системою знань про сучасні тенденції розвитку методик та технологій навчання та виховання школярів як суб'єктів освітнього процесу.

Рефлексія педагогічної діяльності – це вміння усвідомлювати рівень власної діяльності, своїх спроможностей, знання про засоби професійного самовдосконалення, уміння бачити причини недоліків у своїй роботі, бажання самовдосконалення.

За своєю структурою «Біоетика» – багатокомпонентна

дисципліна, яка передбачає різноманітні форми організації навчально-пізнавальної діяльності студентів. На її вивчення відведено 54 год. З них на: лекційні заняття 14 год; практичні заняття 12 год.; самостійну та індивідуальну роботу 28 год. [1, с.3]. Передбачено виконання творчих завдань з використанням психолого-педагогічних методів ідентифікації, емпатії, рефлексії, а також проведення етичного аналізу біоетичних проблем: клонування: за і проти; евтаназія: милосердя чи злочин; вегетаріанство і любов до тварин, тощо.

Нами проводилось анкетування студентів I і V курсу Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка про їхнє ставлення до використання тварин у дослідках, до «прав природи» на невтручання людини. Отримали наступні результати: 91 % студентів 5-го курсу та 83 % студентів 1-го курсу визнали, що могли б взяти участь у експериментах над тваринами; усі студенти стверджують, що могли б пожертвувати життями тварин заради життя людини. Це свідчить про те, що вони недостатньо усвідомлюють цінність життя усіх організмів. 70% студентів 1-го та 84 % 5-го курсу хотіли б зберегти рідкісні види тварин, решта - пам'ятки природи, але ніхто з них не сказав про те, що хотів би зберегти природу такою як вона є, не змінюючи.

Повторне анкетування студентів 5-го курсу було проведено після вивчення ними курсу «Біоетика». Аналіз результатів анкети показав, що 35 % студентів змінили своє ставлення до експериментів над тваринами, зрозуміли, що необхідно поважати життя тварин, 84 % студентів вказали, що необхідно зберегти природу в незмінному вигляді для наступних поколінь.

Важливим є й те, що ідеї еко(біо)етики відповідають менталітету й особливостям духовності українського народу, що впродовж всієї своєї історії захищав пріоритети святості Життя. Тому концепція біо(еко)центризму не є насильницьким нав'язуванням народу моделі майбутнього щасливого життя, навпаки, вона виходить з нашої історії, втілює в собі ідеали і сподівання кращих представників української культури [2, с.22].

Загалом курс «Біоетика» позитивно впливає на розвиток пізнавального інтересу, творчих здібностей студентів, формування екоцентричного типу світогляду, що свідчить про доцільність вивчення цієї навчальної дисципліни. На нашу думку, пріоритетним при підготовці педагогічних кадрів, на сучасному етапі розвитку суспільства, повинен бути не формальний процес передачі знань, а виховання морально-етичних почуттів, особистої зацікавленості долею об'єктів, що вивчаються, формування партнерського, а не підкорюючого чи споживацького, ставлення до світу природи.

Перспективи подальшого дослідження пов'язані з обґрунтуванням методики біо(еко)етичного виховання майбутніх учителів початкових класів, географії та екології.

Література і джерела

1. Степанюк А.В. Біоетика: програма навч. курсу для студ. вищих пед. закладів освіти / А. В. Степанюк, Г. Я. Жирська, І. С. Назарко. – Тернопіль: ТНПУ, 2007. – 12 с.
2. Кулініченко В. Біоетика як етична концепція / В. Кулініченко, С. Пустовіт // Науковий світ. – 2006 – №5. – С.16-22

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена необходимостью включения этического компонента в процесс взаимодействия человека с природным окружением, поиска системы ценностей, с помощью которых можно изменить потребительское отношение человека к природе. Проанализирована проблема переориентации мировоззренческих ориентиров молодежи с концепции антропоцентризма на концепцию био(эко)центризма. Обоснована целесообразность изучения будущими учителями курса «Биоэтика» с целью формирования у них умений применять биоэтические знания в будущей педагогической деятельности.

Ключевые слова: эко(био)центризм, биоэтическое воспитание, биоэтика, будущие учителя.

The relevance of the material stated in the article, is caused by the necessity of including the ethical component in the current process of interacting between human beings and natural environment, searching new system of values with the aid of which consuming attitude of man towards the nature can be changed. The problem of changing the youth ideology from anthropocentrism concept to eco(bio)centrism concept has been analyzed. There has been substantiated the expedience of learning Bioethics by pre-service teachers in order to build their skills to apply bioethical knowledge in teacher activity.

Key words: eco(bio)centrism, bioethical education, bioethics, pre-service teachers

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Флярковська Ольга Василівна
м.Київ

Стаття присвячена висвітленню результатів дослідження ставлення підлітків до власного життя. В статті робиться акцент на необхідності формування ціннісних орієнтацій підлітків. Аналізуються теоретичні та практичні аспекти проблеми, зокрема способи стимулювання підлітка до активної пізнавальної діяльності. Визначаються умови, необхідні для формування відповідального ставлення до створення образу свого майбутнього, готовності до активної діяльності, свідомого вибору варіанту свого майбутнього з опорою на себе.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, життєві цінності, образ майбутнього, підліток, ставлення до життя, самоактуалізація.

Підлітковий вік характеризується виробленням ціннісних орієнтацій: спрямованості на певні цінності – еталони життя. Ціннісні орієнтації розширюють межі соціальної ситуації розвитку, виводять підлітка на вищий рівень стосунків зі світом.

Одними з найважливіших результатів навчально-виховного процесу відповідно до нових цілей і завдань розвитку освіти є: вміння підлітка об'єктивно оцінювати себе в світі, що розвивається, використовувати навички самоосвіти й саморегуляції, готовність до активної конструктивної взаємодії з людьми та прийняття відповідальних, життєво важливих рішень.

Кожна людина визначає свої життєві цінності, одні з яких для неї є вирішальними, а інші – похідними. Для одних це є праця, кар'єра і все що пов'язано з ними, для інших – сім'я тощо. Система ціннісних орієнтацій для людини – це траєкторія життєвого шляху, що задає напрям життя. Та все ж ціннісні орієнтації людини не є визначеними раз і на завжди, вони перебудовуються протягом життя, до того ж у деяких випадках на перший план можуть виходити цінності, які зовсім не є основними регуляторами життя.

Чітка система ціннісних орієнтацій дозволяє людині прожити життя більш продуктивно. Коли пріоритети встановлені, життєвий вибір відбувається значно простіше. Свідомо ці пріоритети людина вперше обирає в підлітковому віці. У підлітка формується готовність до професійного та життєвого самовизначення. Провідною ж характеристикою свідомості підлітка стає спрямованість у майбутнє.

Питання пошуку шляхів розвитку творчої активності особистості перебуває у центрі уваги багатьох сучасних педагогів і психологів (В.Алфімов, І.Бех, Д.Богоявленська, В.Кан-Калик, С.Максименко, А.Маслоу, М.Поташник, В.Рибалка, С. Сисоева, Т. Сущенко, Н. Талізіна тощо.). Спробу поглянути на життєвий шлях ніби іззовні, створити певні теоретичні засади для поєднання в концепції життєвого шляху історії особистості з історією суспільства було зроблено в працях К.Абульханової-Славської, Б.Ананьєва, І.Бєха, Ш. Бюлера, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, великий внесок у розвиток уявлень про життєвий шлях особистості також мала концепція Е. Еріксона, пошук сенсу життя і вибір життєвого шляху розглядав

також в своїх роботах В.Франкл.

Метою статті є вивчення рівня сформованості ціннісних орієнтацій у підлітковому віці.

Завдання статті:

- Дослідити ставлення підлітків до свого життя.
- З'ясувати думку батьків, які мають підлітків, щодо ставлення їх дітей до власного життя.

Під час здійснення життєвих планів молодь зустрічається з певними труднощами, її ціннісні орієнтації формуються під суперечливим впливом різних факторів. Несуперечлива ціннісна система може з віком перетворитися на суперечливу, бо виникають нові цінності, які можуть входити у суперечність з юнацьким вибором.

У контексті останнього В.Франкл узагальнив основні шляхи, на яких людина може зробити своє життя осмисленим: по-перше, це те, що людина дає світу (творчість та її результати); по-друге, це те, що людина бере від світу (переживання цінностей); по-третє, позиції які людина обирає відносно того, що вона не в змозі змінити, а може лише оцінити [5, с. 301-302].

Сукупність стійких ціннісних орієнтацій забезпечує спадкоємність певного типу поведінки і діяльності, виражену в спрямованості потреб та інтересів. В силу цього вони обумовлюють мотивацію дій і вчинків особистості. Між потребами і мотивами крім безпосередніх зв'язків, що визначають нижчий рівень мотивації, утворюються ще й зв'язки, опосередковані більш складними структурами особистої свідомості і самосвідомості – ціннісними орієнтаціями. Вони виконують контрольну функцію поведінки у всіх складних ситуаціях [3, с. 52].

Цінності, представлені як предметне втілення сфери потреб, як цільові установки, які мотивують поведінку, і як узагальнення людських ідеалів, за допомогою особистісних смислів, укладених в них, ініціюють життєдіяльність і характеризують її спрямованість [1, с. 64].

На основі життєвих цінностей складається образ «Я». Це те, як людина сама собі відповідає на запитання: що, яким чином і навіщо вона мусить це робити, виконуючи дану роль.

Зовнішньодетермінований тип людей, успішно виконуючи обов'язки, не здатний скоординувати спосіб життя зі своїми потребами, їм недоступна гнучкість і динамічність. Переважання ж внутрішньої детермінації в організації життя, як вказує К.Абульханова-Славська, свідчить про наявність внутрішньої логіки, виходячи з якої, все зовнішнє приймається, відхиляється, перетворюється і здійснюється. Така особистість здатна до створення свого «індивідуально відповідального» способу життя [6, с. 95].

На вивчення рівня сформованості ціннісних орієнтацій у підлітковому віці і було спрямоване наше дослідження, у якому брали участь 3590 респондентів з них – 2432 підлітки, 1158 батьків.

В умовах сьогодення, враховуючи бурхливий розвиток нашого суспільства в усіх напрямках, підлітку дуже важко визначити пріори-

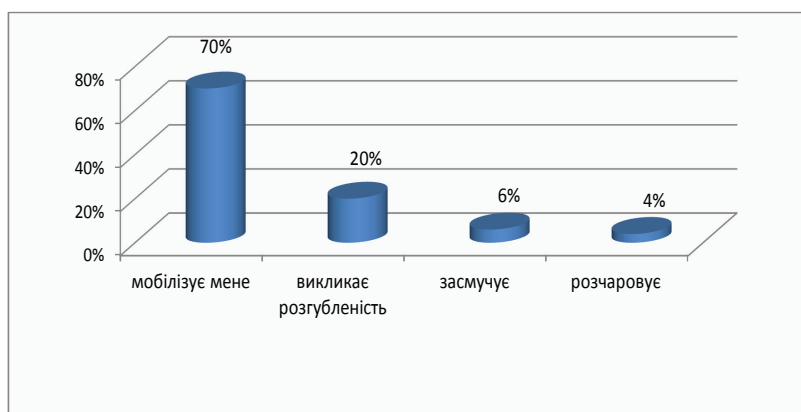


Рис.1. Розподіл відповідей респондентів на питання «Необхідність самостійно приймати відповідальне рішення в особистому житті?»

тетність цінностей. На питання, щодо самостійного прийняття рішень (рис.1), відповіді підлітків свідчить, що усвідомлення та аналіз причин, які спонукають підлітка зробити той чи інший вибір перспективи майбутнього, може стати одним із етапів у становленні відповідального ставлення до життя в цілому. Однак, зустрічаються і труднощі: у 30% підлітків прийняття відповідального рішення викликає розгубленість, засмучує, розчаровує, хоча в цілому не руйнує діяльність до самостійного й усвідомленого проектування майбутнього. Це підтверджується готовністю витримувати наслідки прийнятих рішень щодо майбутнього.

Під час дослідження підліткам було запропоновано питання, щодо життєвих пріоритетів(рис.2). Розподіл відповідей респондентів розділився таким чином: учні зосереджують свою увагу переважно на життєвій перспективі. Серед домінуючих цінностей переважають «вічні» для цього віку: «щасливе сімейне життя» на першому місці, «цікава робота» на другому місці, і лише на третьому – «кар'єра».

Кожна людина будує образ майбутнього для себе, при цьому добирає відповідну модель поведінки, що забезпечила б готовність діяти адекватно передбачуваним обставинам. З наступної діаграми(рис.3), ми бачимо, що найбільш важливим на думку підлітків у майбутній професії є рівень заробітної плати (65%). Це говорить про те, що підліток замислюється і турбується про свій добробут, рівень життя в майбутньому. Комфортні умови праці – 50%, зручний графік роботи – 46%, можливість кар'єрного і професійного росту – 47%, великий відсоток підлітків, а саме 30%, зазначили стабільність робочого місця, що свідчить про відповідальне ставлення до створення образу свого майбутнього, а також готовність до активної діяльності, свідомо обраного варіанту свого майбутнього з опорою на себе. Серед іншого підлітки зазначають «можливість займати-

ся улюбленою справою», «вчасна та велика зарплатня».

Г.Сельє пише: «Для збереження душевної рівноваги,

людині потрібна якась мета у житті, яку вона вважає високою, і гордість, що вона трудиться задля її здійснення».

Побудувати відносини з навколишнім світом не завжди легко, особливо у підлітковому віці. Велику роль у житті кожної людини відіграють стосунки дітей із батьками.

З діаграми (рис.4), відповіді свідчать, що для дітей вагоме значення посідають близькі, теплі стосунки зі своїми батьками (71%). Спокійні, стабільні взаємини батьків та дітей є головною засадою самореалізації дитини. Якщо стосунки дітей з батьками не глибокі, не тісні, то навряд чи допоможуть удосконалені навчальні програми та шкільні реформи. Незадоволені емоційні потреби можуть заблокувати у дітей прагнення до навчання. Дитина, яка не отримує любові від батьків, не впевнена в собі, вона має мало позитивної енергії для того, щоб вистояти перед викликами життя в цілому. Викладачі у формуванні індивідуальності підлітка відіграють вагому роль, про це свідчать 51% респондентів. Мабуть тому, що викладач – це посередник між підлітком і світом знань. Учитель може залучити учня до навчання, до предмета, який викла-

дає, але також може і відштовхнути як від даного предмета, так і навчання в цілому, зруйнувати ціннісні орієнтації особистості підлітка.

Недостатня осмисленість життя веде до руйнування особистості, перетворення її на керовану випадковими зовнішніми обставинами чи власними імпульсами.

