

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

НАУКОВИЙ ВІСНИК УЖГОРОДСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія

ПЕДАГОГІКА

СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Випуск 34

Ужгород – 2014

УДК 371; 378; 364
ББК 88.8

**Науковий вісник Ужгородського національного університету:
Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – № 34**

Редакційна колегія

- Головний редактор: **Козубовська І.В.** доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціології і соціальної роботи ДВНЗ «УжНУ»
- Заступник головного редактора: **Бартош О.П.** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціології і соціальної роботи ДВНЗ «УжНУ»
- Відповідальний секретар: **Опачко М.В.** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ДВНЗ «УжНУ»
- Члени редколегії: **Шандор Ф.Ф.** доктор філософських наук, професор, проректор з науково-педагогічної та виховної роботи ДВНЗ «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
Гвоздяк О.М. кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри німецької філології ДВНЗ «УжНУ»
Росул В.В. кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки ДВНЗ «УжНУ»
Староста В.І. доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки ДВНЗ «УжНУ»
Товканець Г.В. доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки й методики дошкільної та початкової освіти Мукачівського державного університету
Букач М.М. доктор педагогічних наук, професор, Миколаївський національний університет ім. В.О.Сухомлинського.
Кіш Янош, доктор психології, професор, Дебреценський університет, Угорщина
Норман Джудіт, доктор соціальної роботи, професор, Університет Брігам Янг, США

***Рекомендовано до друку Вченою Радою
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»,
протокол №6 від 27 листопада 2014 року***

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

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
STATE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT
«UZHHOROD NATIONAL UNIVERSITY»

SCIENTIFIC HERALD OF UZHHOROD NATIONAL UNIVERSITY:

Series:

Pedagogy

Social Work

Issue 34

Uzhhorod – 2014

УДК 371; 378; 364
ББК 88.8

**Scientific Herald of Uzhhorod National University:
Series: «Pedagogy. Social Work». – № 34**

Editorial Board

- Editor-in-Chief: **Kozubovska I.** *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Sociology and Social Work Department of Uzhhorod National University*
- Editor of the issue: **Bartosh O.** *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Sociology and Social Work Department of Uzhhorod National University*
- Editorial Notes: **Opachko M.** *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Pedagogy Department of Uzhhorod National University*
- Members of Editorial Board:
- Shandor F.** *Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Vice-Rector for Academic Policy, Research and Education, Uzhhorod National University*
- Polischuk V.** *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Social Work Department, V.Gnatiuk Ternopil National Pedagogical University*
- Polischuk Y.** *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Social Pedagogy Department, V.Gnatiuk Ternopil National Pedagogical University*
- Gvozdyak O.** *Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Head of German Philology Department, Uzhhorod National University*
- Rosul V.** *Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Pedagogy Department, Uzhhorod National University*
- Starosta V.** *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Pedagogy Department, Uzhhorod National University*
- Tovkanets G.** *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Department of Pedagogy and Methodology of Pre-school and Primary Education of Mukachevo State University*
- Bukach M.** *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Mykolaiv National University named after V.Sukhomlynsky*
- Kiss Janos.** *Doctor of Psychology, Professor, University of Debrecen, Hungary*
- Norman Judith.** *Doctor of Social Work, Professor, Brigham Young University, the USA*

***Recommended to publication by the Scientific Council
of Uzhhorod National University
record №6 from November 27, 2014***

The Journal is included in the list of scientific editions on Pedagogy,
approved by the Higher Attestation Board of Ukraine
(decision of the Presidium №1-05/4 from May 26, 2010)

ЗМІСТ

Барбаш Єлизавета. СИСТЕМА ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З МОВИ В УКРАЇНІ ТА ЗАКОРДОНОМ: ІСТОРИКО-ПОРІВНЯЛЬНИЙ ОГЛЯД.....	11
Бартош Олена. ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ НА ЗАСАДАХ ПРАКСЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ.....	14
Басай Надія. ОСОБЛИВОСТІ КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ «НІМЕЦЬКОМОВНІ КРАЇНИ» ДЛЯ УЧНІВ 10-11-Х КЛАСІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ.....	21
Басараб Володимир. КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНОСТІ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ОБЛІКОВЦІВ З РЕЄСТРАЦІЇ БУХГАЛТЕРСЬКИХ ДАНИХ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	25
Баяновська Марія, Опачко Магдалина. ДУХОВНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА: ПАРАДИГМАЛЬНИЙ ПІДХІД.....	29
Белявцева Тетяна, Грановська Тетяна. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ ДО ПРОВЕДЕННЯ ХІМІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ.....	32
Білоусова Людмила, Колесник Оксана. КОМПОНЕНТИ ЕТИКИ СПІЛКУВАННЯ ПІДЛІТКІВ У МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ.....	35
Благова Тетяна. НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДИТЯЧОГО ХОРЕОГРАФІЧНОГО АМАТОРСТВА.....	38
Бондар Тамара. ВЗАЄМОДІЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД США.....	42
Борисюк Леся. ХІМІКО-БІОЛОГІЧНІ ДИСЦИПЛІНИ – ОСНОВА ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ.....	45
Ваколя Тетяна. ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	48
Ворона Іванна, Саварин Тетяна. ВИКОРИСТАННЯ ВІРТУАЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ НА ЗАНЯТТЯХ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ В МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ.....	51
Гарапко Віталія. ПЕРЕДУМОВИ СТАНДАРТИЗАЦІЇ ІКТ-КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ.....	53
Горват Маріанна. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	57
Горобець Сергій. ФОРМУВАННЯ САМОРЕГУЛЯТИВНО-РЕФЛЕКСИВНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗАСОБАМИ КОМП'ЮТЕРНО ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ.....	61
Гриник Ігор. ПРОФЕСІЙНО-ПРАВОВА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ЯК ПЕРЕДУМОВА ЇХ ЕФЕКТИВНОЇ РОБОТИ ІЗ ЗАХИСТУ ПРАВ ОСОБИСТОСТІ.....	65
Гуменюк Сергій. КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ПРОДУКТИВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	67
Гусак Людмила. ВИВЧЕННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ.....	71
Данієлян Анаїт. ДЕЛЕГУВАННЯ ПОВНОВАЖЕНЬ ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЦІНІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРАЦІ.....	73
Довга Тетяна. ЗОНИ ІМІДЖЕВОГО ВПЛИВУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	77
Желанова Вікторія. ЛОГІКА СУБ'ЄКТОГЕНЕЗУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ТЕХНОЛОГІЇ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ.....	81
Зінонос Наталя. ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	84
Кіш Надія. БАР'ЄРИ ЕФЕКТИВНОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ГЛОБАЛЬНОГО ІНЖЕНЕРА.....	86
Ковальчук Олена. ЗАГАЛЬНОНАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗААУДИТОРНОЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ.....	89
Козубовська Ірина, Смух Оксана. ПАТРОНАЖ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА.....	93
Костюк Мирослава. ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ГОВОРІННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ ПЛЕНЕРІВ.....	95
Лабінська Богдана. ІСТОРИОГРАФІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ НА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПЕРША ПОЛОВИНА ХХ СТ.).....	98
Лендел Людмила. МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ: ПРОБЛЕМА ЦІЛЕЙ І ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ.....	104
Лисак Тетяна. ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ДО ВИКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА.....	107