З наступної діаграми (рис.5), ми можемо зробити висновок, що тільки 60% опитаних цілком задоволені своїм життям, а 35% респондентів зазначили, що хотіли б змінити свій стиль життя на краще. Це може свідчити про те, що думки про майбутнє у них частіше пов'язані із занепокоєнням і тривогою, обґрунтованими ре-

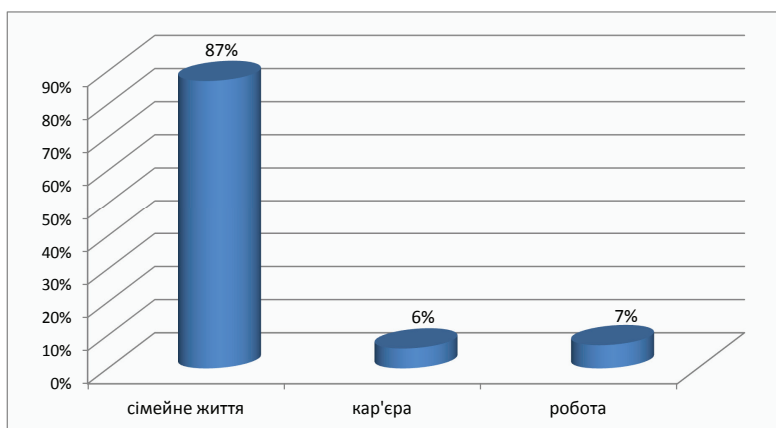


Рис. 2. Розподіл відповідей респондентів на питання «Що, на Ваш погляд, найважливіше?»

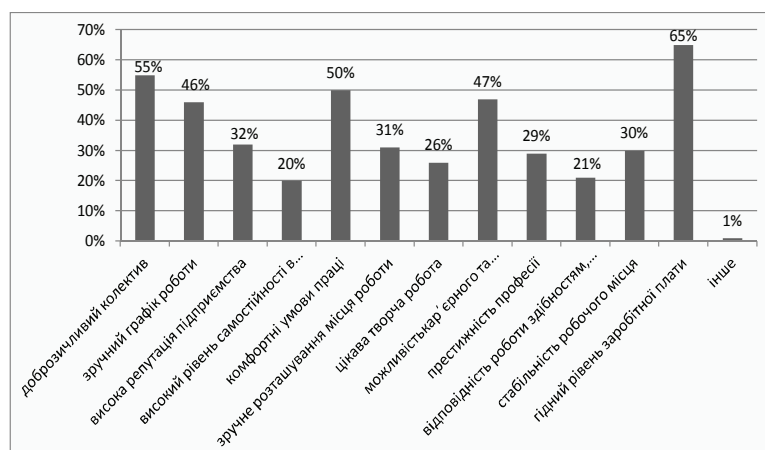


Рис.3. Розподіл відповідей на питання до підлітків «Що для Вас найбільш важливе у Вашій майбутній професії?»

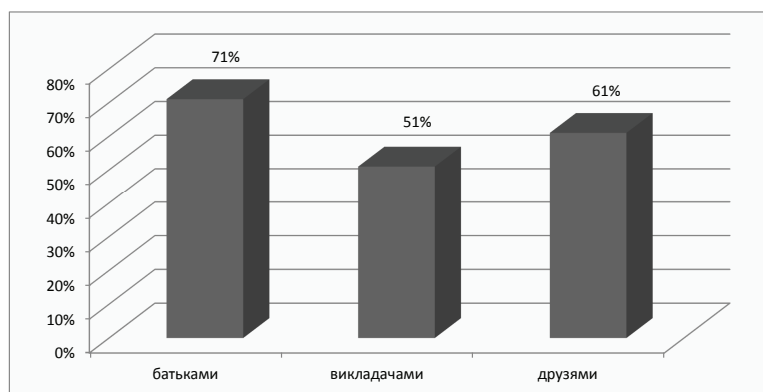


Рис.4. Розподіл відповідей респондентів на питання «Чи задоволені Ви відносинами з: батьками, викладачами, друзями?»

альними турботами: знайти хорошу роботу, оплачувати навчання, забезпечувати сім'ю. Досить великий відсоток зовсім не задоволені своїм життям. «Життєвий план – це не тільки передбачення майбутнього, але й певний самонаказ, визначення завдань, які людина ставить перед собою, і які вона обов'язково повинна виконати. З цього погляду життєвий план є найважливішим засобом самовиховання: людина створює бажаний власний образ, ідеальну само модель. І від її наполегливості, сили волі й залежить, чи буде вона здійснена»[4, с. 181].

Отримані дані з наступної діаграми (рис.6), дозволяють міркувати про те, наскільки глибоко підліток намагається проникнути в основу своїх вчинків, наскільки обґрунтовано та свідомо приймає рішення, які компоненти структури мотиву вимагають додаткового аналізу та усвідомлення. У результаті ставлення людини до себе виникають певні уявлення про самого себе. Отже, 71% підлітків зазначили, що життя частіше радує, та 15% говорять про те, що життя часто розчаровує, засмучує, 14% зазначають, що не викликає ніяких емоцій. Відсутність конкретних відповідей може свідчити про нечіткість уявлень у свідомості підлітка конкретних цілей та задач щодо життєвих планів, а також шляхів щодо їх досягнення. Як зазначає Є.І. Головаха, «найважливішою передумовою успішної само-реалізації людини у майбутньому є узгоджена, несуперечлива система ціннісних орієнтацій, яка лежить в основі формування змістовно і хронологічно узгоджених життєвих цілей і планів»[2, с. 15].

Батьки є якорями безпеки для дітей. Близькі емоційні зв'язки будуються щоденно малими частинками і це може зародити будь-якій кризі. Це підтверджує діаграма (рис.7), підлітки свідчать, що 49% при виникненні проблем звертаються саме до батьків. Маючи віру в своїх батьків, вони вірять у самих себе та в інших, а їхнє життя набуває смислу. Ми пам'ятаємо, що у підлітковому віці відносини з товаришами, подругами, своїми однолітками займають значне місце в суспільному розвитку підлітка. Мабуть, саме тому такий великий відсоток респондентів (51%) зазначають, що за допомогою, підтримкою звертаються до друзів. Невеликий

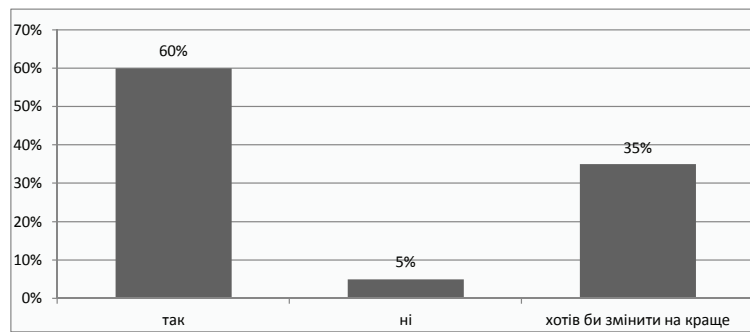


Рис.5. Розподіл відповідей респондентів на питання «Чи задоволені Ви стилем свого життя в цілому?»

ставлення їх дітей до життя є безвідповідальним, а 19% – легковажним, це свідчить про існування конфлікту у ціннісній сфері між цінностями батьків і дітей. Та все ж 73% батьків відповіли – відповідальне.

Діаграма (рис.9), свідчить, що на думку батьків серед багатограних факторів, що впливають на ціннісні орієнтації молоді (система освіти, друзі, однолітки та родина), найвагомішими є друзі й однолітки (45%), родинне коло (42%). Проте досить значний вплив на формування особистісних якостей підлітка має

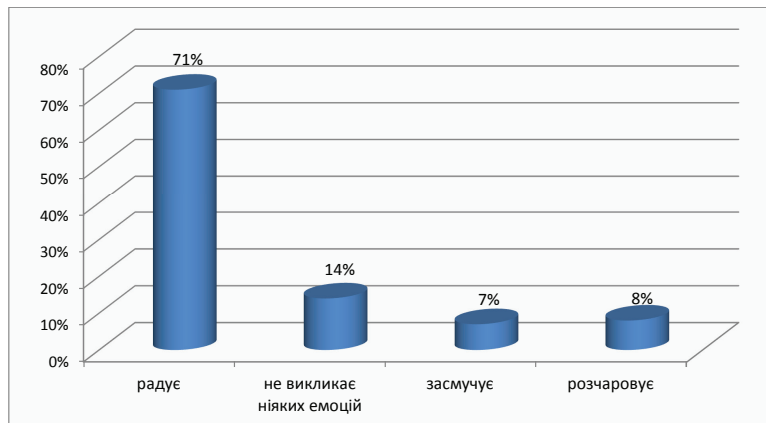


Рис.6. Розподіл відповідей респондентів на питання «Життя частіше: радує, не викликає ніяких емоцій, засмучує, розчаровує»

особистості – формування ціннісних орієнтацій підлітка.

Проектуючи своє життя, розробляючи і здійснюючи свій життєвий сценарій, особистість оволодіває не лише необхідними знаннями, а й навичками, вміннями.

Відображаючи характер відносин з батьками, підлітки з високою виразністю виділяють дружність, довіру і рівноправність, свою значимість для батьків, сприймають їхню повагу, віру в свої сили і схвалення зростаючої самостійності та відповідальності. Типовими потребами, пов'язаними з образом батьків, є потреба в розумінні і спілкуванні.

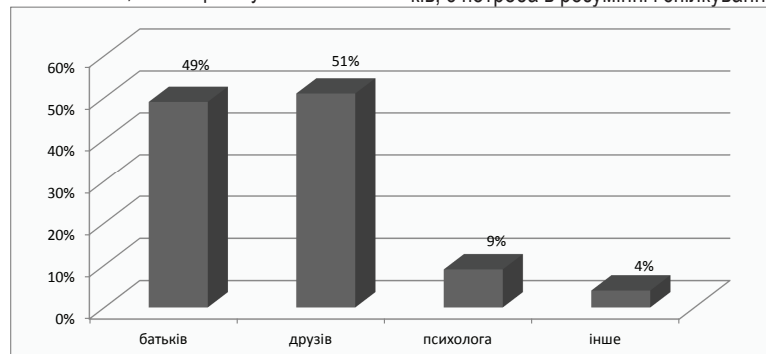


Рис. 7. Розподіл відповідей респондентів на питання «Коли Ви засмучені, то звертаєтесь до: батьків, друзів, психолога»

відсоток зазначають: «ні до кого», «свої проблеми вирішую самостійно», «звертаюсь до викладачів, класного керівника», «маю побути самоті».

Для більш глибокого аналізу даного напрямлення була з'ясована думка батьків, щодо ціннісних орієнтацій їх дітей. Діаграма (рис.8), свідчить, що 8% батьків вважає, що

й педагогічний колектив (13%). Побудувати теплі, доброзичливі відносини між учнями та педагогом нелегко. Це є найважливішим завданням педагога. Коли між педагогом та учнем щирі довірливі стосунки, коли підліток не боїться поділитися своїми ідеями та почуттями, тоді стимулюється інтелектуальне зростання підлітка.

Представлена робота спрямована на вивчення центральних систем становлення

особистості – формування ціннісних орієнтацій підлітка.

Підліткам до створення образу майбутнього у відносинах з однолітками властиво сприйняття позитивного ставлення до себе, їх підтримки та інтерес до планів свого майбутнього і бажання надати відповідну допомогу.

Підлітки здатні до прояву відповідального та творчого ставлення до створення образу свого майбутнього,

однак у більшості з них воно знаходиться на стадії формування. У процесі становлення відповідального ставлення підлітків до створення образу майбутнього, спочатку формується усвідомлення особистої причетності до створення і досягнення цілей свого майбутнього, супроводжуване самостійним моделюванням його можливих цілей і завдань. Вони ще не повністю усвідомлюють суть майбутніх змін, слабо представляють наслідки свого вибору та внутрішні спонукання, рідко замислюються про засоби та умови досягнення поставлених цілей, як і про свої можливості, необхідні для їх досягнення. Слабке уявлення образу майбутнього призводить до посилення неспокою і невпевненості у підлітків, що змушує їх відмовитися від спроб втілення своїх планів у життя.

Ми повинні виховувати людину, здатну до самовизначення, яка спроможна самоактуалізуватися.

Сучасні економічні та соціальні умови життя висувають нові вимоги до старшокласників: їм необхідно добре орієнтуватися в інформаційному просторі, мислити творчо, володіти комунікативними навичками, бути гнучкими, заповзятливими, вміти приймати нестандартні рішення, робити усвідомлений вибір і нести за нього відповідальність, бути здатними реалізувати свій особистісний потенціал.

Підводячи підсумки, слід зазначити, що формування ціннісних орієнтацій у підлітковому віці може бути досягнуто за умови розуміння підлітком системи життєвих цінностей, здатності підлітка об'єктивно оцінювати себе в світі, що розвивається, вміння застосовувати навички самоосвіти й саморегуляції, готовності до активної конструктивної взаємодії з людьми та прийняття відповідальних життєво важливих рішень.

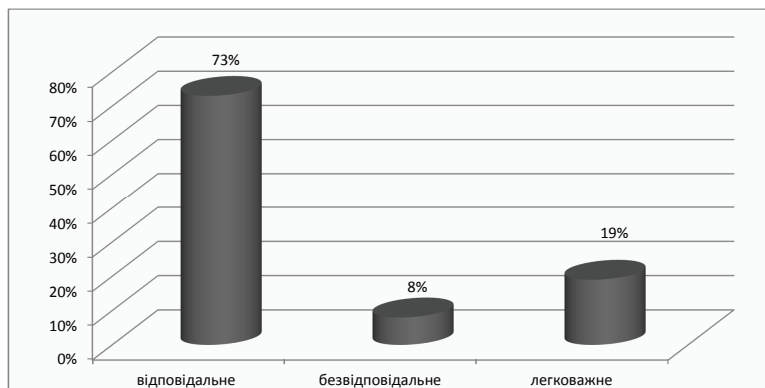


Рис.8. Розподіл відповідей респондентів на питання «На вашу думку, ставлення Вашої дитини до свого життя: відповідальне, безвідповідальне, легковажне»

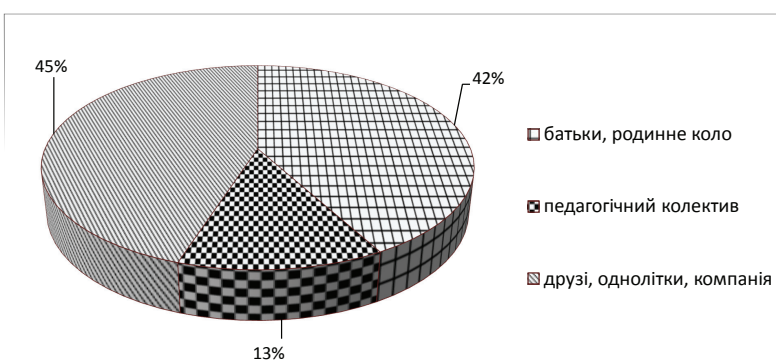


Рис.9. Розподіл відповідей респондентів на питання «Як Ви вважаєте, хто сьогодні має більший вплив на формування особистісних якостей Вашої дитини?»

Література і джерела

1. Мишина Ю.Д. Психолого-педагогические условия развития ответственности у студентов педагогических вузов: дис. кандидата психол. наук: «теория и методика профессионального образования» / Юлия Дмитриевна Мишина. – Томск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2002. – 261 с.
2. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Евгений Иванович Головаха – К.: «Наукова думка», 1988. – 15 с.
3. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. / Андрей Григорьевич Здравомыслов. – М.: «Политиздат», 1986. – 52 с.
4. Коган Л.Н. Человек и судьба / Лев Наумович Коган. – М.: «Мысль», 1988. – 181 с.
5. Франкл В.Э. Человек в поисках смысла / Виктор Эмил Франкл - М.: «Прогресс», 1990. – 174 с., 301-302 с.
6. Краткий справочник по педагогической технологии / Под ред. Н.Е. Щурковой/ - М.: «Новая школа», 1997. – 95 с.

Статья посвящена освещению результатов исследования отношения подростков к собственной жизни. В статье делается акцент на необходимости формирования ценностных ориентаций подростков. Анализируются теоретические и практические аспекты проблемы, в частности способы стимулирования подростка к активной познавательной деятельности. Определяются условия, необходимые для формирования ответственного отношения к созданию образа своего будущего, готовности к активной деятельности, сознательного выбора варианта своего будущего с опорой на себя.

Ключевые слова: ценностные ориентации, жизненные ценности, образ будущего, подросток, отношение к жизни.

The article is devoted findings attitude to their lives of teenagers. The article emphasizes the need for the formation of values in adolescents. Theoretical and practical aspects of the problem, among them the means of encouraging the adolescents for intensive cognitive activities, are being analysed. Identify the conditions necessary for the formation of a responsible attitude to create an image of the future, a willingness to play an active, conscious choice alternative of the future, drawing on myself.

Key words: valued orientations, life values, the image of the future adolescent attitude to life, self-actualization.

УДК 378.016:81'243

ФУНКЦІЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ**Чейпеш Іванна Василівна***м.Ужгород*

У статті розкрито функції іншомовної комунікативної культури студентів у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: функції іншомовної культури, соціалізація, міжкультурна компетентність, моральне вдосконалення.

Полікультурний соціум, у якому сьогодні живе й розвивається світова спільнота, висуває кардинально нові вимоги до сучасних фахівців усіх сфер діяльності. До прикладу, на зарученому ринку професій, оцінюється наступний комплекс особистісних якостей: здатність розв'язувати проблему й приймати рішення, підприємницький хист, комунікабельність, корпоративність, знання комп'ютерної техніки. Основною професійною якістю вважається Self-reliance (самодостатність), або уміння розраховувати на власні сили. У нашій країні кардинальних змін потребує іншомовна підготовка студентів як майбутніх фахівців. Адже полікультурний соціум ставить перед людиною завдання навчитися поважати культуру будь-якої спільноти, адекватно приймати її особливості, так само адекватно реагувати на культурні відмінності. Крім того, сучасні студенти повинні бути готовими до жорсткої конкуренції на ринку праці у спільному європейському професійному просторі, що потребує знання іноземних мов, розуміння культури іншомовного партнера, прийняття його позиції тощо. Саме тому, відзначають дослідники, сьогодні в іншомовній підготовці студентів актуалізується питання не про опанування лексичним і граматичним багатством іноземної мови, а про формування в процесі її вивчення іншомовної комунікативної культури суб'єктів навчання.

Аналіз джерельної бази дослідження дозволив виокремити дві концептуальні позиції, на які спираємося в розкритті нашої теми. По-перше, ефективна модель підготовки сучасного фахівця 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 [1, с.240]. Неважко запримітити, що зазначені компоненти пов'язані з досліджуваною нами проблемою.

По-друге, концептуальною основою формування комунікативної культури у професійній підготовці спеціаліста, за Т.Б.Старостіною, 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 [7].

Однак іншомовна комунікативна культура, шанобливе ставлення до носіїв нерідної мови й культури не з'являються автоматично. Вони потребують значних 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.

Мета публікації – розкрити функції іншомовної комунікативної культури у професійній підготовці студентів як майбутніх фахівців.

У професійній підготовці студентів іншомовна комунікативна культура виконує ряд важливих функцій, з-поміж яких найнеобхіднішою в полікультурному середовищі є функція соціалізації. Іншомовна комунікативна культура виступає потужним засобом соціалізації сучасного студента, тому що соціалізація – процес, з допомогою якого культура передає людям свої переконання, звичаї, звички і мову. Саме у вищому закладі освіти процес соціалізації особистості набуває якісної визначеності, бо, крім включення студентів у різноманітні види соціальних стосунків як активних суб'єктів, передбачається їх спеціалізація. Це означає, що вузівський процес соціалізації виступає умовою професійного становлення студентів.

Результатом соціалізації студента є:

- вироблення і трансформація власної системи поглядів на життя, формування життєвого ідеалу на основі ціннісних орієнтацій;
- засвоєння культури людських взаємин і соціально-професійних функцій;
- опанування професійною діяльністю та формами ділового спілкування;

формування індивідуального стилю навчально-професійної діяльності та власної моделі моральної поведінки [4, с.61].

Джерелом соціалізації студента є не лише зміст педагогічного процесу вищого закладу освіти, але й студентська референтна група, соціально-професійне оточення під час проходження практики в закладах туризму, засоби масової інформації тощо.

В умовах вузівського культурно-освітнього середовища процес соціалізації особистості майбутнього фахівця, на думку Л.Подольак, триває як адаптація, індивідуалізація та інтеграція [4].

Адаптація – результат (і процес) взаємодії індивіда і навколишнього середовища, який приводить до оптимального пристосування до життя і діяльності. Якщо адаптація не відбувається, виникають додаткові труднощі в комунікації, в опануванні предмета майбутньої професійної діяльності.

Адаптація до середовища поступово змінюється індивідуалізацією власної поведінки, а відтак – інтеграцією.

На етапі інтеграції в студента завершується професійне становлення, визначається професійне спрямування особистості, формуються професійні і громадянські якості, а також індивідуальний стиль майбутньої діяльності.

Звісно, що всі зазначені ознаки, характерні для соціалізації, є важливими щодо іншомовної культури, однак інтеграції, на нашу думку, слід приділяти найбільшу увагу. Адже процес особистісно-професійної соціалізації студента за прикінцевою мету ставить готовність інтегруватися в соціокультурне середовище професійної сфери, зокрема в іншомовне. Нам видається, що така готовність формується в процесі вивчення цілого ряду навчальних дисциплін фахового спрямування, а проявляється саме у рівні іншомовної комунікативної культури студента. Високий рівень іншомовної комунікативної культури забезпечує фахівця від можливого культурного шоку, тобто «стресового впливу на психіку людини чужої культури» [5, с.229].

Викликають зацікавлення й досить радикальні, на нашу думку, погляди ряду вчених на іншомовну комунікативну культуру як чинник соціалізації. До прикладу, К.Крамш розцінює

оволодіння іншомовною культурою як відхід від „наївно безхмарного світу первинної соціалізації, пов'язаної з рідною мовою [9, с.238]. Конфлікт між добре знайомими поняттями рідної культури і неочікуваними їх позначеннями в іншомовній викликає народження нових значень, розташованих на межі між ними. Позаяк індивідуальне бачення світу визначається соціалізацією особистості в суспільстві – процесом її перетворення в повноправного представника даної культурно-історичної спільноти шляхом засвоєння культурних цінностей, то в процесі формування іншомовної комунікативної культури, засвоюючи певну систему знань іноземної мови та культурних цінностей, в індивіда формуються соціальні якості, які дозволяють йому функціонувати у якості повноправного члена спільноти, мова якої ним засвоєна [1]. Приблизно такої ж позиції дотримуються ті, хто стверджує: вивчення іноземної мови готує ґрунт для вторинної соціалізації, оскільки у сприйманні та оцінках соціокультурних феноменів закладена можливість подальшого особистісного розвитку і змін.

В контексті сказаного вимальовується ще одна особливість, пов'язана зі специфікою так званої вторинної соціалізації, суть якої в тому, що вона повинна сприяти розвитку вже набутої індивідом культурної компетенції і забезпечувати її перехід у міжкультурну компетенцію, яка додатково вміщує в собі здатність до аналізу і прийняття інших культур [8, с.13]. Важливим етапом вторинної соціалізації студентів у процесі вивчення іноземної мови є усвідомлення ними тієї особливості, що вони живуть в унікальному світі своєї культури, яка за умови правильно організації навчального процесу набуває нової якості. При цьому змінюється й мета вивчення іноземної мови, адже акцент ставиться на „зустрічі” з іншою культурою, у якій би формі вона не була представлена: жива комунікація з носієм мови, артефакти, дискурс або ж культура інших країн, представлена у мас-медіа тощо. Суб'єкт, який вивчає мову, починає розуміти, що поєднання національної та загальнолюдської культур пронизує усі сфери його власного життя, а не існує десь дуже віддалено, і йому необхідно постійно визначати своє ставлення до „чужої” культури, тому що він сам є її частиною. На нашу думку, цей процес можна сміливо назвати процесом інтеріоризації елементів нерідної культури в контекст власної мовної і мовленнєвої культурної поведінки, що є необхідним у формуванні фахівців-туристів.

Аналізуючи процес вторинної соціалізації, ми логічно підійшли до виокремлення виховної функції іншомовної комунікативної культури, пов'язаної з особистісно-професійним становленням студентів. В контексті даної тенденції особливо важливим постає виховання мовної особистості, готової визначати, приймати і розуміти культурні особливості іншомовних народів. З цієї точки зору, мовна особистість тлумачиться як сукупність пізнавальних, емоційних та мотиваційних властивостей, що забезпечують комунікативну компетентність людини як носія певного національно-культурного простору. У цьому розумінні мовною особистістю є лише суб'єкт, мова якого якнайповніше відтворює культурну спадщину свого народу, що проявляється у вербальних і позалінгвальних елементах комунікації, мовних стереотипах, правилах етикету тощо.

Дослідники вважають, що люди, які комфортно почуваються не лише в одній культурі, інтелектуально й емоційно більш задоволені життям, ніж «монокультурні». Це означає, що насамперед необхідно навчитися розуміти, любити, цінувати й поважати власну культуру, мати переконання щодо її вартісності та позитивного значення, частіше вступати у взаємодію з іншими, відмінними від своєї, культурами. Поступово така позиція стає підґрунтям для розуміння й прийняття інших культур. Беззаперечним є те, що зазначений підхід повинен бути усвідомлений кожним, хто здобуває вищу освіту.

Важливим моментом процесу засвоєння іншомовної культури є питання розуміння партнерами іншомовного спілкування одне одного і досягнення взаєморозуміння між ними. В цьому

плані нам особливо імпонує точка зору Л.Орбан-Лембрик, яка підкреслює, що основною умовою адекватних взаємовідносин і діяльності в полікультурному світі є толерантність [3, с.74]. Загалом вчені і практики звертають увагу на зниження толерантності (лат. *tolerans* – терплячий) в сучасному світі. В іншомовному ж спілкуванні вона стає обов'язковим атрибутом, бо, як підкреслює дослідниця, толерантність є ознакою впевненості в собі й усвідомленням надійності власних позицій, ознакою відкритості. Нині вона розглядається як цінність і норма цивілізованого суспільства, що проявляється у праві всіх індивідів і окремих груп бути різними; як відмова від домінування, готовність до розуміння і співпраці при наявних відмінностях; як визнання багатомірності, багатовекторності та розмаїття людської культури, норм, настановлень [3, с.414]. Опанування нового формату спілкування (з носіями нерідної мови й культури) часто супроводжується ламанням стереотипів, втратою ідеалів і навіть сенсу життя. Нові стереотипи приживаються важко, суперечливо сприймаються, а часто й заперечуються. Зміни торкаються й системи цінностей, оскільки з'являється новий набір затребуваних суспільством ціннісних орієнтацій, нова ієрархія цінностей. У контексті іншомовної комунікації, коли відбувається зіткнення індивіда з «іншим», відмінним від узвичаєного, соціальним консенсусом, можливі кризові прояви окремих ознак: соціальної ідентичності (криза ідентичності окреслюється як особлива ситуація свідомості, коли більшість соціальних категорій, за допомогою яких людина визначає себе і своє місце в суспільстві, здаються такими, що втратили свої межі і цінність); побудови образу іншої людини (можуть мати місце значні модифікації в цій побудові: приписування певних якостей, причин поведінки, полярні оцінки суб'єктів спілкування на основі стереотипізації тощо); побудови образу нового соціального світу. У зв'язку з цим важливим є уміння людини толерантно взаємодіяти з носіями інших культур. У наукових джерелах знаходимо кілька видів особистісної толерантності: соціальна, соціально-психологічна, етнічна, комунікативна, політична. У межах нашого дослідження найбільш значущою є комунікативна толерантність, що розглядається як певний спосіб ставлення співрозмовників одне до одного в процесі спілкування, як репрезентація в комунікативному просторі їх психічних станів, якостей і дій під час обміну інформацією і налагодження взаємодії. На нашу думку, в іншомовному спілкуванні з носіями нерідної культури саме комунікативна толерантність забезпечує його ефективність і результативність, а насамперед такі її прояви, як терпимість, емпатійність, емоційна стабільність, соціальна активність, рівень освіченості та внутрішньої культури суб'єктів. Розгляд комунікативної толерантності в такому ракурсі робить її важливою психологічною умовою становлення взаємин, створення загального інформаційного поля, спільної комунікативної дії, прояву доброзичливості в єдиному комунікативному просторі міжособистісних стосунків.

Із зазначеного контексту робимо узагальнення щодо важливості постійного залучення майбутніх фахівців до предметного світу культурних цінностей, трансформація яких забезпечує їх особистісний і професійний розвиток. Це необхідно тому, що людина здатна бути носієм і творцем культури тільки в такому випадку, якщо вона «занурена» в соціально-культурне середовище, в той культурний контекст, з якого засвоює свої уявлення, правила життя, способи дій.

У вихованні особистості сучасного фахівця визначальною якістю є полікультурність, під якою ми розуміємо сформовану готовність особи до діалогу з представниками інших культур, здатність визначати і розуміти культурні особливості народів. Адже не випадково в базових документах щодо розвитку освіти зазначається, що ХХІ ст. може стати століттям «гуманітарного повороту», переходом від деструктивного типу цивілізації до людиноорієнтованої моделі, а одним із чинників формування «людини цивілізації» є культура спілкування і співіснування (у нашому випадку іншомовна комунікативна культура). забезпе-

чити таку культуру покликані всі суспільні інститути. У контексті сказаного ориєдин із сучасних українських вчених В.Малахов вважає спілкування сферою людської моральності [2, с.259], наголошуючи, що мораль людини реально виявляється не в її свідомості і навіть не в діяльності, а саме в її спілкуванні з іншими, тому що для суб'єкта спілкування завжди є актуальною проблема морального самовизначення партнерів відносно одне одного.