Логвиненко Тетяна. ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В СКАНДИНАВСЬКИХ КРАЇНАХ ЯК СУСПІЛЬНА ПОТРЕБА.....	111
Луцик Ірина. ЗАСТОСУВАННЯ WEB-ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕФЕКТИВНОЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ У ГАЛУЗІ ЕНЕРГОЗБЕРЕЖЕННЯ	114
Маслєннікова Діана, Попова Тетяна. ПІДРИМКА ПРОЦЕСА НАВЧАННЯ ФІЗИКИ В ШКОЛІ ЗАСОБАМИ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ	117
Мішенюк Роман. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОФІЦЕРІВ УПРАВЛІННЯ ОРГАНАМИ ОХОРОНИ ДЕРЖАВНОГО КОРДОНУ	120
Назарук Віктор. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ	124
Новакова Любов. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У СПЕЦІАЛЬНИХ МЕДИЧНИХ ГРУПАХ У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ	127
Онищенко Наталія. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	129
Орлова Оксана. ЗАВДАННЯ ДЛЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВНЗ	133
Павлюк Євген. СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ І ПРОЦЕС ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ У ВНЗ.....	135
Перкати Роман. СИСТЕМА МОНІТОРИНГУ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ОРГАНІВ ВНУТРІШНІХ СПРАВ	138
Петренко Сергій. АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ВЕРИФІКАЦІЇ ТЕРМІНУ «ДИДАКТИЧНІ УМОВИ» В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ІКТ-КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	142
Поліщук Віра. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ОСВІТНІХ СИСТЕМАХ СКАНДИНАВСЬКИХ КРАЇН.....	144
Половенко Людмила. СОБОРНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ВИЩА ФОРМА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ	146
Помирча Світлана, Кобченко Інна. ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ВИМОГИ ДО УРОКІВ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ЗА О.М.БІЛЯЄВИМ	150
Поповський Юрій. МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ВИЗНАЧЕННЯ ІСТИННОСТІ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ ЗА ДОПОМОГОЮ АВТОМАТИЗОВАНОЇ ОПИТУВАЛЬНОЇ СИСТЕМИ	153
Поселецька Катерина. ЕТАПИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ: НАУКОВО-ПРАКТИЧНИЙ АНАЛІЗ	156
Поцко Оксана. НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ АСПЕКТИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	160
Редько Валерій, Басай Олег. КОНЦЕПЦІЯ ЗМІСТУ ЕЛЕКТИВНИХ КУРСІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ: ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ	163
Романишина Людмила, Марчишин Світлана. ОСОБЛИВОСТІ ТЕХНОЛОГІЇ ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ ІЗ ФАРМАЦЕВТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У МЕДИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ	167
Романовська Людмила. КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ У ТЕОРІЇ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ	170
Семеряк Ірина. ФОРМУВАННЯ СТРАТЕГІЇ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПРОГРАМІСТІВ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ	174
Середа Ірина. ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ» ДЛЯ СТУДЕНТІВ ГЕОГРАФІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ В УМОВАХ КРЕДИТНО-ТРАНСФЕРНОЇ СИСТЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ	177
Сивохоп Едуард, Маріонда Іван, Ковач Шандор, Дудіцька Світлана. СУЧАСНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ: КОМПЕТЕНТНІСТЬ – СУТНІСТЬ, ЗМІСТ.....	181
Сідун Лариса. ВИРІШЕННЯ ОСВІТНІХ ПРОБЛЕМ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН У ВИЩІЙ ШКОЛІ США.....	184
Сорокін Юрій, Соломко Надія, Тимошенко Володимир. РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПІВ ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ НА ОСНОВІ ВПРОВАДЖЕННЯ СОРТИВНО-ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ	186
Стремецька Вікторія. ФУНКЦІОНУВАННЯ ТЮРЕМНИХ ШКІЛ У ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.	188
Турияниця Вікторія. ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ШКІЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ПРАВОВІЗНАВСТВО»	192
Тушко Клавдія. ОСОБЛИВОСТІ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ВИКЛАДАННЯ СУСПІЛЬНИХ НАУК У ВИЩОМУ ВІЙСЬКОВОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ПРИКОРДОННОГО ВІДОМСТВА	195
Фізеші Октавія. РОЗВИТОК ПОЧАТКОВИХ ШКІЛ ЗАКАРПАТТЯ В КОНТЕКСТІ ОСВІТНІХ ЗАКОНІВ АВСТРО-УГОРСЬКОГО	197

Цвяк Лариса. ЗНАЧЕННЯ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВСТВА ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА-ПРИКОРДОННИКА.....	200
Цибулько Василь. ТИПОЛОГІЯ ПІДЛІТКІВ – ПРАВОПОРУШНИКІВ.....	203
Чейпеш Іванна, Кухта Марія. СОЦІАЛІЗАЦІЯ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ КУЛЬТУРИ.....	207
Чекан Оксана. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	210
Шехавцова Світлана. СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ	213
Юрченко Наталія. ЕКОЛОГІЧНА ПОЗИЦІЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ: ДО ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМИ.....	216
Ябурова Олена. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ ТА ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ: СУЧАСНІ ПРИНЦИПИ ТА УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ	219
Байбакова Ольга, Козубовська Ірина. ДЕЯКІ АСПЕКТИ КРОС–КУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ.....	223

CONTENT

Barbash Ielizaveta. THE ASSESSMENT SYSTEM OF PUPILS' FOREIGN LANGUAGE ACHIEVEMENTS IN UKRAINE AND ABROAD: HISTORICAL AND COMPARATIVE REVIEW.....	11
Bartosh Olena. TO THE ISSUE OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SOCIAL WORKERS ON THE BASIS OF PRAXEOLOGICAL APPROACH IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE.....	14
Basay Nadiya. PECULIARITIES OF CONSTRUCTING THE CONTENT OF ELECTIVE COURSE MANUAL «GERMAN-SPEAKING COUNTRIES» FOR 10-11 FORM STUDENTS OF A PROFILE SCHOOL.....	21
Basarab Volodymyr. KEY CRITERIA OF FORMED KEY COMPETENCES OF FUTURE ACCOUNTANTS ON REGISTRATION OF ACCOUNTING DATA IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING	25
Bayanovska Mariya, Opachko Magdalyna. SPIRITUAL DEVELOPMENT OF TEACHER INDIVIDUALITY: PARADIGM APPROACH.....	29
Byelyavseva Tetyana, Hranovska Tetyana. PECULIARITIES OF TEACHING INFORMATICS TO FUTURE TEACHERS OF CHEMISTRY FOR CARRYING OUT OF CHEMICAL EXPERIMENT.....	32
Bilousova Lyudmila, Kolesnyk Oksana. COMPONENTS OF INTERNET ETHIC COMMUNICATION OF TEENAGERS	35
Blagova Tetyana. TEACHING AND METHODOLOGICAL PROVISION OF THE CHILDREN'S CHOREOGRAPHIC AMATEUR.....	38
Bondar Tamara. INTERACTION BETWEEN SPECIAL AND GENERAL EDUCATION: THE USA EXPERIENCE	42
Borysyuk Lesya. CHEMICAL AND BIOLOGICAL DISCIPLINES AS A BASIS FOR THE TRAINING OF BACHELORS IN NURSING	45
Vakolya Tetyana. TO THE ISSUE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS.....	48
Vorona Ivanna, Savaryn Tatyana. USING OF VIRTUAL TRAINING PROGRAMMES AT THE LATIN CLASSES IN MEDICAL INSTITUTIONS	51
Garapko Vitaliya. PRECONDITIONS OF STANDARDIZATION OF ICT COMPETENCES OF BRITISH PRIMARY SCHOOL TEACHERS.....	53
Gorvat Marianna. PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE TOLERANCE ENCOURAGING IN PRIMARY SCHOOL PUPILS	57
Gorobets Sergiy. FORMATION OF SELF-REFLECTIVE COMPONENTS OF PROFESSIONAL COMPETENCE BY MEANS OF COMPUTER ORIENTED LEARNING TECHNOLOGIES.....	61
Grynyk Ihor. PROFESSIONAL AND LEGAL TRAINING OF SOCIAL PEDAGOGUES AS A PREREQUISITE OF THEIR EFFECTIVE WORK ON INDIVIDUAL RIGHTS PROTECTION.....	65
Gumenyuk Sergiy. CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF FORMATION OF PRODUCTIVE PEDAGOGICAL THINKING OF FUTURE PHYSICAL TRAINING TEACHERS.....	67
Gusak Lyudmilla. HIGHER MATHEMATICS LEARNING IN CONDITIONS OF COMPETENCE APPROACH IN EDUCATION.....	71
Danielyan Anait. DELEGATION OF AUTHORITY AS A MEAN OF EDUCATING THE PRIMARY SCHOOL CHILDREN ON VALUE ATTITUDE TO WORK.....	73
Dovga Tetyana. ZONES OF IMAGES IMPACT IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A PRIMARY SCHOOL TEACHER.....	77
Zhelanova Victoriya. LOGIC OF SUBJECTGENESIS OF FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS IN THE CONTEXTUAL LEARNING TECHNOLOGY	81
Zinonos Natalya. PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF ORGANIZATION OF FOREIGN STUDENT'S ADAPTATION PROCESS IN TEACHING SCIENCE AND MATHEMATICS.....	84
Kish Nadiya. BARRIERS FOR EFFECTIVE INTERCULTURAL COMMUNICATION OF GLOBAL ENGINEER.....	86
Kovalchuk Olena. GENERAL SCIENTIFIC APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR EDUCATIONAL ACTIVITIES IN A PROFESSIONAL BECOMING OF A FUTURE MATHEMATICS TEACHER.....	89
Kozubovska Iryna, Smuk Oksana. PATRONAGE AS IMPORTANT PART OF PROFESSIONAL SOCIAL WORK	93
Kostiuk Myroslava. FORMATION OF ENGLISH SPEAKING SKILLS DURING THE PLAIN AIR TRAINING	95
Labinska Bogdana. RESEARCH HISTORIOGRAPHY OF METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN THE WESTERN UKRAINIAN LANDS (THE SECOND HALF OF THE XIX – THE FIRST HALF OF THE XX CENTURY)	98

Lendel Ludmyla. INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE: PROBLEM OF OBJECTIVES AND CONTENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN SECONDARY SCHOOLS	104
Lysak Tetiana. FUTURE ECONOMISTS' READINESS FOR TEACHING AS A SCIENTIFIC PROBLEM.....	107
Logvynenko Tetyana. PROFESSIONALIZATION OF SOCIAL WORK IN SCANDINAVIAN COUNTRIES AS A SOCIAL PROBLEM	111
Lutsyk Iryna. USING WEB-TECHNOLOGIES FOR THE ORGANIZATION OF EFFECTIVE SCIENTIFIC-RESEARCH WORK IN THE ENERGY-SAVING FIELD	114
Maslyennikova Diana, Popova Tetyana. SUPPORT OF PROCESS OF PHYSICS' LEARNING IN SCHOOLS BY MEANS OF MUSEUM PEDAGOGIC	117
Misheniuk Roman. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF BORDER GUARD STAFF OFFICERS' PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT	120
Nazaruk Viktor. EDUCATIONAL CONDITIONS OF HEALTH CULTURE FORMATION OF FUTURE DOCTORS	124
Novakova Lyubov. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF HEALTH CULTURE FORMATION OF FUTURE DOCTORS IN SPECIAL MEDICAL GROUPS IN THE PROCESS OF PHYSICAL TRAINING	127
Onyshchenko Nataliya. SPECIFICITY OF APPLICATION OF HEALTH-SAVING PEDAGOGY IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS	129
Orlova Oksana. TASKS FOR THE EXPERIMENTAL FORMATION OF CULTURE OF STUDENTS' DIALOGIC SPEECH OF NONPHILOLOGICAL SPECIALITIES OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS	133
Pavluk Eugen. MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AND THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS-TRAINERS IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS	135
Perkatyy Roman. THE SYSTEM OF LEVEL MONITORING OF THE FORMED SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE OF FUTURE OFFICERS FOR HOME AFFAIRS.....	138
Petrenko Sergiy. ANALYSIS OF APPROACHES TO VERIFICATION OF THE TERM "DIDACTIC CONDITIONS" IN THE CONTEXT OF ICT-COMPETENCE DEVELOPMENT	142
Polishchuk Vira. PROFESSIONAL TRAINING OF SOCIAL WORKERS IN EDUCATIONAL SYSTEMS OF SCANDINAVIAN COUNTRIES	144
Polovenko Lyudmyla. THE UNITY OF INTELLECT AS A HIGHER FORM OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT	146
Pomyrcha Svitlana, Kobchenko Inna. LINGUISTICS AND DIDACTICS REQUIREMENTS TO LESSONS ON SPEECH DEVELOPMENT BY A.M.BYLYAEV.....	150
Popovsky Yuriy. TECHNIQUE OF DETERMINATION ORGANIZATION OF STUDENTS KNOWLEDGE VALIDITY BY MEANS OF AUTOMATED POLLING SYSTEM.....	153
Poseletska Kateryna. STAGES OF PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF FUTURE TEACHERS OF PHILOLOGICAL SPECIALITIES: RESEARCH AND PRACTICE ANALYSIS.....	156
Potsko Oksana. NORMATIVE-LEGAL ASPECTS OF INCLUSIVE EDUCATION	160
Redko Valeriy, Basay Oleg. CONCEPT OF ELECTIVE COURSES IN FOREIGN LANGUAGES FOR THE HIGH SCHOOLCHILDREN: LINGUA-DIDACTIC ASPECT	163
Romanyshyna Lyudmyla, Marchyshyn Svitlana. TECHNOLOGIES FEATURES OF KNOWLEDGE ASSESSMENT OF PHARMACEUTICAL SCIENCES STUDENTS IN A MEDICAL UNIVERSITY	167
Romanovska Liudmyla. CONCEPTUAL ANALYSIS OF SOCIALIZATION PROBLEM OF THE YOUNGER GENERATION IN THE THEORY OF SOCIAL PEDAGOGY.....	170
Semeryak Iryna. FORMATION OF SELF-PRESENTATION STRATEGY OF FUTURE PROGRAMMERS BY MENAS OF A DIDACTIC GAME IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIAL PURPOSE LEARNING.....	174
Sereda Iryna. TEACHING THE COURSE «PHYSICAL EDUCATION» FOR THE STUDENTS OF GEOGRAPHICAL FACULTY IN CONDITIONS OF CREDIT-TRANSFER SYSTEM OF EDUCATIONAL PROCESS ORGANIZATION	177
Suvokhop Eduard, Marionda Ivan, Kovach Shandor, Dudicka Svitlana. MODERN ASPECTS OF TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION SPECIALIST: COMPETENCE – ESSENCE, THE CONTENT	181
Sidun Larysa. SOLVING THE EDUCATIONAL PROBLEMS OF ETHNIC MINORITIES IN THE USA HIGH SCHOOLS	184
Sorokin Yuriy, Solomko Nadiya, Tymoshenko Volodymyr. REALIZATION OF HUMANIZING PRINCIPLES OF EDUCATION ON THE BASIS OF SORT-ORIENTED TECHNOLOGIES OF PHYSICAL EDUCATION	186
Stremetskaya Viktoriya. FUNCTIONING OF PRISON SCHOOLS IN THE XIX TH – EARLY XX TH CENTURY	188
Turyanytsya Viktoriya. INNOVATIVE APPROACHES TO THE METHODOICAL PROVISION OF THE SCHOOL SUBJECT «LAW»	192

Tushko Klavdiya. FEATURES OF OPTIMIZATION PROCESS OF TEACHING SOCIAL SCIENCES IN HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTION OF BORDER AGENCY	195
Oktaviya Fizeshi. DEVELOPMENT OF ELEMENTARY SCHOOL IN TRANSCARPATHIA IN THE CONTEXT OF EDUCATION LAWS OF AUSTRO-HUNGARY	197
Tsviak Larysa. THE IMPORTANCE OF "COUNTRY STUDYING" SUBJECT FOR THE FUTURE BORDER GUARD OFFICERS' FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION	200
Tsybulko Vasyl. TYPOLOGY OF TEENAGE OFFENDERS.....	203
Cheypesh Ivanna, Kukhta Maria. SOCIALIZATION IN TERMS OF CULTURAL TRANSFORMATION	207
Chekan Oksana. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION OF PRESCHOOL CHILDREN TEACHERS BY MEANS OF COMPUTER TECHNOLOGIES.....	210
Shekhavtsova Svitlana. PEDAGOGICAL STRUCTURE OF ACTIVITY IN UNIVERSITY STUDENTS PROFESSIONAL TRAINING.....	213
Yurchenko Nataliya. ENVIRONMENTAL POSITION OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES: BEFORE THE PROBLEM STATEMENT	216
Iaburova Olena. SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION OF UKRAINIAN AND FOREIGN STUDENTS: MODERN PRINCIPLES AND CONDITIONS OF ORGANISATION	219
Baybakova Olga, Kozubovska Iryna. SOME PECULIARITIES OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION.....	223

УДК 37.013,74:[37,091.26:81'243](477+4/9)(091)

СИСТЕМА ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З МОВИ В УКРАЇНІ ТА ЗАКОРДОНОМ:
ІСТОРИКО-ПОРІВНЯЛЬНИЙ ОГЛЯДБарбаш Єлизавета Михайлівна
м.Чернігів

Стаття присвячена дослідженню ролі контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів у навчанні іноземної мови. Розкрито та систематизовано поняття «оцінювання» у науковій літературі. На основі аналізу останніх досліджень та вивчення стану проблеми, окреслено особливості переходу від п'яти- до дванадцятибальної системи оцінювання в Україні в 60-і роки ХХ ст. – на початку ХХІ століття. Визначено фактори та передумови, які вплинули на введення дванадцятибальної системи оцінювання в Україні. Досліджено переваги дванадцятибальної системи оцінювання.

Ключові слова: контроль, оцінювання, п'ятибальна система, дванадцятибальна система, іноземна мова.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими й практичними завданнями. Якість освіти та ефективність засвоєння навчальних знань учнями на уроках іноземної мови перевіряється в процесі контролю та оцінювання результатів навчально-виховної роботи. Оцінювання дозволяє забезпечити зворотній зв'язок між вчителем та учнем, й таким чином мотивувати їх навчально-пізнавальну діяльність. Поступове входження України у світове співтовариство зумовило необхідність у вдосконаленні освіти та її переорієнтації на формування комунікативних компетентностей на уроках іноземної мови. Актуалізація комунікативного підходу у навчанні іноземних мов пов'язана з необхідністю пошуку ефективних шляхів оцінювання навчальних досягнень учнів з різних видів мовленнєвої діяльності. Питання оцінювання знань учнів є особливо важливим з огляду на те, що кінцевим результатом навчальної діяльності є ефективне формування компетентностей, а не формування суми знань, умінь та навичок учнів.

Актуальність дослідження зумовлена потребою пошуку оптимальних засобів оцінювання навчальних досягнень учнів з іноземної мови. Дослідження історії розвитку бальних систем та переходу від п'яти- до дванадцятибальної системи оцінювання дозволить виявити загальні чинники покращення контролю рівня навчальних досягнень учнів на уроках іноземної мови.

Формування мети статті. Метою проведення дослідження є оцінювання рівня навчальних досягнень учнів з іноземної мови в Україні та закордоном в історико-порівняльному аспекті.

Аналіз основних публікацій та досліджень. Дослідження історії розвитку педагогічної думки та історії педагогічного оцінювання неодноразово проводились в сучасній педагогіці: Т.М.Канівець досліджує основи педагогічного оцінювання [4], В.О.Скалозуб вивчає історію розвитку оцінювання навчальних досягнень школярів та розкриває форми оцінок та шкалу оцінювання знань учнів у досліджуваній у період 1918-1944 р. [10], В.В.Тригубенко аналізує особливості системи оцінювання знань школярів у початкових та середніх навчальних закладах другої половини ХІХ – початку ХХ ст. повідав науковець [11] та ін.

Проблемам специфіки навчання та оцінювання в педагогіці ХХ – ХХІ століття присвячені розробки багатьох науковців: І.М.Каневська досліджує особливості 12-бальної системи оцінки знань та її впливу на навчальну активність

школярів [3], М.В.Левківський розглядає історію педагогічної думки та оцінювання в Україні та інших країн світу [6], О.Ю.Яцкова займається проблемою розвитку творчих здібностей дітей в педагогіці ХХ століття [14] та ін.