Враховуючи те, що іншомовна комунікативна культура відноситься до чинників, які регулюють поведінку особи в соціумі, актуалізується ще одна функція – моральна. Моральний бік культури комунікації випливає із сукупності певних норм, моральних принципів, мотивів і цінностей. Зазначені параметри в останні роки зазнали найбільшої деформації, особливо в молодіжному середовищі. Дослідження вчених і наші власні спостереження засвідчують кардинальні зміни в ієрархії ціннісних орієнтацій сучасних студентів. Такі загальнолюдські чесноти, як дружба, честь, чесність, любов поступилися місцем суто діловим якостям, як, наприклад, кар'єра, бізнес, успіх. Здавалось би, нічого негативного в цьому зміщенні цінностей немає. Але ж цінності – це не просто стандарти, еталони, яким віддається перевага і з якими співвідноситься вибір людини. Це також стійка віра в те, що певні форми поведінки прийнятніші для особистості й суспільства, ніж будь-які інші. Виходячи з цих міркувань, у

підготовці фахівців варто дбати про те, щоб молодий спеціаліст був не тільки підготовлений до професійної діяльності як знавець своєї спеціальності, а й розумів загальнолюдську мораль, що передусім пов'язана з цінностями тієї чи іншої культури, та національно-етнічні особливості носіїв іноземної мови. Адже пристосуватися до оточення, в якому доводиться працювати, не завжди легко. У цьому плані заслуговує на увагу досвід країн Європи, де розробляються спеціальні програми розвитку комунікативних здібностей та професійного спілкування представників різних сфер діяльності, а в межах окремих установ створюються служби людських стосунків.

Таким чином, іншомовна комунікативна культура в процесі професійної підготовки студентів як майбутніх фахівців виконує ряд функцій, зокрема: соціалізації (набуття соціальних ознак, які дозволяють функціонувати в якості повноправного члена спільноти, мова якої вивчається); формування міжкультурної компетенції (здатність до сприйняття й оцінки іншомовного контексту комунікації); розвитку полікультурності (готовність до діалогу з носіями іншомовної культури); морального удосконалення особистості в професійній діяльності (становлення фахівця як професіонала і суб'єкта культури). Виходячи з функціональних особливостей, можна стверджувати, що іншомовна комунікативна культура є складовим компонентом професійної культури фахівця, яка забезпечує готовність до майбутньої діяльності в обраній сфері.

Література і джерела

1. Кирьякова А.В. Ориентация личности в мире ценностей / А.В.Кирьякова // Магистр. – 1998. – №4. – С.37 – 51.
2. Малахов В.А. Этика: Курс лекций / В.А.Малахов. – К., 1996. – 220 с.
3. Орбан-Лембрик Л.Е. Социальная психология: Пособие. У 2-х кн. / Л.Е.Орбан-Лембрик. – Кн.2: Социальная психология групп. Прикладная социальная психология. – К.: Либідь, 2006. – 560 с.
4. Подоляк Л.Г. Психология высшей школы: Учебный пособие для магистрантов и аспирантов / Л.Г. Подоляк, В.И. Юрченко. – К.: ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320 с.
5. Сайтарли И.А. Культура межличностных отношений: Учеб. пособие. / И.А.Сайтарли – К.: Академвидав, 2007. – 240 с.
6. Сакун Л.В. Теория и практика подготовки специалистов сферы туризма в развитых странах мира: Монография / Л.В. Сакун. – К.: МАУП, 2004. – 399 с.
7. Старостина Т.Б. Учебно-познавательная деятельность студенческой группы как фактор формирования коммуникативной культуры будущего учителя / Старостина Татьяна Борисовна: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Оренбург, 1998. – 168 с.
8. Byram M., Esarte S. Yeronika. Investigating Cultural Studies in Foreign Languages Teaching. – Clevedon, Philadelphia, cop. 1991. – XL. – 219 p.
9. Kramsch Clair. Context and Culture in Languages Teaching. – Oxford: Oxford University Press, 1994. – 295 p.

В статье раскрыты функции иноязычной коммуникативной культуры студентов в процессе профессиональной подготовки в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: функции иноязычной культуры, социализация, межкультурная компетентность, моральное совершенствование.

In the article the functions of students' communicative culture in process of the professional training in educational institution are exposed.

Key words: functions of foreign culture, socialization, intercultural competence, moral improvement.

УДК 371.035.6 (09) (477.8)

ІНДИВІДУАЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА ТА ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Чепіль Марія МIRONІВНА
Карпенко Ореста ЄВГЕНІВНА
м.Дрогобич

У статті висвітлено сутність дефініції "індивідуальність педагога", її три найважливіші взаємопов'язані компоненти (індивідний, особистісний, суб'єктний), способи самореалізації у професійно значущому середовищі, перспективи впровадження педагогічних технологій у сучасному освітньому просторі. Перспектива належить системі "учень – технологія – учитель", за якої викладач перетворюється на "педагога – методолога, технолога", а учень стає активним учасником навчально-виховного процесу.

Ключові слова: педагог, індивідуальність педагога, педагогічні технології, освітній простір.

На сучасному рівні розвитку цивілізації особливу роль відіграє інноваційний потенціал суспільства, що потребує людей, здатних системно й конструктивно мислити, швидко знаходити потрібну інформацію, приймати оптимально конструктивні рішення, створювати принципово нові ідеї в різних галузях знань. А це, своєю чергою, формує соціальне замовлення на нові підходи в системі освіти, нове педагогічне мислення.

Усвідомлення проблем школи та учня постійно потребує нових підходів до розуміння суті професійної індивідуальності вчителя, психолого-педагогічних умов її становлення. Необхідно розвивати в майбутнього вчителя прагнення й потребу усвідомити свою особистісну і професійну сутність, місце і призначення в шкільному організмі, що розвивається, готовність до безперервного професійного самовдосконалення. Вчитель сьогодні повинен мати право і бути здатним на власну думку і творчу діяльність. Весь процес його професійно-педагогічної підготовки має здійснюватися таким чином (у змістовому, цілемотиваційному, технологічному плані), щоб індивідуальна професійна сутність майбутнього вчителя стала однією з найважливіших його цінностей.

У психолого-педагогічній науці цим питанням привчено чимало публікацій. Проблеми технології в освіті висвітлює Л. Буркова [2], роль і місце технології в освітянській політиці – В. Бєлий [1], перспективні освітні технології – Л. Ярошенко Л., А. Кушнір [8]. Заслужовують на увагу навчальні посібники, зокрема, І. Дичківської "Інноваційні педагогічні технології" [3], інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти "Практична педагогіка або три технології" І. Підласого [5], "Інформаційні технології в педагогіці" Л. Прокопів [6], "Педагогічні технології" М. Чепіль та Н. Дудник [7]. В останньому автори висвітлюють загальні положення педагогічних технологій вітчизняних і зарубіжних авторів, особливості інноваційної діяльності педагога, формування інформаційної культури, його готовність до професійної діяльності. Дослідження і переосмислення основних ідей та технологій, на думку авторів, допоможе у формуванні стратегії власних дій, дасть стимул до роздумів, буде сприяти творчому використанню різних концепцій та поглядів на проблеми навчання і виховання дитини. Однак проблема впровадження нових педагогічних технологій не знайшла належного висвітлення.

Мета статті – з'ясувати сутність поняття "індивідуальність педагога" у структурі теоретичної моделі та виокремити проблеми впровадження нових педагогічних технологій у сучасному освітньому просторі.

В основу особистісно професійного саморозвитку педагога може бути покладена теоретична модель індивідуальності вчителя як вихідне психолого-педагогічне поняття. У психоло-

го-педагогічних дослідженнях останніх років найчастіше використовували поняття "професіограма вчителя". Це дає змогу накреслити найефективніші шляхи підготовки вчителя-професіонала. Однак він не дає цілісної картини суб'єкта діяльності і не розкриває механізмів професійно-педагогічної регуляції і саморегуляції. У структурі теоретичної моделі індивідуальності вчителя для психолого-педагогічного аналізу і визначення шляхів і засобів впливу та самовпливу виділено три основні тісно взаємопов'язані підструктури: індивідну, особистісну, суб'єктну.

Першим індивідуальність людини як інтеграцію всіх властивостей людини як індивіда, особистості та суб'єкта діяльності описав Б.Ананьєв. У його роботах індивідуальність представлена як система, інтегральна властивість, яка виникла в результаті формування системи "індивід – особистість – суб'єкт". Елементи системи відображають певні сторони людини в їх множинних зв'язках, а "індивідуальність" як властивість, що виникла нещодавно і визначається структурою цілісної системи, характеризує людину як цілісну істоту. Визначення понять "індивід", "особистість", "суб'єкт" та "індивідуальність" з позиції сучасної психолого-педагогічної науки потрібне для розв'язання проблеми формування професійної індивідуальності вчителя та подальшого вибору ним оптимальної для себе педагогічної технології [7, с. 46]. Особливе значення має виявлення зв'язків між компонентами системи і виділення змістовуювальних її компонентів (Б. Ананьєв, О. Леонтьєв, Л. Василенко та інші). Підструктури індивідуальності вчителя можна аналізувати і описувати за схемою: зміст, ситуації виявлення в педагогічній діяльності, критерії оцінки, практична модель, шляхи та способи розвитку особистісних і професійних властивостей. Нова властивість – індивідуальність конкретного вчителя. Особливістю цієї системи є те, що вона унікальна, досить стійка і дає змогу вчителю досягати високих результатів у мінливих умовах педагогічного середовища, вибирати прийнятні та результативні особисто для нього технології.

З позицій системного підходу індивідуальність учителя, на нашу думку, має три найважливіші взаємопов'язані компоненти: індивідний – природна, біологічна, психофізіологічна основа; особистісний – система особистісно і професійно значущих стосунків і властивостей особистості; суб'єктний – рівень самодетермінації і спосіб самореалізації у професійно значущому середовищі [7, с. 47].

Індивідні особливості вчителя становлять базову основу його професійної індивідуальності, а особистісно-суб'єктні – сутісну. За всієї величезної значимості природних основ професійна індивідуальність може сформуватися лише на соціальному рівні – особистісно-суб'єктному. В ході професійно-педагогічної підготовки вчителя не можна спинитися на врахуванні його психолого-фізіологічних властивостей (таких, як темперамент, особливості пізнавальних процесів здоров'я тощо). Необхідно перенести акцент на врахування особистісних особливостей майбутнього педагога, озброїти його потребою і спроможністю керувати своїм професійним розвитком.

Професійну індивідуальність учителя можна описати в ієрархічно ще більш складне, більш багатоструктурне утворення. Але нами було прийнято саме цей варіант теоретичної моделі індивідуальності вчителя, бо він достатній для того, щоб конкретний індивід міг провести професійне самодослідження та обґрунтувати для себе стратегію і тактику саморозвитку, спираючись на індивідну, особистісну й суб'єктну їх детермінацію,

щоб він мав можливість вибрати індивідуально прийнятну стратегію і тактику професійної діяльності, прийнятні педагогічні технології.

Учитель як індивід володіє вихідною цілісною композицією природних можливостей: загальним рівнем здоров'я; особливостями темпераменту і пізнавальних процесів (типом пам'яті, що переважає, уваги, уяви, загальною картиною мислення), спеціальними здібностями, в тому числі педагогічними. Процес формування індивідуальності вчителя детермінований ними в різному ступені.

Індивідуалізувати професійно-педагогічну підготовку майбутнього вчителя як систему професійного розвитку можна на трьох рівнях:

1. Індивідуально – передбачає врахування і самовраховування майбутнім вчителем різноманітних природних властивостей особистості (темпераменту, особливостей пізнавальних процесів, здібностей, емоційно-вольової сфери, здоров'я тощо).

2. Особистісному – передбачає врахування й формування системи професійно значущих стосунків і рис вчителя (ставлення до дитини, навчального предмету, колег, професійна спрямованість)

3. Суб'єктному – озброєє вчителя системою знань і раціональних прийомів самодетермінації й саморегуляції, формує потребу та спроможність постійно регулювати свій професійний розвиток.

Розуміння вчителем своєї індивідуальної сутності, потреба мати власний стиль професійної діяльності і бути конкурентоздатним у сучасних соціально-економічних умовах підштовхує його до пошуку оптимальної особисто для нього педагогічної технології.

Важливим є моральний аспект технологізації освіти. Йдеться про “педагогічну чистоту” (О. Пехота), моральну безпеку, духовну екологічність. Важливо, щоб в основу кожної з них було покладено принципи гуманістичного світогляду, що передбачають формування таких якостей, як: усвідомлення єдності природи і людини, відмова від авторитарного стилю мислення і взаємодія педагога та учня, терпимість, схильність до компромісу, шанобливе ставлення до думки іншого, інших культур, моральних і духовних цінностей тощо.

Визначальним фактором ефективного використання нових інформаційних технологій є знання і навички викладача, що стосуються застосування й інтеграції цих технологій у ході навчання [6]. Серед цілей сучасної інформатизації в освіті поряд з універсальними (розвиток інтелектуальних здібностей, гуманізація, доступність освіти), визначається і ряд специфічних – комп'ютерна грамотність, інформаційне забезпечення освіти (база даних і знань), індивідуалізована освіта на основі нових комп'ютерних технологій навчання. Комп'ютерна методологія навчання містить у собі ряд діяльних методів, властивих педагогічній інформатиці, зокрема комп'ютерного моделювання навчання, інформування, програмування навчальної діяльності, асоціативний, тестування, ігрові методи активного навчання.

При впровадженні інформаційних технологій в освіті, на нашу думку, виникають проблеми, які треба розв'язувати комплексно:

1) стандартизація і підбір ефективних доступних програмних засобів для користувачів і спеціальних класів, шкіл, спеціалізованих освітніх центрів.

2) психолого-педагогічні дослідження з обґрунтування необхідності вироблення рекомендацій щодо методів дотримання “екології свідомості” для розробки і впровадження мультимедіа в освітній процес.

3) підготовка технологічно грамотних педагогічних кадрів в університетах, якісна перепідготовка в інститутах підвищення кваліфікації педагогів.

4) інтеграція змісту освіти, оскільки бази знань поєднують джерела і надають можливість комплексного розв'язку проблеми.

5) розробка програмно-методичних технологій з метою комбінування традиційних методів навчання з активними оргдіяльнісними іграми (проектами). Перехід від описових і пояснювальних рівнів до креативних.

6) оцінка й популяризація новітніх освітніх планів, результатів конкурсів, конференцій, обмін досвідом для концентрації сил і засобів педагогічного спрямування.

Отже, в контексті застосування нових інформаційних технологій центром тяжіння стає учень, який активно вибудовує свій навчально-виховний процес, вибираючи основну траєкторію в освітньому середовищі, а важливою якістю вчителя – його інтелектуально-методичні вміння сприяти учням в ефективному і творчому освоєнні інформації, розвитку критичного мислення.

Розглядаючи сучасні педагогічні технології як загальну основу певним чином організованої педагогічної діяльності та як найбільш поширені модифікації, що з'являються з особливостями використання технологій у навчальних закладах різних типів, І. Підласий виділяє три базові технології, які є принципово відмінними між собою в організації навчально-виховного процесу: предметно-зорієнтованого навчання – скерована на засвоєння предмету; особистісно зорієнтованого навчання – скерована на задоволення потреб учня; співпраці (партнерства) – яка узгоджує задоволення потреб учня й основну мету навчання [5].

Чільне місце в предметно орієнтованій технології посідає навчальний предмет. Засвоєння матеріалу – головна мета навчання. Контроль якості засвоєння ігнорує особистість учня і зводиться до контролю засвоєння предмету. Контроль об'єктивний. Хто не здатен опанувати предмет, відсіюється. Предметно орієнтована технологія безжалісна до учня, але гарантує високий рівень навченості. Досягнення запланованих цілей у визначені терміни і на заданому рівні – основні критерії навчання.

Особистісно орієнтована технологія у центрі уваги розглядає учня. Метою цієї технології виступає розвиток особистості. Показник навчання не кількість та якість засвоєного, а прогрес особистості – розвиненість, розкріпачення власного Я, самопізнання, самовизначення, самостійність і незалежність думок тощо. Основний критерій – задоволення запитів особистості, створення умов для самореалізації.

Перспективною є партнерська технологія (технологія співпраці). Педагог однаково добре турбується і про засвоєння навчального предмету, і про розвиток особистості. Його наміри полягають у тому, щоб учні винесли з класу максимум конкретних знань, умінь, розуміння загальних закономірностей у поєднанні з розвитком власного Я, особистісних оцінних суджень, інших необхідних людям особистісних якостей. Програма навчання за технологією співробітництва багатопланова, а її реалізація – справа надзвичайно важка, адже треба поєднати складну науку з тонкими дотиками до душі кожного учня, діяти так, щоб кожен пішов з уроку навченим, особистісно збагаченим і задоволеним.

У завтрашній українській школі треба зберегти розумне поєднання загальної і профільної підготовки. Це означає, що спеціалізовані навчальні заклади зобов'язані будувати свою освітню політику на концепції поєднання всебічного розвитку і профілізації, упроваджувати технології, що сприяють розв'язанню цього завдання.

Педагогічна майстерність сучасного вчителя має розвиватися не через забезпечення його великою кількістю рецептурних посібників і широке використання ним готових поурочних розробок. Йому потрібні передусім фундаментальні знання з базового предмету, висока загальна культура і ґрунтовна дидактична компетентність. А вчителеві допоможе сформувати дидактичну компетентність вивчення курсу “Теорії та практика впровадження педагогічних технологій українських і зарубіжних вчених”, педагогів-новаторів, що стане теоретичною базою у

формуванні власної педагогічної компетенції, прилучити до усвідомленого самоствердження як педагога.

Отже, розглядаючи і узагальнюючи теоретико-методологічні підходи педагогів, можемо зробити висновок, що майбутнє за системою: учень – технологія – учитель, за якої викладач

перетворюється на педагога – методолога, технолога, а учень стає активним учасником навчально-виховного процесу.

Подальших наукових розвідок потребують проблеми інтерактивних технологій навчання, індивідуальності педагога та впровадження технології розвивального навчання при вивченні окремих навчальних дисциплін.

Література і джерела

1. Белий В. Роль і місце технології в освітній політиці. Погляд практика з "глибини" / Володимир Белий // Директор школи. – 2004. – № 18. – С. 7-9.
2. Буркова Л. Технології в освіті / Лариса Буркова // Рідна школа. – 2001. – № 2. – С. 18-20.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник / Ілона Миколаївна Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Зязюн І. А. Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії / Іван Андрійович Зязюн // Світло. – 1996. – №1. – С. 12-16.
5. Підласий І. Практична педагогіка або три технології: інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / Іван Підласий. – К., 2004. – С. 64 – 74.
6. Прокопів Л. М. Інформаційні технології в педагогіці: нав.-метод. посібник / Любов Миколаївна Прокопів. – Івано-Франківськ: Гостинець, 2008. – 160 с.
7. Чепіль М. Педагогічні технології: навчальний посібник / Рек. Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів (лист № 1/11 – 1506 від 22.02.11) / М.М.Чепіль, Н.З.Дудник. – К.: Альма-матер, 2012. – 224 с.
8. Ярошенко Л. Перспективні освітні технології сьогодні / Л. Ярошенко, А. Кушнір // Директор школи. – 2001. – № 21 – 22. – С. 11.

В статье рассматриваются сущность дефиниции "индивидуальность педагога", ее три важнейшие взаимосвязанные компоненты (индивидуальный, личностный, субъектный), способы самореализации в профессионально значимой среде, перспективы внедрения педагогических технологий в современном образовательном пространстве. Перспектива принадлежит системе "ученик – технология – учитель", при которой преподаватель превращается в "педагога-методолога, технолога", а ученик становится активным участником учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: педагог, индивидуальность педагога, педагогические технологии, образовательное пространство.

The article explains the essentiality of definition "individuality of the pedagogue", its three most important interrelated components (individual, personal, subjective), ways of self-actualization in the professional important environment, ways of the introduction of the new pedagogical technologies in the educational range of today. The perspective belongs to the system "pupil – technology – teacher", in which the teacher turns into the "pedagogue – methodologist, technologist", and the pupil becomes an active participant of an educative process.

Key words: pedagogue, individuality of the pedagogue, pedagogical technologies, educational range.

УДК 378:001.895

MARKETING OF NONPROFIT ORGANIZATIONS IN THE EDUCATIONAL SYSTEM

Chernyay Milan
Presov, Slovak Republic

Освіта є одним з основних прав людини і загальних людських цінностей. Освіта й виховання незамінні у сфері майбутнього економічного розвитку суспільства, вони мають значний вплив на культурний рівень населення та майбутнє економічного прогресу суспільства. Нині приділяється велика увага якості та доступності послуг у галузі освіти, про що йдеться в стандартах громадських освітніх послуг. Неприбуткові організації є невід'ємною частиною громадянського та демократичного суспільства. Для кожної організації, прибуткової чи неприбуткової, важливо, щоб вона знайшла своє місце й утрималася на ринку. Якщо вона спрямує свою діяльність на потреби й вимоги ринку, їх задоволенням вона досягає своєї мети.

Ключові слова: маркетинг, освіта, неприбуткові організації Словаччини.

Marketing is a scientific discipline which has been developed over the last several decades showing an impressive intersection in many new and untraditional areas. The conception of marketing renders high adaptability and flexibility which are connected with spreading its applications and principles into different and completely new areas of social activities. Marketing management

can be efficiently used in both profit and nonprofit organizations. After a successful application of marketing in classical areas including business, we can say that marketing found fulfilment in the area which is the public sector, which also includes active non-governmental nonprofit organizations.

Present-day marketing is a result of generalized positive practice, former economic practice and therefore is a possible theoretical solution which may be applied as a solution to many present-day problems of organizations which are active in competitive environments and also involved in organizations in the public sector.

Marketing went through many development changes and in a specific period where these changes occurred new marketing terms were introduced with specific significance. Classical marketing was supplemented with the following terms such as: services marketing, marketing insubstantiality, political marketing, healthcare marketing, marketing of social ideas, marketing of the tourist trade, financial marketing, banking marketing, personal marketing, marketing of religious organizations, marketing of cultural organizations (for e.g. galleries, theatres, libraries, artistic groups, museums), marketing and mass media and finally, marketing for foundations, charities, non-investment funds and nonprofit organizations providing public services.

From the point of view concerning needs for practice nowadays in the field of activities of nonprofit organizations emphasis is put on problems regarding effective application of marketing and its model solutions. That is why we consider this field extraordinary from the point of view of empirical access towards exploratively oriented tasks from the point of view of a theoretical basis.

Determination of these applications use several terms. The most commonly used in this field are: nonprofit marketing, marketing in the public sector, marketing of nonprofit organizations. More specific terminology is used in applied areas, for e.g. marketing of non-governmental organizations, or marketing of non-governmental nonprofit organizations. This term is connected with problems found in my article.

In today's world it is a time marked by the fast development of marketing systems, new information technology which offers many options and puts special emphasis on competitive firms, which constantly focus on one objective, which is to acquire and keep clients. This goal can only be reached by companies which can predict and satisfy wishes, needs and requirements of their clients.

Slovakia is a country which has made considerable progress in the areas of social and economic changes and it is a country accustomed to effective marketing thinking. Many new companies, especially state supported organizations such as hospitals, schools etc, still have the misconception that customers are always looking for them, so there is no need to spend money in order to entice new customers. If a firm wants to stand out in the competitive fight they must persuade their customers that only their products and services are favourable (meaning better than their competitors) thereby they should use their products and their services.

Based upon this subdivision of this classification of economic activities it is difficult to determine exactly where nonprofit organizations belong. They are part of the third sector which include the area concerning services, but according to this division profitable organizations also belong to this sector as far as financial institutions, state administration and other smaller organizations are part of these public institutions. That is why integrated nonprofit organizations are more qualified from an institutional point of view in systems of national funds.

Slovakia's nonprofit sector from an economic point of view has developed more slowly compared to other central European countries for e.g. Hungary and the Czech Republic. The reason for this condition is its effort to keep centralized state control, which results in keeping this nonprofit sector in Slovakia from being able to offer key social services in previous years. In spite of this nonprofit organizations recently tried to become more flexible, unified, and reliable with a highly effective mechanism concerning civic education and participation, which has led to the development of a more democratic society.

Slovakia's nonprofit sector plays an important role in the Slovak economy but it is relatively slower than nonprofit sectors in other parts of the world. It has both social and political significance and that is why its economic power is constantly growing.

In the marketing of nonprofit services in Slovakia, nonprofit organizations perform and enter into competitive relationships, but they must comply with the following conditions:

- They are either private or non-governmental – they are institutionally separated from the state;
- They are organizations – they have institutional behaviour and structure;
- They are nonprofit – created or gained profit is not shared among promoters, management, employees, but is used for the further development of the organization;
- They are independent – making their own decisions about issues;
- They are voluntary – membership is not required by law and members voluntarily offer their time, money or gifts to this organization.

Organizations which comply with the previous mentioned

conditions implement their activities in different areas. Areas in which they are active form the structure for marketing nonprofit services. These following areas and subjects are involved:

- area of culture and recreation
- area of education and research
- area of healthcare
- area of social services
- area of the environment and animal protection
- area of development and housing
- area of protection of group and individual rights
- area of charities
- area of international organizations
- area of church and religious societies
- area of business and professional associations/professional unions

The legal system in Slovakia does not contain a specific defined entity related to the nonprofit sector (third sector) nor does a law exist, or legal norms which generally define the basic outline of activities and relationship of the nonprofit sector towards other subjects regarding law. That is why it is possible to come to the conclusion that the third sector is not a part of the constitution of the Slovak Republic. This entity can be used to outline specific institutional life in society. Using this term does not have a long tradition and it is closely connected with the post-modern understanding of the relationship between society and the state, which is based upon the principle of diversification of interests, as well as their forms and how they are implemented.

Each form of nonprofit and non-governmental organization is independently defined and is governed by law, which is specialized for specific organizations. In the Slovak legal system there are four basic types of independent, nonprofit, and non-governmental organizations, which are all defined, but the criteria of the division of these institutions in this case is from a subjective point of view. According to this point of view basic subjects are divided between juridical and physical persons. (Even after the creation of juridical persons it is possible that one of the members can be a physical member.) These juridical persons are divided into the following:

organization of the association of physical and/or juridical persons:

- civil association (law number 83/1990 legal code concerning association of citizens, version of law number 360/1990 legal code, 513/1990 legal code, 62/1993 legal code, 274/2009 legal code);
- nonprofit organizations providing general benefit services (law number 35/2002 legal code concerning nonprofit organizations providing general benefit services);
- organizations which compile assets:
 - foundation (law number 34/2002 legal code concerning foundations);
 - non-investment funds (law number 147/1997 legal code concerning non-investment funds).

Citizens rights concerning unification which is guaranteed in the Slovak Constitution article 29 law concerning civil associations.

The constitution does not involve association in :

- political parties (law number 424/1991 legal code concerning association in political parties);
- church and religious societies (law number 308/1991 legal code concerning freedom of religion and status of church and religious societies);

It also does not involve subjects, which are connected because of business activities. Independent laws also modify activities of professional and non-professional associations, which include the Slovak Red Cross, Slovak radio and television broadcasts, Matrix Slovak, health insurance, state special-purpose fund and the hunting and fishing associations. Activities of international organizations are regulated by law number 116/1985 legal code concerning conditions of activities of organizations with international elements, version of law number 157/1989 legal code. These organizations can be registered according to the law concerning foundations, non-

investment funds and nonprofit organizations.

The legislative outline concerning the nonprofit sector in Slovakia has become subject to many changes in the last decade and the future is open for even more changes.

The nonprofit sector is not part of the Constitution of the Slovak Republic at present as was mentioned previously, but there are law and law norms already mentioned which work unsystematically which results in confusion because a basic consensus does not exist in regards to tasks that the nonprofit sector should fulfil. It is said and understood as a supplement of traditional sectors, which are divided into public areas.

An overview of the last period showed many changes accepting laws concerning nonprofit organizations and foundations. Many discussions are held and new proposals suggested regarding new law norms which should modify the existence of foundations, non-investment funds and nonprofit organizations. The Ministry of Interior in Slovakia predicts submission of an amendment to a law related to civil associations. However, it still does not contain an outline of exact character and tasks in the nonprofit sector as a unit.

At present legal framework in the third sector is various and fragmented into many independent legal norms which causes problems with its application in practice. Another overview already mentioned regarding nonprofit sectors described the division of people and assets. This division could be used as a foundation to establish two law subdivisions, foundation law and federal law as it is in the Czech Republic.

Non-governmental and nonprofit organizations „abbreviated form NNO to be used from now on“ belong to the subject of marketing for which the primary economic aim is making a maximum profit or quantity measurement, but rather to attain a maximum value of customer satisfaction which shows the effectiveness of work, effective precautions, successful exchanges between producers and customers. They provide services and public goods which are not provided by neither state nor market. These services are humanitarian, social, educational, informative, legal and also organizational connected with socio-economic development, technical connection with different groups, professions and different areas.

Making a profit in NNO is understood as a need for fulfillment of the basic mission of this organization, which is satisfaction of its public intentions. Realisation of these intentions require some financial funds which are necessary and NNO obtains them from different sources:

- public sources – domestic (direct and indirect support from state)
- foreign (programmes ISPA, SAPARD, Phare);
- private sources – domestic (from physical persons, firms, foundations);
- foreign (physical persons, firms, foundations);
- own sources

The nonprofit sector is important provider of services in the area of education, and I can say it is a foundation with very strong roots in society. Among all of its tasks I can mention some examples:

- brings new alternative access, which a state organization is unable to provide
- makes up for shortcomings in services offered, which public administration cannot cover
- scope, because nonprofit organizations are able to be active even where commercial firms fail because of a lack of profit

Overall, we can say that activities of nonprofit sectors are considerably dependent on professional workers who are active in specific areas related to the role of the nonprofit sector, either at the highest political level or state administration has been discussed for a long period of time. So, the relationship between the state and NNO can be described as a rivalry.