Виокремлення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячено означену статтю. Незважаючи на велику кількість досліджень історії методів контролю та оцінювання, невирішеним залишаються особливості оцінювання навчальних досягнень учнів з іноземної мови у школах України та закордоном у ретроспективному розрізі. ХХ століття ознаменувалося переходом від п'яти- до дванадцятибальної системи оцінювання. Інтерес для дослідження представляють фактори та передумови переходу від однієї бальної системи оцінювання до іншої.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Контроль в навчанні іноземної мови є невід'ємним компонентом навчального процесу. Без контролю неможливо перевірити навчальні досягнення учнів, набуті ними знання та сформовані вміння і навички. Проблема контролю є однією з найбільш важливих в історії педагогіки та методики педагогічної діяльності. Основним засобом контролю є оцінювання. Оціночна функція контролю здійснюється на основі виконання учнями навчальних завдань. Оцінка на уроках іноземної мови є показником рівня сформованості іншомовних знань, вмінь та навичок з різних видів мовленнєвої діяльності. Також це показник загальної успішності навчання. У науковій психолого-педагогічній літературі оцінювання визначається по-різному. О.В.Оніпко визначає оцінювання як систематичний контроль операцій стосовно до явних та неявних норм і стандартів з метою вдосконалення контролю [7, с.25]. Н.М.Островерхова розуміє оцінювання як контроль, що здійснюється у відповідності з загальноприйнятими стандартами [8]. О.І.Андрійчук інтерпретує оцінювання як системний комплекс педагогічних процедур, послідовність операцій і дій, що складають у сукупності цілісну дидактичну систему, реалізація якої в педагогічній практиці призводить до досягнення конкретних цілей навчання [1]. Ми будемо визначати оцінювання як рівень навчальних досягнень учнів з предмету на основі загальноосвітніх стандартів стосовно до контролю навчальних досягнень учнів.

Варто зазначити, що система оцінювання за допомогою балів має тривалу історію. Перші спроби використовувати бали було започатковано в Києво-Могилянській Академії. Оцінки виставлялися у вигляді наступних балів «добре», «дуже добре», нижче середнього» та ін. Бальна система використовувалась наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. В цей період була прийнята п'ятибальна система, яка включала наступні бали «відмінно», «добре», «досить добре», «посередньо», «слабо». Однак вчителі та дослідники продовжували шукати способи вдосконалення оцінки на уроках іноземної мови. Зокрема було здійснено спроби ввести семибальну систему оцінювання, яка включала проміжні категорії балів, властивих для п'ятибальної системи, як «вельми добре» та «дуже добре» [4]. В 1918 році в освіті здійснено спроби звернутися до системи оцінювання за допомогою балів «задовільно» та «незадовільно». Однак ця система не протрималася довго, оскільки оцінити

об'єктивно знання учнів неможливо за допомогою вузьких категоріальних понять як «задовільно» та «незадовільно». В результаті педагоги знову повернулися до п'ятибальної системи оцінювання, а в 1935 році, дана система закріпилася як основна система контролю навчальних досягнень учнів. В період з 1944 року по 1945 року бали в п'ятибальній системі було замінено на цифри – «1», «2», «3», «4», «5» [6]. Бал як основна одиниця оцінювання виступає величиною, яка передбачає оволодіння знаннями в тій чи іншій мірі. Наприклад, бал «1» означає елементарне володіння учнем навчальним іншомовним матеріалом, а саме здатність відтворювати окремі факти та розпізнавати об'єкти, які позначені певними словами.

У 2000 році в шкільну практику українських шкіл було запроваджено дванадцятибальну систему оцінювання. Практика зміни системи оцінювання була пов'язана із впровадженням комунікативного та особистісно-орієнтованого підходу до навчання іноземної мови. Рівень засвоєння учнями іншомовних комунікативних знань потребував вдосконалення щодо оцінки різних видів мовленнєвої діяльності: читання, говоріння, письма, аудіювання. Кожен вид діяльності передбачає формування відповідних умінь, наприклад, аудіювання передбачає формування вміння сприймати мову на слух, розрізняти окремі лексичні одиниці в потоці речення тощо. Це зумовлює проблему розмежування балів, які б дали змогу об'єктивно оцінити кожний із навиків учнів в іншомовній діяльності.

Розширення п'ятибальної системи до дванадцятибальної було зумовлене рядом причин. Вхідження України в глобальний європейський простір сприяло обміну досвідом в системі навчання та контролю. Основними рушійними силами розвитку освіти стало прагнення вирішити наступні проблеми навчання та оцінювання навчальних досягнень учнів, як невідповідність шкільних закладів потребам часу, зокрема потребам у підготовці кваліфікованих співробітників у сфері промисловості, науки і техніки; розвиток комп'ютерних технологій та науково-технічного прогресу, який змінював можливості для проведення контролю знань, умінь на навичок учнів; прагнення реформувати систему освіти на основі накопиченого педагогічно і психологічного досвіду, зокрема існування концепцій індивідуального та особистісно-орієнтованого навчання. Так, розвиток комп'ютерних технологій та їх використання на уроках іноземної мови призвели до появи тестів як засобу контролю та оцінювання. П'ятибальна система, яка визначає як високі оцінки «добре» та «відмінно», була непридатна для оцінювання творчих знань учнів, їх самостійного вміння працювати з іншомовними програмами тощо.

Українська система оцінювання увібрала в себе досвід аналогічних бальних систем, прийнятих деяких закордонних країнах. Наприклад, в Австрії засобом оцінювання виступає сукупність екзаменів, які оцінюються за наступними балами: «1 – відмінно», «2 – добре», «3 – задовільно», «4 – здав», «5 – не здав». В Німеччині застосовується шестибальна система, але порівняно з Україною відлік балів є зворотнім: «1 – дуже добре», «2 – добре», «3 – задовільно», «4 – відповідно», «5 – погано», «6 – дуже погано». Оцінювання в Данії проводиться за бальною шкалою від нуля до тринадцяти балів, при цьому виставляння оцінок застосовується лише в середніх та старших класах. В початкових класах оцінка не застосовується, натомість вживаються загальні способи мотивації такі як похвала за правильно виконане завдання [4].

У Великобританії засобом оцінювання переважно виступають тести та поточні усні і письмові роботи учнів. До-

сягнення учнів оцінюються за семибальною шкалою, яка заснована на принципі оцінки від найвищого до незадовільного рівня: A, B, C, D, E, F, G. Схожа система оцінювання властива школам Норвегії. В початкових класах офіційне оцінювання не використовується, але починаючи з молодших середніх класів застосовується п'ятибальна система оцінювання: «G – відмінно», «M – дуже добре», «MG – добре», «NG – задовільно», «LG – незадовільно». У класах старшої середньої школи використовується семибальна система оцінювання від 0 до 44 [6].

Міністерство освіти та науки України пояснює причину введення 12-бальної системи оцінювання навчально-виховних досягнень учнів динамікою змін у суспільстві, які вимагають вдосконалення підходів до контролю та перевірки ефективності засвоєння знань, умінь і навичок учнів [5]. Особливо актуальною є зміна системи оцінювання у зв'язку з поширенням уваги до вивчення іноземних мов, оскільки оцінювати оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю становить труднощі для багатьох учнів. Відповідно, об'єктивна оцінка є важливим фактором мотивації учнів до вивчення іноземної мови, адже головним завданням навчання є не лише формування сукупності знань учнів, а формування розвиненої особистості. 12-бальна система оцінювання рівня навчальних досягнень у навчанні іноземної мови будувалася на основні принципі складання знань, умінь та навичок учнів, які були набуті ним. При цьому в процесі оцінювання враховується рівень особистісних досягнень учнів. Наприклад, при високих балах «10», «11», «12» оцінюються творчі здібності учнів, які здатні до самостійної роботи: підбору матеріалу та інформації, вміння критично сприймати навчальний матеріал та висловлювати власні думки, самостійно розвивати власні творчі нахили [9].

Важливим фактором переходу з п'яти- до дванадцятибальної системи оцінювання послужили інтеграційні процеси та Європейська глобалізація. Прагнення країн віднайти спільні засади та критерії оцінювання в усіх країнах ЄС, зокрема у вивченні іноземних мов, базувалося на наступних поняттях: 1) оцінювання особистісних навчальних досягнень учнів у порівнянні з досягненнями інших учнів. У цьому випадку бал/оцінка є нормованим критерієм, стосовно якого визначають результати навчання учнів; 2) оцінювання повинно бути правдоподібним та ефективним; 3) спільні методи та засоби оцінювання. Застосування цих критеріїв оцінювання в системі контролю у навчанні іноземної мови дасть змогу сформувати систему перевірки та діагностики ефективності навчання в українських та європейських школах, а це в свою чергу сприятиме встановленню спільної координації якості освіти в глобальному світовому просторі. Дванадцятибальна система оцінювання передбачає оцінювання знань учнів на основі відповідей на запитання, таким чином оцінки виставляються за результати роботи кожного учня. Ця система оцінювання містить два важливі компоненти: нормативний та критеріальний. Нормативний критерій оцінювання реалізується на рівні класу – це оцінювання навчальних досягнень учнів на уроці відповідно до певної норми (балів); критеріальний компонент передбачає оцінювання на рівні загальнонаціонального стандарту, тобто критеріями контролю виступають регіональні або державні нормативні документи. Окрім того, із поширенням глобалізаційних процесів, зросла увага школи до іноземної мови як одного з обов'язкових навчальних предметів. Зміна пріоритетів у системі навчання мови призвела до необхідності пошуку засобів оцінювання, які б передбачали оцінку усних та письмових відповідей учнів, адже оволодіння усним іншомовним матеріалом представляє більшу складність для

учнів, ніж оволодіння фонетичним матеріалом рідної мови. Відповідно, оцінювати досягнення учнів не можна однаково на уроках рідної та іноземної мови. Дванадцятибальна система забезпечила можливість оцінювати не лише фактичний рівень знань учнів, але й їх зусилля у вивченні іноземної мови. Що стало важливим мотивуючим фактором у вивченні іноземної мови.