The reason it is described as such is because the state does not view NNO as a partner which can solve problems in social or cultural areas. The state views NNO as a supplicant always asking for financial support.

Furthermore, the relationship and cooperation between the state and NNO is improving because regional government realized the importance of cooperation with NNO, especially in the preparation of projects for obtaining financial support from European Union Funds.

Nonprofit organizations are able to provide a variety of activities. One of the most important is to provide public services.

Література і джерела

1. Majdúchová H. Nonprofit organization, Bratislava ekonóm 2001 area of non-integrated organizations in other places (schools or other educational facilities). – Bratislava: Sprint, 2004.
2. Svák J. Haňdlák P. Legal modification of third sector, 1. snsc - osf Bratislava 2002. – PP.46-60
3. <http://www.mvoservis.sk>
4. <http://www.saia.sk>

Образование является одним из основных прав человека и общих человеческих ценностей. Образование и воспитание незаменимы в сфере будущего экономического развития общества, они имеют значительное влияние на культурный уровень населения и будущее экономического прогресса общества. Сейчас уделяется большое внимание качеству и доступности услуг в области образования, о чем говорится в стандартах общественных образовательных услуг. Неприбыльные организации являются неотъемлемой частью гражданского и демократического общества. Для каждой организации, доходной или неприбыльной, важно, чтобы она нашла свое место и удержалась на рынке. Если она направит свою деятельность на потребности и требования рынка, их удовлетворением она достигает своей цели.

Ключевые слова: маркетинг, образование, некоммерческие организации Словакии.

Education is one of the basic human rights as well as general human values. The educational system and upbringing are irreplaceable in the area of the economic development of society in the future whereby they have a strong influence on the educational level of the population and also on the future economic development of society. At present there is a strong emphasis on quality and availability in regards to educational services, which is mentioned in the standard of public educational services. Nonprofit organizations are an important part of a civic and democratic society. It is important for both profit and nonprofit organizations in order to maintain and keep up in today's market. If its activities are focused on the needs and requirements of this marketing a satisfactory level will be attained which means achieving their goals. In order for this marketing to be effective it is important for these organizations to focus on basic marketing tools.

Key words: marketing, education, non-profit organizations in Slovakia.

УДК 37.01

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ**ШИБА Альона Василівна***м.Чернівці*

Актуальність матеріалу статті обумовлена потребами суспільства у конкурентоспроможних фахівцях у галузі перекладознавства, що можливо забезпечити лише за умови компетентнісного підходу, осучаснення змісту та методів їх підготовки. Запропонована у статті модель, дозволяє представити процес формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами інтерактивних технологій цілісно, виявити його структуру, ієрархію, взаємозв'язки, взаємозалежності та взаємодію всередині системи та з оточуючим середовищем, описати необхідні явища, процеси та процедури та спрогнозувати результати.

Ключові слова: модель, професійна компетентність, інтерактивні технології, майбутні перекладачі.

Розвиток професійної педагогіки як діяльності, метою якої є підготовка компетентного фахівця, має відбуватися шляхом вдосконалення її методологічних засад. На думку Н.В.Кулікової [1] в даний час це можливо «лише за умови вирішення проблеми створення спеціальної метамови для опису тих феноменів, які складають зміст її предметної області. При цьому, педагогіка, яка має на меті формування особистості за тим чи іншим еталоном і з тими або іншими заданими характеристиками і властивостями, повинна будуватись не за методом «натурного експерименту» над учнями з наступною констатацією результатів, а на основі строгих процедур моделювання, що дозволяють моделі набутти чіткості, вимірюваності, технологічності і прогнозованості.

Проблемам педагогічного моделювання присвячені праці О.М.Дахіна [2], С.В.Дмитрієва [3], М.О. Люшина [4], І.Г.Матросової [5] та ін., однак питанню створення моделей формування професійної компетентності майбутніх перекладачів у науковій літературі приділено недостатню увагу, а моделей цієї категорії із застосуванням інтерактивних технологій у якості головних засобів формування професійної компетентності нами виявлено не було. Тому метою нашої статті є опис моделі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами інтерактивних технологій, яка є невід'ємною та організуючою частиною нашого дослідження.

Моделюванням називається дослідження явищ, процесів чи систем за допомогою побудови та вивчення їх моделей, а також використання цих моделей для визначення і уточнення характеристик і раціоналізації способів побудови об'єктів, що конструюються. Таким чином, педагогічне моделювання є важливим етапом цілеспрямованої діяльності педагога-дослідника, оскільки здійснюючи педагогічну діяльність за певним планом (моделлю) він має можливість оцінити результати своєї діяльності, порівняти наслідки усіх наступних кроків, вивіряючи їх не в реальності, а на моделі [6]. Будучи створеною з певною метою, педагогічна модель дозволяє досліднику зосередити свою увагу не на всьому об'єкті дослідження, а саме на тому, що його в цьому об'єкті цікавить. Визначними характеристиками моделі, як одного із методів представлення педагогічних досліджень є наочність, абстрактність, логічність. В ній також присутні елементи педагогічної творчості та гіпотетичності що дозволило представити процес формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами інтерактивних технологій цілісно, виявити його структуру, ієрархію, взаємозв'язки, взаємозалежності та взаємодію всередині системи та з оточуючим середовищем, описати необхідні явища, процеси та процедури та спрогнозувати результати. Ю.З.Кушнер характеризує процес створення моделі як трудомісткий, оскільки у розробці моделі

дослідник проходить декілька етапів:

1. Ретельне вивчення досвіду, пов'язаного з явищем, що цікавить дослідника, аналіз та узагальнення цього досвіду та створення гіпотези, що лежить в основі майбутньої моделі.

2. Складання програми дослідження, організація практичної діяльності відповідно до розробленої програми, внесення до неї коректив, підказаних практикою, уточнення первісної гіпотези дослідження, узятій в основу моделі.

3. Створення остаточного варіанту моделі. Якщо на другому етапі дослідник пропонує різні варіанти конструйованого явища, то на третьому етапі він на основі цих варіантів створює остаточний зразок того процесу (або проекту), який збирається втілити [7, с.51].

Беручи за основу етапність, запропоновану Ю.З.Кушнер, ми створювали модель формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами інтерактивних технологій.

Керуючись класифікацією моделей, що включає фізичні, предметно-математичні та логіко-семіотичні моделі, визначимо представлену модель як логіко-семіотичну, тобто таку, що конструюється за допомогою спеціальних знаків, символів та структурних схем і включає такі компоненти як цільовий, концептуальний, змістовий, технологічний, діагностичний та результативний.

Цільовий компонент містить мету та завдання системи формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами інтерактивних технологій. Оскільки одним із головних пріоритетів модернізації вищої освіти визначено орієнтацію на конкурентоспроможність майбутнього фахівця, то поставлена мета й завдання є результатом вивчення та аналізу сучасного стану професійної підготовки майбутніх перекладачів у вищих навчальних закладах та його співставлення з вимогами, які висуває сьогодення до професії перекладача. Виходячи з цього, метою є забезпечити формування професійної компетентності майбутніх перекладачів як головного чинника їх конкурентоспроможності на ринку перекладацьких послуг. Реалізація вищезазначеної мети передбачає виконання таких завдань як актуалізація міжпредметних зв'язків, ознайомлення з новими програмними продуктами для перекладацької діяльності, набуття студентами практичного досвіду у вирішенні професійних задач.

Концептуальний компонент моделі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами інтерактивних технологій розкриває провідні системоутворюючі ідеї та об'єктивні закономірності, що визначають стратегію діяльності з формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами інтерактивних технологій. Ці ідеї та закономірності знайшли своє відображення в таких педагогічних умовах як застосування системно-діяльнісного підходу, опора на психологічні особливості та механізми, що сприяють формуванню професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами інтерактивних технологій (мотивація внутрішня, цілеспрямованість, самостійність, асертивність, відповідальність за результати), максимальне наближення навчальної діяльності до умов професійної діяльності, виховання творчого підходу до вирішення навчальних і професійних задач.

Змістовий компонент моделі як система специфічних знань, умінь, навичок та якостей, необхідних перекладачеві для оволодіння професією, що виявляється в адекватності вирішення фахових завдань, формувався під впливом відповідних соціально-економічних чинників, рівня розвитку еко-

номіки, науки, техніки, культури, освіти та педагогічної теорії і розкривається у понятті професійної компетентності майбутніх перекладачів та окремих компонентів, що входять до її складу, а саме професійно-пізнавального, особистісно-мотиваційного та соціально-комунікативного і компетенцій, які їх утворюють.

Технологічний компонент відображає науково обґрунтовану та впорядковану сукупність дій, операцій та процедур, що забезпечують формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами інтерактивних технологій і втілюється у тренінгу професійної компетентності майбутнього перекладача. Тому ми вважаємо за потрібне приділити йому найбільше уваги у нашій статті. На нашу думку такий тренінг вдало вирішує проблему формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами інтерактивних технологій оскільки:

1. Не руйнує усталену й випробувану роками систему підготовки перекладачів у вищих навчальних закладах, а лише доповнює її за рахунок незначної кількості годин.

2. Дає можливість студентам поринути в атмосферу максимально наближеної до реальної перекладацької діяльності та отримати реальний досвід, тобто слугує тим проміжним етапом, який забезпечує перехід майбутнього перекладача від навчальної до професійної діяльності шляхом перетворення знань, отриманих в процесі вивчення різних предметів, в систему усвідомлених професійних дій.

3. Дозволяє випробувати різні шляхи вирішення професійних перекладацьких задач, навіть непродуктивні, та отримати негативний досвід, але уникнути нищівних результатів реалізації неправильних рішень і дій та можливість їх аналізу і коригування.

4. Вдосконалює навички багатьох аспектів професійного спілкування перекладача.

5. Знайомить на практиці з новими технологіями та програмними продуктами для перекладу, їх перевагами, недоліками та доцільністю використання у кожному конкретному випадку.

6. Дозволяє оцінити рівень сформованості професійної компетентності перекладача та створює мотивацію до її подальшого вдосконалення.

Передумовами тренінгової роботи є успішне оволодіння знаннями з таких курсів як «Вступ до перекладознавства», «Аспектний переклад (практика перекладу з основної мови)», «Основи усного перекладу», «Переклад текстів різних дискурсивних стилів», «Історія перекладу», «Основи міжкультурної комунікації та комунікативні стратегії», «Етика перекладача», «Основи інформатики та прикладної лінгвістики», «Психологія». Основними етапами у його розробці були діагностичний, формування концепції та цілей тренінгу, розробка програми тренінгу та її поділ на тематичні модулі, підбір інтерактивних технологій та засобів, оцінка результатів тренінгової роботи.

Тренінг призначений для студентів майбутніх перекладачів 4 року навчання. В якості тренерів виступають викладачі перекладу. У провідних навчальних закладах впродовж останніх декількох років вже з'явилися навчальні курси, метою яких є підготовка майбутніх перекладачів до роботи з сучасними електронними ресурсами та новими інформаційними технологіями, однак здебільшого їх ведуть викладачі інформатики, які не завжди знайомі з особливостями перекладацької діяльності, що знижує результати такої роботи. Ми вважаємо, що тільки викладач перекладу, який досконало володіє перекладацькою майстерністю, навичками використання у перекладі сучасних ресурсів та інформаційних технологій, а також педагогічною майстерністю, яка втілюється в успішному застосуванні інтерактивних технологій, може виступати в ролі тренера.

Тематична програма тренінгу включає 16 занять, тривалістю 80 хвилин кожне, і складається із 4 модулів. Під час проведення тренінгу ми дотримувались традиційної структури тренінгового заняття, яка включала вступ, основну та заключну частини. Для стабільної та комфортної роботи групи ми намага-

лись не змінювати цей порядок роботи на заняттях. Умови тренінгової роботи дозволяють використовувати широкий спектр інтерактивних технологій. З метою створення середовища для цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх перекладачів ми обирали такі технології керуючись принципами їх відповідності змісту та педагогічним умовам формування професійної компетентності майбутніх перекладачів. Технології, які ми застосовували у своїй роботі можна умовно розподілити на гомоорієнтовані та техноорієнтовані. Здебільшого автори праць, присвячених використанню інтерактивних технологій у навчально-виховному процесі, базують свою діяльність на застосуванні однієї з цих груп, тобто або використовують лише гомоорієнтовані технології або техноорієнтовані. Особливістю нашої роботи було їх поєднання в процесі тренінгової роботи. Як перші, так і другі використовувались нами з метою:

- 1) створення внутрішньої мотивації навчальної та професійної діяльності;
- 2) усвідомлення та передачі інформації;
- 3) опанування способів професійної діяльності в умовах навчального тренування;
- 4) опанування способів професійної діяльності в умовах, максимально наближених до реальних;
- 5) мотивації творчості у професійній діяльності.

Атмосфера інтерактивності панувала впродовж усього часу проведення тренінгу, чому сприяла імплементація у навчально-виховний процес технології тренінгової роботи, яка передбачала застосування технологій кооперативного навчання та співробітництва, дискусійних технологій, ситуативного моделювання в межах яких студенти залучались до роботи в парах, малих групах, методу ПРЕС, навчальної дискусії, дебатів, кейс технології, ділових та ролевих ігор, навчального проектування, відео аналізу, використання ряду інтернет технологій (веб-серверів, гіпертекстів та сайтів, електронної пошти, форумів та блогів, чатів та ICQ, теле та відео конференцій, вікі енциклопедій, тощо) та низки інформаційно-комунікаційних професійно-орієнтованих інтерактивних технологій (технологій машинного перекладу, CAT технологій, ТМ технологій, он-лайн та офф-лайн електронних словників та перекладацьких баз даних, технологій розпізнавання та редагування текстів, розпізнавання голосу, та ін.)

Діагностичний компонент моделі передбачає діагностику ефективності моделі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами інтерактивних технологій, що визначається за науково обґрунтованими критеріями, показниками та рівнями сформованості професійної компетентності майбутніх перекладачів.

Критерії сформованості окремих компонентів професійної компетентності майбутніх перекладачів, їх якісні показники, а також методики для діагностування рівня сформованості зведені нами в таблиці 1.

Наведені в таблиці методики містять цифрові показники, що відповідають високому, середньому та низькому рівню сформованості професійно-пізнавального, особистісно-мотиваційного та соціально-комунікативного компонентів, які в сукупності відображають відповідний рівень сформованості професійної компетентності майбутніх перекладачів.