Так, ідеї переходу з п'ятибальної до дванадцятибальної системи оцінювання у навчанні іноземної мови пов'язані з переорієнтацією сучасної концепції освіти на індивідуалізацію, диференціацію навчання та зверненням до особистісно-орієнтованого навчання. Провідними напрямками даного переходу послужила реформаторська педагогіка, експериментальна педагогіка та ін. Реформаторська педагогіка базувалася на теорії вільного виховання. В основу даної теорії було покладено книгу Елен Кей «Вік дитини». Письмениця актуалізує важливість зв'язку між віком дитини та навчанням і формуванням її особистості в умовах соціального становлення. Реформаторська педагогіка відводила важливу роль навчанню та вихованню з опорою на переживання та власний досвід дитини. Експериментальна педагогіка (В.А.Лай, А. іне, О.Декролі, П.Бове та ін.) спрямована на відокремлення практики від теорії навчання [6]. Відповідно, метою експериментальної педагогіки стало оцінювання шляхом лабораторних експериментів, які дозволяли з науковою достовірністю дослідити природу дитини, зокрема принципи розвитку особистості дитини. Цей підхід враховує інтереси дитини, можливості їх мислення, нахили.

Ще однією методикою, яка стала чинником впливу на перехід від п'яти- до дванадцяти бальної системи, послужила функціональна педагогіка. Засновником даної педагогіки став Едуард Клапаред – швейцарський психолог та

педагог [5]. Він визначає мотиви та інтереси дитини як рушійні фактори навчання. Едуард Клапаред пропонує використовувати ігри як засіб підвищення ефективності навчання та оцінювання навчальних досягнень дітей. Приблизником та послідовником ідей Едуарда Клапареда став А.Фер'єр [12]. Він запропонував періодизацію у психічному розвитку дитини. Ця періодизація ґрунтувалася на врахуванні індивідуальних та вікових особливостей дітей, оскільки А.Фер'єр вважає, що навчання призначення для навчання людей з «плоті і крові», а не для формування інтелектуалів.

Переходу від п'яти- до дванадцятибальної системи оцінювання сприяла теорія педагогіки особистості, засновниками якої стали Ф.Гансберг [2], Г.Шаррельман [13] та ін. Представники цієї теорії виступили з критикою авторитарного управління процесом навчання в школі. На думку науковців, навчання та оцінювання знань учнів повинно відбуватись у педагогічній взаємодії вчителя і учнів. Дружній та співробітницький характер навчальної діяльності сприятиме прояву творчості дітей та мотивації навчання.

Отже, в основу нової дванадцятибальної системи оцінювання покладені новітні підходи до організації навчання в умовах науково-технічного прогресу та реформування освіти. Найбільш важливим з реформацийних підходів став комунікативний та особистісно-орієнтований підхід до навчання мови. У рамках цього підходу дванадцятибальна система оцінювання застосовувалась до тематичного, семестрового, річного та підсумкового етапів навчання, а бали визначалися за наступними рівнями: початковий (1-3), середній (4-5), достатній (7-9), високий (10-12). Згідно з дванадцятибальною системою оцінювання найвищим рівнем є творчий рівень – від 10-12 балів, який не передбачено в п'ятибальній системі (див.табл.1) [4; 9]:

Таблиця 1

П'ятибальна система оцінювання	
1-2 бали I рівень – початковий	Відповідь учня при відтворенні навчального матеріалу елементарна, фрагментарна, зумовлюється початковими уявленнями про предмет вивчення;
3-4 бали II рівень – середній	Учень відтворює основний навчальний матеріал, здатний розв'язувати завдання за зразком, володіє елементарними вміннями навчальної діяльності
5 бали III рівень – достатній	Учень знає істотні ознаки понять, явищ, закономірностей, зв'язків між ними, а також самостійно застосовує знання в стандартних ситуаціях, володіє розумовими операціями (аналізом, абстрагуванням, узагальненням тощо), вміє робити висновки, виправляти допущені помилки. Відповідь учня повна, правильна, логічна, обґрунтована, хоча їй і бракує власних суджень. Він здатний самостійно здійснювати основні види навчальної діяльності
Дванадцятибальна система оцінювання	
Бал	Критерії
10	Учень виявляє початкові творчі здібності, самостійно визначає окремі цілі власної навчальної діяльності, оцінює окремі нові факти, явища, ідеї; знаходить джерела інформації та самостійно використовує їх відповідно до цілей, поставлених учителем
11	Учень вільно висловлює думки і відчуття, визначає програму особистої пізнавальної діяльності, самостійно оцінює різноманітні життєві явища і факти, виявляючи особисту позицію щодо них; без допомоги вчителя знаходить джерела інформації і використовує набуті знання і вміння в нестандартних ситуаціях
12	Учень виявляє особливі творчі здібності, самостійно розвиває власні обдарування і нахили, вміє самостійно здобувати знання

З огляду на викладений матеріал можна стверджувати, що запровадження дванадцятибальної системи оцінювання дозволило усунути недоліки п'ятибальної системи. Збільшення діапазону оцінок стало важливим мотивуючим елементом контролю.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Таким чином, дослідження історії розвитку бальних систем та переходу від п'яти- до дванадцятибальної системи оцінювання в 60-і роки ХХ ст. – на початку ХХІ ст. дозволить виявити загальні чинники

покращення контролю рівня навчальних досягнень учнів. Введення нової системи оцінювання дозволило реалізувати мотиваційні, освітні, виховні та розвивальні цілі контролю. Аналіз історичного переходу з п'яти- до дванадцятибальної системи оцінювання показує, що в основу зміни системи покладено досвід контролю закордонних країн Австрії, Великобританії, Данії та ін. Сьогодні бальна система оцінювання вважається найбільш ефективною.

Подальший інтерес для дослідження представляють методи оцінювання навчальних досягнень учнів з іноземної мови.

Література та джерела

1. Андрійчук О.І. Система педагогічного оцінювання навчальних досягнень учнів / О.І.Андрійчук // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І.Франка. – 2009. – №48. – С.93-96
2. Гансберг Ф. Педагогика. Призыв к самостоятельности в преподавании / Фриц Гансберг; пер. З. Н. Журавской. - Петроград: Изд-во газеты «Школа и Жизнь», 1916. – 192 с.
3. Канєвська І.М. Зміни в системі оцінювання знань учнів – вимога часу / І.М.Канєвська // Освіта. – 2000. – 22 листоп. – 6 груд. (№55/56). – С.3
4. Канівець Т.М. Основи педагогічного оцінювання: [навчально-методичний посібник] / Тетяна Миколаївна Канівець. – Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2012. – 102 с.
5. Клапаред Э. Психология ребёнка и экспериментальная педагогика / Эдуард Клапаред. – М.: Изд-во «ЛКИ», 2007. – 136 с.
6. Левківський М.В. Історія педагогіки: Навч.-метод. посібник. Вид. 4-те. Навч. пос / Михайло Васильович Левківський. – К.: Центр учбової літератури, 2011. – 190 с.
7. Оніпко О. В. Проблема оцінювання освітніх систем у сучасній педагогіці та відображення її у педагогічній спадщині А.С.Макаренка / О. В.Оніпко // Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. пр. Полтав. держ. пед. ун-ту ім. В.Г.Короленка / Полтав. держ. пед. ун-т ім. В.Г.Короленка. – Полтава, 2008. Сер. «Педагогічні науки», Вип. 5. – С.127-133
8. Основи педагогічного оцінювання. Частина І. Теорія: Навчально-методичні та інформаційно-довідкові матеріали для педагогічних працівників / За заг. ред. Ірини Булах – К.: Майстер-клас, 2005. – 96 с.
9. Педагогіка / Библиотека онлайн © 2006-2014 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://readbookz.com/books/172.html>
10. Скалозуб В.О. Історія розвитку оцінювання навчальних досягнень школярів / В.О.Скалозуб // ПостМетодика. – 2000. – № 3. – С.12-13
11. Тригубенко В. Дванадцятибальна система: своєчасне відродження / В.Тригубенко // Освіта. – 2000. – 27 верес. – 4 жовт. (№42/43). – С. 2-3.
12. Ферьер А. Законы эволюции и новейшие задачи воспитания / Адольф Ферьер // Русская школа. 1990. – № 12. – С.104-112
13. Шаррельман Г. В лаборатории народного учителя: Опыт наглядного обучения / Генрих Шаррельман; пер. С. Роемблат. – Петроград: Изд-во газеты «Школа и Жизнь», 1916. – 72 с.
14. Яцкова О.Ю. Проблема развития творческих способностей детей в педагогике XX века [Текст] / Ольга Юрьевна Яцкова // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г.Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб: Реноме, 2012. – С.73-76

Стаття посвящена дослідженню ролі контролю і оцінювання навчальних досягнень учнів у навчанні іноземної мови. Розкрито і систематизовано поняття «оцінювання» в науковій літературі. На основі аналізу останніх досліджень і вивчення стану проблеми, окреслено особливості переходу від п'яти- до дванадцятибальної системи оцінювання в Україні в 60-і роки ХХ ст. – початку ХХІ століття. Визначено фактори і передумови, які впливали на впровадження дванадцятибальної системи оцінювання в Україні. Досліджено переваги дванадцятибальної системи оцінювання.

Ключові слова: контроль, оцінювання, п'ятибальна система, дванадцятибальна система, іноземна мова.

The article is devoted to the research of control and assessment role of the pupils' learning achievements while teaching foreign language. The notion of "assessment" in the scientific literature has been revealed and systematized. Based upon the analysis of the latest researches and the study of problem state, the peculiarities of transition from five- to twelve point systems assessment in Ukraine in 60-s years of XX cent. – beginning of XXI century have been outlined. The factors and preconditions, which affected on implementation of twelve point evaluation system in Ukraine, have been determined. The advantages of twelve point evaluation system have been studied.

Key words: control, assessment, five point system, twelve point system, foreign language.

УДК 371.134:364-057.86(477)

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ НА ЗАСАДАХ ПРАКСЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Бартош Олена Павлівна
м.Ужгород

Постановка проблеми. Численні спроби визначити особливості сучасного стану суспільства так чи інакше пов'язуються з розвитком науки. Поруч з пізнавальною, освітньою, виховною, соціокультурною роллю наукового знання, все більшу зацікавленість останнім часом викликає практичний аспект питання. Методологізація науки і освіти в ХХ столітті зумовила розвиток різних методологічних підходів. Одним із методологічних концептів є праксеологічний підхід як сучасна філософська концепція, що дозволяє успішно організувати діяльність. Сутність праксеологічного підходу полягає в удосконаленні практичної діяльності з позиції максимальної доцільності. Для педагогів праксеологія

виступає методологічною основою оволодіння навичками професійного функціонування в освітньому просторі, передумовою до формування умінь володіти власними діями.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Практико-логічний підхід до вивчення науки, як оформлена теоретична течія, веде свій початок від прагматизму та праксеології. Остання – це теорія ефективної організації діяльності загалом, наукової, зокрема. І хоча цей підхід до вивчення науки має недовгу історію порівняно з, скажімо, логіко-гносеологічним, і навіть соціокультурним, але він, започаткувавшись наприкінці ХІХ ст., розквіту досяг тільки в другій половині ХХ-го сторіччя. Засновником її вважається польський філо-

соф і логік Тадеуш Котарбінський. Термін «праксеологія» походить від грецького *praxis* – дія, практика і в буквальному перекладі означає «знання про дії». Цей підхід має чи не найбільші перспективи в майбутньому. Основне досягнення праксеологічного підходу полягає у виділенні операційної функції наукового знання [1].

Сьогодні праксеологія визначається науковцями як галузь філософських знань, як філософська концепція, що має статус програмно-концептуального проекту, і як спеціальна наукова дисципліна, що презентує загальну теорію організації діяльності. Практика передусім виступає як системне знання про загальні принципи і способи організації раціональних, доцільних, успішних дій [2].

Дослідженням праксеологічних ідей займалися, як В.П.Андрущенко, В.Х.Арутюнов, І.В.Бичко, А.К.Бичко, М.М.Верніков, О.М.Веретюк, Л.В.Губерський, Л.Г.Комаха, А.Є.Конверський, В.Г.Кремень, О.Г.Льовкіна, Є.Є.Слущкий, В.М.Свінцицький, В.О.Храмов, В.І.Ярошовець та багато інших.

Питання формування праксеологічних умінь майбутніх соціальних працівників, їх практичної фахової підготовки у вищих навчальних закладах досить актуальне, багатоаспектне й вимагає нових наукових розробок і досліджень. **Метою статті** є використання основних положень феномену «праксеологічний підхід» для визначення професійних умінь майбутнього соціального працівника.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як зазначає Т.Пщоловський, праксеологія займається цілеспрямованою дією, тобто навмисною і свідомою – з погляду її результативності. Це означає, що розглядаються дії, орієнтовані на досягнення поставлених цілей. Відтак, основним поняттям праксеології є поняття дії [3, с. 18].

Т.Котарбінським виділено основні особливості праксеології як науки:

- синтез даних різних наук, що відносяться до організації праці,
- об'єднання в єдину систему всього, що накопичено людством у галузі організації праці,
- синтез того, що має всезагальний характер, відносно до будь-якої діяльності,
- синтезуючи різні дані під кутом зору певного цільового завдання, подається більш чітке орієнтування для тих наук, матеріал яких використовується [4, с. 16-17].

Т.Котарбінський зазначає, що дії, які ми здійснюємо, вимагають потрібного визначення: 1) визначення мети, 2) визначення умов, що відносяться до діяльності, 3) визначення засобів, пристосованих як до визначеної цілі, так і до існуючої діяльності. Отже, ціль, умови і засоби – ось три елементи практичної, і наукової також, діяльності [4, с.31].

І.Гінсіровська термін «праксеологія» трактує як галузь досліджень, що вивчає людську діяльність, зокрема в аспекті її ефективності. Виховання успішної особистості та її підготовка до ефективної професійної діяльності є одним з пріоритетних завдань вищих навчальних закладів [5].

Праксеологічний підхід передбачає старанну, цілеспрямовану підготовку до виконання діяльності для того, щоб вона була результативною.

У визначенні системи професійних умінь майбутнього соціального працівника, що забезпечують готовність до означеного виду діяльності, ми враховували визначений ученими загальний перелік професійних умінь майбутнього соціального працівника [6; 7, с. 19; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14].

Успішній діяльності соціальних працівників сприяє належний рівень сформованості таких умінь:

аналітичні:

- спостерігати й аналізувати процес професійної діяльності соціальних працівників та інших фахівців, вносити конкретні рекомендації щодо її удосконалення;
- формувати вміння критично підходити до вивчення наукової літератури з проблеми, використовувати науково обґрунтовані методичні новації, знання та розуміння соціальної проблеми у своїй практичній діяльності;
- спостерігати, розуміти й інтерпретувати людську поведінку і відносини.

прогностичні:

- прогнозувати можливі відхилення і небажані явища у процесі професійної діяльності соціальних працівників, прогнозувати можливості уникнути їх;
- прогнозувати можливості удосконалення власної професійної майстерності;
- прогнозувати пізнавальний розвиток особистості кожного клієнта;
- прогнозувати результати впливу на клієнтів;
- прогнозувати можливі відхилення і небажані явища у процесі професійної діяльності соціальних працівників з різними категоріями клієнтів.

конструктивні:

- формулювати завдання з організації професійної діяльності соціальних працівників;
- визначати зміст соціальної роботи з різними категоріями клієнтів на основі діючого законодавства,
- здійснювати індивідуальний підхід до клієнтів;
- виділяти рішення, які потребують попереднього узгодження з іншими фахівцями та організаціями;
- діяти у алгоритмі вироблення рішення;
- продукувати рішення у взаємодії всіх учасників (індивідів, груп, громад, організацій тощо);
- діяти на основі теоретико-практичних моделей в соціальній роботі з різними категоріями клієнтів, а також на основі концепцій (зайнятості; мінімальної інтервенції, «вибору», ризику і права на ризик, менеджменту ризику, захисту особистих і громадянських прав; партнерства в роботі з користувачами послуг і опікунами; партнерства в роботі з представниками інших професій і організацій; співпраці та участі у соціальному догляді);
- проводити дослідження з питань перспектив вирішення потреб користувачів соціальних послуг та задоволення отриманими соціальними послугами;
- полегшувати доступ клієнтів до інших джерел інформації;
- спонукати клієнтів брати участь у процесі прийняття рішення стосовно них;
- надавати можливість клієнтам використовувати свої власні ресурси у захисті їх права з позиції досягання позитивних змін у їх житті.

організаторські:

- організовувати цілеспрямовану і ефективну соціальну діяльність;
- створювати умови для успішного процесу надання соціальної допомоги;
- передбачати та уникати конфліктів;
- організовувати та проводити за різних обставин інтерв'ю з клієнтами;
- задіювати користувачів соціальних послуг у плануванні послуг для них самих;
- формувати і розвивати робочі стосунки з різними категоріями клієнтів, їх сім'ями, піклувальниками тощо;
- розвивати можливості для різних категорій клієнтів щодо їх активної участі в житті громади та суспільства;
- у випадку необхідності, перенаправляти клієнтів до ін-

- ших соціальних служб;
- налагоджувати зовнішні зв'язки з організаціями-партнерами та органами управління;
- забезпечувати ефективну взаємодію структурних підрозділів організації;
- вести необхідну документацію;
- проводити політику служби щодо конфіденційності та належного підходу до організації та ведення справи;
- готувати доповіді та доповідати у справах клієнтів;
- організовувати, планувати і контролювати усі необхідні види робіт;
- здобувати необхідну інформацію, використовуючи усі можливі сучасні технології, ресурси для соціальної комунікації;
- розширювати сфери своїх послуг;
- слідкувати за дотриманням законодавства з питань захисту інформації та доступу до інформації у сфері практики соціальної роботи.