Низький рівень сформованості професійної компетентності майбутніх перекладачів характеризується:

- нестійким інтересом до майбутньої професії;
- перевагою зовнішніх негативних мотивів професійної діяльності, і як наслідок навчальної діяльності, над зовнішніми позитивними та внутрішніми;
- частковими, несистемними знаннями про суть та сучасні вимоги до професійної компетентності перекладача, переклад як вид професійної діяльності;
- шаблонністю у застосуванні знань, одержаних під час навчання, у вирішенні проблем, що постають в процесі пере-

Таблиця 1.

Критерії, показники та методики визначення рівня сформованості компонентів професійної компетентності майбутніх перекладачів

Компоненти професійної компетентності майбутніх перекладачів	Показники, та критерії сформованості відповідних компонентів	Методи діагностування рівня сформованості відповідних компонентів
Професійно-пізнавальний	1. Оволодіння загальними знаннями про переклад як вид професійної діяльності; 2. Оволодіння ефективними способами вирішення проблем, що постають у процесі перекладу; 3. Здатність усвідомлювати і виправляти недоліки у перекладі.	Модифікована методика визначення перекладацької компетенції М.Орозко.
Особистісно-мотиваційний	Співвіднесеність трьох груп мотивів професійної діяльності – внутрішніх, зовнішніх позитивних та зовнішніх негативних – у загальному комплексі професійної мотивації.	Методика вивчення мотивації професійної діяльності Замфир.
Соціально-комунікативний	Уміння обирати оптимальний стиль професійного спілкування відповідно до особистісних характеристик учасників комунікативного акту та ситуативних чинників, які впливають на його перебіг.	Модифікована тестова методика «Професійне спілкування» Н.Соболь.

кладацької діяльності;

- нездатністю до усвідомлення та урахування ситуативних чинників, що впливають на ефективність вирішення професійних задач;
- нездатністю до усвідомлення та коригування власних помилок.

Середній рівень професійної компетентності майбутніх перекладачів характеризується:

- свідомою зацікавленістю майбутньою професією;
- перевагою зовнішніх позитивних мотивів професійної діяльності над зовнішніми негативними та внутрішніми;
- достатніми та структурованими знаннями про суть та сучасні вимоги до професійної компетентності перекладача, переклад як вид професійної діяльності;
- здатністю розпізнавати та враховувати ситуативні чинники, що пов'язані з вирішенням професійних задач;
- здатністю усвідомлювати і коригувати помилки у вирішенні окремих професійних задач.

Високий рівень професійної компетентності майбутніх перекладачів характеризується:

- усвідомленням власної значущості у майбутній професії;
- перевагою внутрішніх мотивів професійної діяльності над зовнішніми позитивними та зовнішніми негативними мотивами;
- системними знаннями про суть та сучасні вимоги до про-

фесійної компетентності перекладача, переклад як вид професійної діяльності та перспективи розвитку цієї галузі;

- здатністю усвідомлювати та аналізувати велику кількість ситуативних чинників, диференціювати ситуації за ними з метою розробки оптимальної стратегії вирішення професійної задачі, яка з одного боку дозволяє цілеспрямовано і творчо реалізувати наявні знання, уміння та досвід, а з іншого передбачає прийняття на себе усієї відповідальності за наслідки прийнятих рішень.

Результативний компонент моделі передбачає аналіз даних, отриманих в процесі діагностики, їх узагальнення, розробку методичних рекомендацій щодо впровадження запропонованої моделі в практику вищих навчальних закладів, які готують перекладачів, а також визначення перспектив подальшого дослідження цієї проблеми.

Як виявили результати дослідження, модель формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами інтерактивних технологій є дієвим засобом удосконалення професійної підготовки перекладачів у вищих навчальних закладах і, відповідно, підвищення їх конкурентоспроможності на ринку перекладацьких послуг. Щодо перспектив наукових досліджень у цьому напрямі, то більш детального подальшого розгляду потребують питання якісної підготовки викладачів вищих навчальних закладів до використання сучасних інтерактивних технологій у процесі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів.

Література і джерела

1. Куликова Н.В. Методологические проблемы педагогической науки и пути их решения / Н.В.Куликова // Журнал ТИАРА (Технологии Информационно-Аналитической Работы). – 2010. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.collegian.ru/index.php/2009-02-19-08-31-15.html>> - специализированное электронное издание>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
2. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование и компетентность участников образования / А.Н.Дахин // Школьные технологии: Научно-практический журнал школьного технолога. – 2007. – № 6. – С.64-72
3. Дмитриев С.В. Парадоксы технологии педагогического моделирования – новые понятия или новая реальность? / С.В.Дмитриев // Педагогические технологии. – 2009. – № 5. – С.16-31
4. Люшин М.О. Педагогичне моделювання у контексті професійної компетентності / М.О.Люшин // Управління школою (Основа): Науково-методичний журнал. – 2 012. – № 13/15. – С.30-33
5. Матросова И.Г. Модель поэтапного формирования технологической компетенции у студентов технологов в процессе преподавания специальных дисциплин / И.Г.Матросова // Педагогичний альманах: зб. наук. праць. – Херсон: РІПО, 2008. – № 3. – С.124-132
6. Бондарев В. Концепции современного естествознания. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Science/bond/04.php>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

7. Кушнер Ю.З. Методология и методы педагогического исследования (учебно-методическое пособие). / Ю.З.Кушнер – Могилев: МГУ им. А.А.Кулешова, 2001. – 66 с.

Актуальность материала статьи обусловлена потребностями общества в конкурентноспособных специалистах в области переводоведения, что возможно обеспечить только при условии компетентностного подхода, усовершенствования содержания и методов их подготовки. Предложенная в статье модель позволяет представить процесс формирования профессиональной компетентности будущих переводчиков средствами интерактивных технологий целостно, выявить его структуру, иерархию, взаимосвязи, взаимозависимости и взаимодействие внутри системы с окружающей средой, описать необходимые явления, процессы и процедуры и спрогнозировать результаты.

Ключевые слова: модель, профессиональная компетентность, интерактивные технологии, будущие переводчики.

The relevance of material stated in the article is determined by the demand of our society for competitive specialists in the field of translation. The demand can be met by the use of competence-based approach, improving the content and methods of the future translators training. The given mode allows to holistically present the process of formation of future translators professional competence by means of interactive technologies, to reveal its structure, hierarchy, relationships, interdependence and interaction within the system and with its environment, to describe the essential phenomena, processes and procedures, and to predict the results.

Key words: model, professional competence, interactive technologies, future translators.

УДК 373.5(477-87)

ІМЕРСІЯ МОВИ КОРИННОГО НАСЕЛЕННЯ НА ГАВАЙЯХ

Штифурак Анатолій Володимирович

м.Вінниця

Актуальність статті обумовлена науково – практичним інтересом до виникнення і розвитку відносно нового явища – імерсійної освіти. У статті розглядаються передумови виникнення та розвиток імерсійних програм для корінного населення на Гавайях. Проаналізовано характерні особливості гавайського досвіду впровадження імерсійної освіти, важливим аспектом якого було поєднання відродження мови та культури корінного народу, що суттєво вплинуло на формування національної самоідентичності.

Ключові слова: імерсійна освіта, корінне населення, Гавайї, носії мови.

Економічні, соціальні та політичні фактори стимулюють процес інтенсивного вивчення іноземних мов, який є спорідненим для багатьох країн, водночас має численні ментальні відмінності. Пошук шляхів удосконалення освітнього процесу у міжнародній практиці усе частіше пов'язують із можливостями впровадження імерсійних програм, що стає предметом наукового дослідження і стимулює ретельний аналіз набутого міжнародного досвіду.

Незаперечним є факт, що у минулому столітті зникла або опинилась перед загрозою зникнення найбільша кількість мов. Така ситуація – це наслідок процесів глобалізації, коли мови міжнародного спілкування витісняли інші мови не лише з преси та телебачення, але й згодом із вжитку на побутовому рівні, потім у школі та сім'ї.

Імерсійні програми, які виникли як спосіб ефективного вивчення іноземної або другої мови, знайшли своє ефективне використання і у боротьбі за виживання та відродження мов, що опинилися на межі зникнення. Яскравим прикладом такої ситуації є запровадження імерсійної програми на Гавайях. Понад 100 років тривав процес витіснення гавайської мови з усіх сфер суспільного життя і, як наслідок, на початку 80-х років минулого століття майже не залишилось носіїв цієї мови. Лише тоді місцева влада звернула увагу на проблему і вирішила скористатись зарубіжним досвідом імерсійної освіти для корінного населення. В результаті ця програма є на сьогодні взірцем успіш-

ного відродження рідної мови за допомогою імерсійної освіти.

Метою статті є аналіз особливостей роботи за імерсійними програмами для корінного населення на Гавайях, узагальнення передумов виникнення таких програм та перспектив їх подальшого розвитку.

Аналіз джерельної бази доводить, що науковий інтерес до проблеми імерсійної освіти започаткований у багатьох країнах світу. У цьому зв'язку варто згадати Ламберт Уолес та Кевін Кларк (Інститут рівних можливостей, Вашингтон, США) як одних із перших дослідників імерсії у Канаді, Расел Кемпбел (професор прикладної лінгвістики в Університеті Лос – Анжелеса), вивчав, зокрема, двосторонню імерсію, Юджин Мак Кендрі, (університет Квінс, Белфаст, Північна Ірландія) аналізував лінгвокультурологічні аспекти багатомовності у Європі.

Особливості впровадження різних типів імерсійних програм у США вивчали Майк Андерсон (викладач університету Мінесоти), Ненсі Роудс (центр вивчення іноземних мов, Вашингтон), Естер де Йонг (університет Флориди, особливо цікавиться білінгвізмом), Донна Крістіан (центр прикладної лінгвістики, Вашингтон), Тара Форчен (координатор імерсійних програм при університеті Мінесоти, США).

Наукову і практичну цінність становлять дослідження особливостей європейського досвіду імерсійної освіти. Значний внесок у цій галузі належить Хуго Бетенс Бедсмор (почесний професор університету Врїє, Брюссель, Бельгія), Муїріс Лаоїре (Інститут Технологій, Трале Ірландія), Річард Джонстоун (Університет Стірлінга, Шотландський центр інформації та вивчення мов), Джейсон Сеноз (відділення методів дослідження інституту освіти Більбао, Іспанія), Марі Клаг (викладач університету Ліверпуля, Англія), Кен Уільямс (школа освіти при університеті Уельса), які спеціалізуються на проблемі багатомовності.

У вимірах нашого дослідження значущими є праці таких учених, як Р.Робертсон, Р.Джонс, М.Шапіро, П.Голдінг, Ф.Харріс, які розкривають взаємозв'язок політичних і лінгвокультурних аспектів у контексті глобалізації. Проблема мовної політики у багатьох країнах світу присвячені праці В.М.Аппатова, Л.Б.Нікольського, В.Г.Костомарова.

Для того щоб навчання вважалось імерсійним, щонайменше половина навчального матеріалу має вивчатися мовою імерсій. Такі норми існують для молодших та середніх класів, що стосується старшокласників, то й досі не існує єдиної позиції щодо необхідного відсотка матеріалу мовою імерсії, щоб програма вважалась імерсійною. Разом із тим, багато програм приділяють мові імерсії значно більшу частину часу.

Термінологічне різноманіття на сучасному етапі дослідження та реалізації імерсії можна вважати закономірним явищем, оскільки понятійний апарат фактично відображає тенденції практики. На сьогодні поняття подвійна мовна освіта все більше використовується освітянами США та Канади для загального терміну, що включає в себе білінгвальну та імерсійну освіту, чії цілі, фундаментальні принципи, загалом, дуже подібні. Перші програми, які були реалізовані учителями, називалися: односпрямована, двоспрямована, розвиваюча білінгвальна та підтримуюча білінгвальна (developmental and maintenance bilingual program) освіта [4].

Так, у Канаді в 1965 році була започаткована односпрямована імерсійна освіта (one-way) для школярів, які знають одну мову, як правило, домінуючу у суспільному житті. Учні не володіли мовою імерсії, або мали мінімальні знання. Метою односпрямованих програм є: розвиток двомовності або багатомовності в усіх видах мовленнєвої діяльності; забезпечення високого рівня знань зі шкільних предметів; сприяння формуванню міжкультурного взаєморозуміння.

Двоспрямована імерсійна освіта (two-way), яка була започаткована на початку 60-х років у США, відрізнялася головним чином від односпрямованої складом учасників. В класі працювали, як представники мовних меншин, так і носії домінуючої мови. Вони вивчали шкільні предмети і мови один одного (іспанська – англійська чи китайська – англійська). Цілі навчання односпрямованих і двоспрямованих програм залишалися ідентичними [8]. Імерсійна освіта є складовим елементом ширшого поняття білінгвальна освіта, якщо говорити про імерсійне навчання у масштабах всієї планети. У США прижився термін подвійна мовна освіта (dual language education), який орієнтований на принципи двомовності та культурного плюралізму [10].

Однозначності серед дослідників щодо термінологічного апарату немає і досі. Так, наприклад, Свейн М., Джонсон Р. та Бейкер С. вважають, що названі категорії підпадають під поняття білінгвальна освіта. Клауд Н. вважає, що подвійні мовні програми є “збагаченою” освітою, оскільки дотримуються принципів додаткового білінгвізму, коли дві мови формуються паралельно, не заважаючи розвитку одна одній, і, принаймні, половину навчального часу діти навчаються другою мовою, починаючи від дитячого садка до п'ятого класу включно. Водночас, приділяється велика увага і розвитку рідної мови учнів. Відома практика, коли домінуюча мова взагалі вивчається лише як навчальний предмет і не використовується на інших предметах. Важливо пам'ятати, що термін «подвійне мовне навчання», не є синонімом до терміну двоспрямована імерсія, як це було до останнього часу у багатьох частинах США, і не стосується лише програм для мовних меншин, як вказують окремі науковці. У цілому можна стверджувати, що у двох варіантах із чотирьох запропонованих, іноземна мова та програма для мов корінних народів служать для представників мовної більшості, а двостороння імерсія вимагає, щоб половина учасників також була носіями основної мови.

Новим явищем можна вважати упровадження у практику імерсійних програм для корінних народів, які ми розглядаємо як окрему четверту гілку в межах подвійної мовної освіти. Метою таких програм є відродження мови та культури корінного населення. Вони передбачають ті ж завдання, що й інші програми, а інколи вагоміші за попередні, якщо взяти до уваги потреби культурологічного відродження. Типовими прикладами є гавайська мова у США і маорська - у Новій Зеландії.

Такі імерсійні програми зорієнтовані на ширше коло тих,

хто вивчатиме мову, починаючи від дошкільнят і включаючи дорослих людей. Необхідність роботи зі старшими людьми та орієнтація на культуру народу часто змушує педагогів відходити від традиційного для імерсійної освіти підходу, коли мова вивчається через вивчення навчального матеріалу з шкільних предметів, і вдаватися до посиленого вивчення граматики та аналізу мовних явищ.

На сьогоднішній день імерсійні програми для мов корінного населення поділяються на класичне вивчення іноземної мови та двоспрямовані програми залежно від складу учасників, які є носіями домінуючої мови. Але у першому випадку великий акцент робиться на вивчення культури народу, мова якого вивчається, і вивчення домінуючої мови часто переноситься на пізніший період порівняно зі звичайними імерсійними програмами.

Імерсійні програми для корінних народів (indigenous immersion programs) ставлять за мету відродити мову та культуру корінних народів, яким загрожує небезпека зникнення. У таких програмах беруть участь представники відповідних народів, але часто долучаються й діти інших національностей. Такі програми можуть бути одно- чи двоспрямованими залежно від складу учасників. Окрім збереження національної самодентичності, вони теж ставлять за мету розвинути двомовність або багатомовність, забезпечувати високий рівень володіння шкільними предметами. Імерсійні програми для корінних народів є популярними в Океанії, Північній та Південній Америці, Скандинавії. Це ж стосується намагань відродити рідні мови такими народами як баски, валлійці та ірландці.

Реалізація програм вивчення мов корінного населення розпочалися ще до 1965 року, коли у Канаді було відкрито перший клас з імерсійним навчанням івриту та уельської мови [1]. Французька імерсія в Канаді не ставила за мету відродити мову корінного населення, але дала поштовх для використання принципів імерсійного навчання у інших країнах і у самій Канаді, зокрема, для відродження магауської мови. Така програма розпочала свою роботу в Квебеку в 1979 році [5]. Європейський досвід упровадження імерсійних програм мов корінного населення практикується у школах, де вивчають баскську, уельську, ірландську мови [4].

У деяких випадках використання терміну «імерсійна освіта» по відношенню до корінного населення є не зовсім точним, оскільки акцент в навчанні робиться не на вивченні навчального матеріалу, а у першу чергу на опануванні мови та культури. Тим не менше, такі програми викликали великий інтерес у корінних жителів [3].

Серед справді імерсійних програм варто виділити ті, які були спрямовані на відродження таких мов, як магауської, наваха, оджибве, блекфутської, арапахо, салішської, чирокі. Щодо канадського досвіду, то варто підкреслити успішне функціонування програм з відродження навахи, шусвап та кри, а у Фінляндії – інварі – самської [3;11].

Гавайська імерсійна програма є третьою найбільшою у США після іспанської та французької, і найбільшою серед програм для корінного населення [7]. Завдяки програмі носіїв гавайської мови, з 1990 по 2000 роки кількість учнів збільшилось з 14 315 до 27160 чоловік [15].

Водночас, у процесі навчання були виявлені унікальні проблеми, не характерні для односпрямованих та двоспрямованих програм. По – перше, дуже швидко стало зрозуміло, що після довгих років пригнічення складно знайти кваліфікованих вчителів з університетською освітою та високим рівнем володіння мовою [6]. На початку роботи відчувалася збіднена наукова лексика учителів, яка необхідна навіть для шкільного освітнього мінімуму, а тим більше для домашнього читання чи аналізу термінів з граматики [10]. Вказану проблему намагаються вирішити на етапі розробки програм для гавайської мови. Для цього було складено словник необхідної шкільної лексики, організовано підготовку вчителів, випуск підручників та навчально

- методичних матеріалів [13;14].

Але головною проблемою залишається старіння та вимирання самих носіїв мови. Це вимагає інтенсивного навчання молоді, для якої обидві мови будуть другими рідними мовами. Окрім того, освітній процес орієнтований на те, що із часом молоді люди навчатимуть інших. У цьому сенсі, все – таки, найкращими є перспективи відродження гавайської мови [13].

Варто підкреслити, що у імерсійній програмі мов корінних народів мова, яку вивчають, має стати рідною мовою учнів з орієнтацією на використання у суспільному житті та побуті, а мова, яка є домінуючою у країні, буде другою рідною. Для досягнення цієї мети потрібно створити умови, за яких, (у випадку з гавайською) вона стане головною мовою, а англійська – другою у суспільному вжитку. З огляду на сказане, мета імерсійних програм мов корінних народів суттєво відрізняється від односторонніх імерсійних програм, оскільки в них метою є опанування іноземною мовою.

У односторонніх програмах статус рідної мови не змінюється, вона продовжує залишатись першою, до неї додається нова (імерсійна мова), таким чином людина стає білінгвалом. Але у ситуації з імерсійними програмами корінних народів метою є зміна статусу мов. Англійська з ролі першої переходить в допоміжну, а гавайська стає рідною мовою. Проблема полягає в тому, що не існує середовища для такої зміни статусу мов у суспільному житті, тому учасникам імерсійної програми складно знайти співрозмовників серед однолітків, які б користувалися гавайською поза навчальним процесом. Отже, відсутність середовища для мови корінного населення є серйозною проблемою, над якою працюють науковці [2;9].

На момент відкриття першої школи гавайська мова майже зникла, оскільки навчання з її використанням в школі не велось більше 100 років. Роботу було відновлено в 1987 році, коли до школи пішли перші випускники дитячого садка Пунана Лео. Їх практика швидко розповсюдилась на сусідні острови. Сьогодні приватна школа Пунана Лео є відправною точкою усієї імерсійної освіти на Гавайях. На одинадцяти відділеннях практикується повна імерсія у дошкільних закладах. Усі державні школи з імерсійними програмами, окрім однієї, працюють з дітьми, які раніше закінчили дитячий садок Пунана Лео [12]. Батьки, для яких гавайська була другою рідною мовою, і які бажали, щоб для дітей вона стала першою, відправляли їх у класи з імерсійним навчанням, а вдома розмовляли з дітьми гавайською для підсилення мовного ефекту [13].

Нині на Гавайях існує двадцять дві початкові школи з імерсійною освітою. Усі вони державні, а для вчителів гавайська є другою рідною мовою. Існує дві моделі імерсійних програм: класи з імерсійною освітою в англомовних школах, або самостійні школи, де практикується класичне вивчення іноземної мови та двоспрямовані програми залежно від складу учасників, які є носіями домінуючої мови.

Всі початкові школи, окрім однієї, знаходяться поблизу середньої школи, де учні навчаються до дванадцятого класу. У семи із цих шкіл практикують часткову імерсію, а у шести – повну. Часткова імерсія передбачає вивчення гавайської мови, мистецьких дисциплін та ще, принаймні, одного навчального предмету, і, зазвичай, починається із п'ятого класу [12].

У 2008 - 2009 навчальному році 100% дошкільнят та учнів до п'ятого класу включно займалися за повною імерсійною програмою, 64% із них продовжували навчання із шостого по дванадцятий класи. Середній показник охоплення учнів шкільним навчанням становить 88,3% [12]. Загалом, часткова імерсія у США популярніша, аніж повна. Так, у 2006 році до неї були долучені 56% усіх учасників імерсійних програм [7].

Варто зазначити, що ранні повні імерсійні програми у багатьох країнах менше орієнтовані на другу мову, аніж на Гавайях. За ними англійська вводиться з другого, або із третього класу і до п'ятого класу включно половина предметів вивчається англійською мовою [3]. Подібні програми сильно орієнтовані на другу рідну мову, тому повні імерсійні програми є рідкістю у міжнародній практиці.

Більшість імерсійних програм для корінних народів Північної Америки закінчуються у початковій школі, і жодна, окрім гавайської, не продовжується у старших класах. Так, новою тенденцією у розвитку імерсійного навчання є розширення цільової аудиторії, наприклад, діти, які не мають гавайського коріння, вступають у групи з вивчення гавайської мови.

Ще однією особливістю гавайської імерсійної програми є великий акцент на засвоєнні національних звичаїв і традицій. Це було запроваджено першими вчителями у Пунана Лео, які були людьми літнього віку і вважали своїм обов'язком зберегти ментальну ідентичність народу. Така ідея превалює у сучасних шкільних програмах.

Найкращим взірцем повної гавайської імерсійної програми є центр Навахі. Він включає дитячі ясла, дитячий садок Пунана Лео, молодшу та середню школу до восьмого класу включно і старші класи: дев'ятий – дванадцятий. Аналіз роботи за системою Навахі дає можливість дійти таких висновків:

1. Успішне опанування мовою корінних народів залежить від кількості навчальних годин, що відводяться на вивчення.
2. Використання повної імерсійної програми для дошкільної та шкільної освіти дає такий самий, а то й кращий результат в опануванні домінуючої мови та інших навчальних предметів, аніж звичайне навчання домінуючою мовою, чи часткові імерсійні програми.
3. Наявність місцевого діалекту домінуючої мови не є перешкодою для навчання шкільних предметів мовою корінного населення і для досягнення добрих результатів, в тому числі і у вивченні домінуючої мови.
4. Програми з відродження мов корінного населення можуть бути ефективно впроваджені, якщо створені умови для підтримання її розвитку серед молоді, для якої вона є другою рідною.
5. Особливі вимоги пред'являються до підготовки учителів, які мають володіти обома мовами і бути мотивованими до спілкування мовою імерсії, як на уроці, так і поза навчальним процесом [12].

Аналіз роботи за системою Навахі показав, що навіть за складних умов імерсійна освіта дає позитивні результати у відродженні мови корінного населення. Розробники цієї системи, вивчивши досвід інших країн, зокрема Канади, Іспанії, Уельсу та Ірландії, зуміли створити свою, до певної міри унікальну систему роботи. Науково – практичний інтерес становлять гавайські імерсійні програми, які поділяються на класичне вивчення іноземної мови та двоспрямовані програми залежно від складу учасників, які є носіями домінуючої мови. Обидва варіанти орієнтовані на відродження не лише мови, а й національно – культурних цінностей. Теоретичне узагальнення організаційної будови імерсійної освіти розкриває нові можливості її апробації у різних країнах світу. Важливим аспектом роботи на Гавайях було поєднання відродження мови та культури корінного народу. Оскільки, на відміну від багатьох інших випадків, впродовж останнього століття відбувалось не лише витіснення гавайської мови з усіх сфер життя, але й поступова втрата інших факторів, які формують національну самоідентичність.

Мають перспективу подальші наукові розвідки пошуку закономірних тенденцій щодо упровадження імерсійних програм у країнах Північної Америки.

Література і джерела

1. Baker C. Encyclopaedia of bilingualism and bilingual education. / Colin Baker, Prys Jones. – Clevedon, Avon: Multilingual Matters. – 1998. – 222 p.
2. Broner M. Talking in the 5th grade classroom: Language use in an early total Spanish immersion program / In Tedick, D. J., Christian, D. & Fortune, T. W.

- (Eds.). Immersion education: Practices, policies, possibilities. / Meril Broner, Diane Tedick // Bristol, England: Multilingual Matters, Ltd. – 2011. – 312 p.
3. Fortune T. Pathways to multilingualism: Evolving perspectives on immersion education / Tara Williams Fortune, Diane Tedick. – Clevedon, England: Multilingual Matters, Ltd. 2008. – 286 p.
 4. Fishman J.A. Reversing Language Shift. Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages / Joshua Fishman. – Clevedon: Multilingual Matters. – 1991. – 436 p.
 5. Grenoble L.A. Saving languages: An introduction to language revitalization. / Lenore A. Grenoble, Lindsay J. Whaley. – Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2006. – 232 p.
 6. McCarty T.L. Indigenous community-based language education in the USA / T.L. McCarty, L.J. Watahomigie // Language, Culture, and Curriculum. – 11(3), 1998 – P. 309–324
 7. Lenke, A. Foreign language immersion programs: Features and trends over 35 years / A. Lenker, N. Rhodes // The ACIE Newsletter, 10(2), 2007. – P. 1-8.
 8. Ovando C.J. Language education in the conflicted United States. / Carlos J. Ovando, John Wiley // In J. Bourne & E. Reid (Eds.). World yearbook of education. – 2003 – P. 141–155
 9. Tarone E. A sociolinguistic perspective on second language use in immersion classrooms / Elaine Tarone, Merrill Swain // The Modern Language Journal, 79(2), 1995. – P. 166-178
 10. Tedick D.J. Immersion Education: Practices, Policies, Possibilities (Bilingual Education and Bilingualism) / Diane Tedick, Donna Christian, Tara Williams Fortune // Multilingual Matters. – 2011 – 289p.
 11. Swain M. Immersion Education: A category within bilingual education / Merrill Swain, Robert Keith Johnson // In R.K. Johnson, M. Swain. Immersion Education: International Perspectives. – New York: Cambridge University Press. – 1997. – P. 1- 16.
 12. Wilson W.H. Insights from indigenous language immersion in Hawaii / William Wilson, Kauano Kamana // In Diane J. Tedick (Editor), Donna Christian (Editor), Tara Williams Fortune (Editor) Immersion Education: Practices, Policies, Possibilities (Bilingual Education and Bilingualism) // Multilingual Matters. – 2011 – 289 p.
 13. Wilson W.H. "Mai Loko Mai O Ka 'I'ini: Proceedings from a dream": The 'Aha Punana Leo connection in Hawaiian language revitalization. The green book of language revitalization in practice. / William Wilson, Kauano Kamana // San Diego: Academic Press. – 2001. – 450 p.
 14. Wilson W. "I Kumu; I LaLa: 'Let there be sources; let there be branches': Teacher education in the college of Hawaiian language." / William Wilson Keiki Kawaiyaey / Island Heritage. – 2007. – 216 p.
 15. Native North American Languages Spoken at Home in the United States and Puerto Rico: 2006–2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.census.gov/prod/2011pubs/acsbr10-10.pdf>> - Загол. з екрану. – Мова англ.

Актуальность статьи обусловлена научно – практическим интересом к возникновению и развитию относительно нового явления – иммерсионного образования. В статье рассматриваются предпосылки возникновения и развития иммерсионных программ для коренного населения на Гавайях. Проанализированы характерные особенности гавайского опыта внедрения иммерсионного образования, важным аспектом которого было возрождение языка и культуры, что существенно повлияло на формирование национальной самоидентичности.

Ключевые слова: иммерсионное образование, коренное население, Гавайи, носитель языка.

About two decades ago the Hawaiian immersion movement in Hawai'i was initiated. It began primarily as an effort to forestall the language's imminent death predicted by observers due to the graying of most native speakers. Between 1898 when the language was banned from classrooms and 1987 when that restriction was lifted, a highly literate population of Hawaiian speakers was reduced to a few elders and a small community on Ni'ihau, a privately owned island. Through the immersion movement, Hawaiians have begun to reverse this linguistic and cultural erosion and to create an educational program more closely based on Hawaiian values. Tangentially, this movement has re-energized all aspects of Hawaiian culture and has become one of the cornerstones in a cultural and political resurgence of Hawaiians.

Key words: immersion education, коренное население, Hawai'i, native speaker.

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
УЖГОРОДСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія

**ПЕДАГОГІКА
СОЦІАЛЬНА РОБОТА**

Випуск 26

Комп'ютерна верстка: Тополянський С.І.

Статті подані в авторській редакції