комунікативні:

- керувати процесом спілкування фахівців соціальної сфери у ході їх професійної діяльності;
- створювати й підтримувати робочу обстановку і атмосферу;
- встановлювати контакт, ефективну комунікацію зі своїм колективом, колегами, клієнтами соціальної роботи;
- виявляти та долати негативні почуття, які впливають на клієнтів та на самих соціальних працівників;
- виявляти й уміти враховувати у роботі відмінності особистісного, національного, соціального і культурно-історичного характеру;
- розпізнавати та долати у відносинах між людьми агресію, ворожість, мінімізувати лютю з урахуванням ризику щодо себе та інших;
- спілкуватися вербально, невербально, у письмовій формі.

діагностичні:

- діагностувати рівень готовності соціальних працівників та інших фахівців до ефективної професійної діяльності у роботі з клієнтом;
- діагностувати рівень готовності клієнта щодо вирішення його соціальних проблем.

рефлексивні:

- визначати відповідність змісту професійної діяльності загальним потребам науки;
- контролювати і оцінювати результати професійної діяльності соціальних працівників;
- забезпечувати об'єктивну оцінку та безперервний розвиток власного освітньо-професійного та інтелектуального потенціалу;
- критично оцінювати причини успіхів і недовідків у власній діяльності та визначати напрями її корекції;
- аналізувати ефективність задіяних засобів та методів в організації соціальної роботи з різними категоріями клієнтів, з іншими установами та організаціями.

Ефективними формами роботи з формування практико-орієнтованих умінь є:

- лекційні заняття (проблемний, частково-пошуковий, пошуковий, дослідницький виклад; міждисциплінарний підхід);
- практичні заняття та навчально-методичні семінари (навчання в команді; дискусія; ділові ігри, імітаційно-ігровий метод, імітаційний тренінг; метод проектів, ігрове проектування; освоєння професійної лексики; навчання на основі власного досвіду; аналіз професійної діяльності фахівців; побудова та аналіз ситуацій, ситу-

ацій-проблем, ситуацій-оцінок, ситуацій-ілюстрацій, ситуацій-попереджень);

- лабораторні заняття (проведення досліджень);
- індивідуальні заняття;
- самостійне спостереження;
- комп'ютерне діагностування;
- практика тощо [15; 16, с.192].

Практична підготовка – обов'язковий компонент освітньо-професійної програми для здобуття кваліфікаційного рівня, що має на меті вироблення у студентів професійних навичок і вмінь. Це складова, підсистема професійної підготовки [17, с.256].

Практична підготовка, що є базовою ціннісною орієнтацією фахівця, містить у собі сукупність взаємозалежних установок на ставлення до самого себе, до колег, роботодавців, до організації взаємодії й представляє собою найважливішу змістовну характеристику професійної спрямованості особистості майбутнього фахівця. Реалізація практичної підготовки розглядається як допомога студентам у розв'язанні особистісно-значимих проблем і завдань. Вона спрямована на розвиток таких особистісних установок, що дозволяють кожному студенту стати суб'єктом конкретної професійної діяльності, власного розвитку й зіставити свої можливості з психологічними вимогами професії до спеціаліста [18].

Метою практичної підготовки майбутніх соціальних працівників є формування у них професійних умінь і особистісних якостей фахівця, оволодіння наважливішими видами професійної діяльності. В умовах університетської освіти практична підготовка майбутніх соціальних працівників забезпечується насамперед шляхом їх залучення до волонтерської діяльності та проходження різних видів практик.

Якості, які розвиваються у студентів, залучених до волонтерської діяльності, сприяють формуванню професійної спрямованості майбутнього фахівця соціальної роботи [19]. У волонтерській діяльності має місце постійне вдосконалення взаємовідносин з власним внутрішнім духовним «Я»; відбувається включення студентів у процеси самосприйняття (студент пізнає себе як джерело бажань і потреб); самоідентифікація (корекція індивідуальної свідомості при співставленні з іншими особистостями); саморозкриття, самореалізація; формується установка на подолання труднощів у професійній діяльності [20].

Невід'ємною складовою процесу практичної підготовки фахівців різних кваліфікаційних рівнів у педагогічному університеті є практика студентів.

Методика підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи в ДВНЗ «Ужгородський національний університет», як і в інших вітчизняних та зарубіжних вузах, передбачає систему практики протягом усього періоду навчання в університеті. Вона є невід'ємною частиною навчального процесу, оскільки покликана вирішувати ряд специфічних завдань:

1. Адаптувати студента до реальних умов майбутньої професії.
2. Створити умови для практичного застосування теоретичних знань.
3. Формувати і вдосконалювати базові професійні навички і вмінь.
4. Діагностувати професійну придатність студента до соціальної роботи.
5. Забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності [21].

Практична підготовка фахівців соціальної роботи в ДВНЗ «УжНУ» включає наступні види практики: учбову (ознайомчу, 1 курс); учбову (психолого-педагогічну (волон-

терську), 2 курс); учбову (зі спеціальності, 3 курс); виробничу (науково-дослідну, 4 курс); виробничу (переддипломну, 5 курс).

Кожен вид практики ставить і вирішує конкретні цілі і завдання. Передбачено раціональне суміщення аудиторного і практичного навчання, об'єднання їх у цілісний інтегративний навчальний план. Конкретні види практики йдуть в руслі тих знань, які студент отримує під час аудиторних занять. Ступінь включення студентів у "виробничий" процес диференціюється навчальним планом і має свої особливості за формою і змістом залежно від проблематики теоретичних курсів, часу навчання студентів в університеті, специфіки базових закладів та установ.

Зокрема, *ознайомча практика на 1-му курсі* проводиться після вивчення першої з професійно-орієнтованих дисциплін – "Соціальна робота. Вступ до спеціальності", в рамках якої підготовки до практики присвячені змістові модулі "Структура професійної соціальної роботи" та "Складові професійної компетентності соціального працівника".

Ця практика проводиться у соціальних службах різної спрямованості і відомчої належності та покликана сприяти ранній соціальній орієнтації майбутніх спеціалістів. Саме тут вони отримують інформацію про суть соціальних проблем сучасного українського суспільства та способи їх вирішення, різні напрями соціальної роботи, організаційні структури вертикального і горизонтального рівня, основні категорії клієнтів.

Місця її проведення вибираються з таким розрахунком, щоб студенти могли безпосередньо у соціальних службах закріпити теоретичні знання і отримати поглиблене уявлення про: коло соціальних проблем; контингент клієнтів; регіональні ресурси допомоги різним категоріям населення; структуру, організаційно-адміністративні принципи діяльності соціальних закладів; зміст основних видів діяльності соціальних працівників. Для проходження практики обираються державні, громадські і релігійні організації.

Знання, отримані студентами під час ознайомчої практики, використовуються в процесі викладання базових навчальних дисциплін: "Історія соціальної роботи" (1-й курс), "Система служб соціальної роботи", "Теорія соціальної роботи", "Індивідуальна соціальна робота", "Групово соціальна робота", "Соціальна робота в громаді" (2-й курс), "Соціальна робота з різними категоріями клієнтів", "Технології соціальної роботи" (3-й курс).

Мета практики – формувати світогляд майбутніх фахівців соціальної роботи на рівні початкових знань про соціальну сферу, соціальні проблеми, соціальні процеси в суспільстві та форми допомоги різним категоріям клієнтів.

Завдання практики: (1) в кожному із відвіданих соціальних закладів ознайомитись з організаційно-адміністративною структурою; змістом і видами діяльності; колом клієнтів; (2) підвищувати інформаційно-комунікативний рівень студентів; (3) забезпечити початкову психологічну адаптацію студентів до обраної професії; (4) розвивати вміння інтегрувати набуті теоретичні знання при аналізі діяльності організації.

Психолого-педагогічна практика на 2-му курсі проводиться опирається на теоретичні знання, набуті студентами під час вивчення дисциплін "Загальна психологія", "Вікова і педагогічна психологія", "Основи загальної і соціальної педагогіки", "Загальна соціологічна теорія", "Соціальна психологія", "Теорія соціальної роботи" "Система служб соціальної роботи", "Індивідуальна соціальна робота", "Групово соціальна робота", "Соціальна робота в громаді".

Грунтуючись на досвіді практики 1-го курсу, забезпечує

наступність процесу ознайомлення з діяльністю соціальних закладів по наданню соціальних послуг різним категоріям населення. Передбачає участь студентів у набутті первинних навичок і вмінь будувати відносини з клієнтами і майбутніми колегами через спостереження, слухання, аналізування, спілкування. Передбачає послідовність процесу ознайомлення студентів зі змістом діяльності соціальних закладів по наданню соціальних послуг різним категоріям населення, отримання перших професійних навичок слухання, спостереження, спілкування, аналізування та розуміння важливості основних цінностей (принципів) соціальної роботи та волонтерської діяльності в соціальній сфері.

Мета практики: (1) через набуття досвіду роботи в команді спеціалістів та контактів з клієнтами поглибити знання про структуру діяльності соціальних закладів, максимально наблизити студентів до соціальної реальності, умов роботи установ різного спрямування; (2) сприяти оволодінню елементами професійних навичок (спостережливості, слухання, аналізування, спілкування, ведення професійних записів); (3) формувати професійний підхід до соціальних проблем, змінювати стереотип бачення клієнтів шляхом процесу "спостереження, слухання ↔ аналіз = взаємодія"; (4) апробувати отримані знання, підвищити мотивацію до подальшого навчання.

Завдання практики: (1) вивчити зміст і основні характеристики діяльності закладів соціального обслуговування населення, ознайомитися з основними функціональними ролями і обов'язками спеціаліста соціальної роботи; (2) зібрати інформацію для складання моделі соціального обслуговування клієнтів у базовому закладі (включаючи органіграму); (3) виробляти здатність у конкретній робочій ситуації виконувати наступні дії: (1) слухати інших з розумінням і певною метою, враховуючи технологію ефективного слухання: невербальні засоби (міміка, жести, пози); вербальні (відкриті, закриті та уточнюючі запитання, повторення основних думок клієнта, перефразування, резюме ...); (2) спостерігати та інтерпретувати взаємовідносини по лінії "соціальний працівник – користувач соціальних послуг": мовні аспекти (зміст, послідовність, інтенсивність, рівень експресії, особливості лексики, інтонації); виразні рухи (обличчя, тіла); переміщення і пози, дистанція; тактильні впливи (торкання, утримання); (3) спілкуватися (знайти своє місце в колективі, налагоджуючи контакти з членами колективу і партнерськими організаціями, "проживати" проблеми клієнтів, формувати стосунки від першої зустрічі до наступних, використовуючи технології спілкування: готуватися до контакту (осмислити проблеми з врахуванням психологічних особливостей майбутнього співрозмовника, розробити план бесіди); здійснювати контакт (дотримуватися наміченого плану або імпровізувати); оцінювати результати контакту (плюси і мінуси, замітки для подальших контактів і зустрічей); бути привабливим (створити обстановку доброзичливості, показати свою зацікавленість в проблемах клієнта) (4) брати участь у повсякденних видах діяльності, які не потребують професійної підготовки (знайомство з поточними адміністративними формальностями установи, виконання окремих доручень ...); (5) розуміти і аналізувати: діяльність організації з її цілями, можливостями, обмеженнями, вертикальною і горизонтальною структурою; соціальне оточення (середовище), в якому вона працює; практичні і юридичні рамки діяльності соціального працівника (знайомство із законодавством, положеннями, посадовими інструкціями ...).

Виробнича практика 3-го курсу враховує знання дисциплін "Теорія соціальної роботи", "Система служб соці-

альної роботи", "Індивідуальна соціальна робота", "Групова соціальна робота", "Соціальна робота в громаді", "Соціальна робота з різними категоріями клієнтів", "Технології соціальної роботи", "Методологія та методи соціологічних досліджень", "Основи конфліктології", "Соціологія і психологія особистості", "Основи трудового права", "Основи сімейного права" та ін. Вона орієнтована на розвиток навичок і вмінь застосовувати методи і технології соціальної роботи в процесі роботи з різними категоріями клієнтів у міждисциплінарних командах. Передбачає відпрацювання методів і технологій соціальної роботи з врахуванням особливостей клієнтів та специфіки конкретного соціального закладу. Наприклад, практика в гериатричному будинку-інтернаті вимагатиме знань стосовно політики в галузі соціального обслуговування людей похилого віку, розвитку людини з врахуванням психології старіння і впливу інституціалізації, розуміння підходів до немічних і старих, навичок спілкування з людьми, що мають сенсорні порушення і т. п.

Мета практики:

(1) розвивати вміння використовувати методи і технології соціальної роботи в процесі безпосередньої практики, адаптувати студентів до самостійної роботи з клієнтами. З допомогою керівника практики, під його керівництвом кожен студент повинен приступити до роботи з клієнтами, використовуючи методи індивідуальної та групової соціальної роботи, соціальної роботи в громаді, а також соціологічні та педагогічні методи, функціональні технології: соціальну діагностику, соціальну реабілітацію, соціальну профілактику, посередництво, соціальну експертизу, соціальну рекламу та ін. Практиканти повинні приймати участь у виробленні і прийнятті рішень, вчитися давати свої оцінки проблемам клієнтів і виробляти власну позицію.

(2) формувати професійно-інструментальну компетенцію шляхом вироблення навичок: (1) сприйняття і оцінки потреб і запитів людей з урахуванням їх природних і соціальних відмінностей, індивідуального способу життя, соціально-економічної ситуації; (2) спрямування зусиль клієнта на вирішення його власних проблем; (3) здійснення впливу і допомоги на міждисциплінарному рівні, через взаємодію з колегами і суміжними організаціями; (4) використання існуючих методів і технологій, імпровізації при їх використанні.

(3) апробувати специфічні професійні знання, отримані в процесі вивчення спеціальних дисциплін, до вирішення конкретних робочих ситуацій.

Завдання практики – підготувати дослідження-опис випадку. Ця підсумкова робота має відображати розуміння і застосування студентом в конкретній роботі знань, навичок та цінностей соціальної роботи, методів та технологій соціальної роботи. Обсяг роботи – не більше 10 сторінок друкованого тексту.

– У вступі опису випадку необхідно коротко представити випадок, ідентифікувати проблему і фактори, які її спричинили або впливають на її існування.

– Перша частина опису випадку – це презентація клієнтів (індивіда, сім'ї, групи, громади), з якими студент/ка працювали. Тут потрібно визначити характер потреб клієнтів, окреслити коло спеціалістів та закладів, залучених до вирішення проблеми.

– У другій частині опису випадку слід сформулювати мету та завдання, які ставилися для вирішення або пом'якшення проблеми, продемонструвати власні роздуми та практичні надбання з приводу можливих варіантів, які студент/ка запропонували (або могли б запропонувати). Цей розділ відображає: (а) знання соціальної роботи – що необхідно було знати для того, щоб визначити мету та

завдання, наприклад, знання особливостей вікового розвитку, форм та етапів соціалізації особистості, наслідків стигматизації і т. ін.; (б) навички соціальної роботи, якими скористалися. Наприклад, чи були якісь проблеми із спілкуванням, виявленням необхідної інформації, інтерпретацією вербальної і невербальної поведінки, обговоренням складних для клієнта тем, залученням клієнтів до вирішення проблеми та встановленням довірливих відносин, посередництвом, лобюванням інтересів клієнтів і т. ін.? Які ресурси та можливості для надання допомоги були визначені як необхідні для клієнта та як намагалися їх отримати? Які запитання задавали? (в) цінності соціальної роботи – з якими дилемами морально-етичного та професійного характеру довелося зіткнутися під час цієї роботи та як їх було вирішено?

– У третій частині опису випадку необхідно показати, які методи та технології застосовувалися у своїй роботі. Щоб підтвердити проведену роботу, сценарні розробки, описи цих методів та технологій обов'язково додаються до дослідження випадку. Це можуть бути підготовлені і використані різні види інтерв'ю, бесід, консультацій, опитувань, тестування і т. ін.

– У висновках опису випадку слід зазначити результати (ефективність) проведеної роботи як для клієнта, так і для студента/ки як майбутнього фахівця (оцінити свою роботу, показати, які висновки були зроблені для себе з даної ситуації). Необхідно ідентифікувати можливі непередбачені наслідки, додаткові проблеми, спираючись на знання теорії соціальної роботи.

До виробничої практики на 4-му курсі студенти приступають після вивчення таких спеціальних дисциплін: "Соціоінженерна діяльність і соціальне прогнозування", "Менеджмент соціальної сфери", "Право соціального захисту", "Пенсійне забезпечення", "Основи страхової діяльності", "Зайнятість населення та її регулювання", "Соціальна інформатика" та ін. Вона поглиблює знання студентів у галузі технологій роботи з клієнтами, соціального законодавства, організаційних структур соціальної сфери, соціального управління і дає можливість випробувати себе у написанні соціальних проектів.

Практика проводиться на базі соціальних закладів та установ різних напрямів і відомчої належності. Студенти виступають у ролі асистентів або стажерів у спеціалістів відповідних закладів. Вони використовують всі знання і навички, отримані під час аудиторних занять з різних дисциплін та досвід попередніх практик. Їм надається можливість проявити ініціативу, здібності майбутніх спеціалістів, спробувати самостійно вести роботу по обраній спеціальності, що повинно сприяти поглибленню і закріпленню професійних знань, навичок і вмінь організаційно-управлінської діяльності, а також цінностей соціальної роботи.

В ході практики інтегруються знання в галузі теорії, методики і технології соціальної роботи, соціального прогнозування і проектування, менеджменту соціальної сфери. Передбачено вивчення проблем, пов'язаних із соціальним управлінням, створенням різних моделей соціальних служб та форм обслуговування клієнтів. На цій основі студенти готують соціальні проекти, які використовуються як частина курсової роботи або додаток до неї.

Мета практики: (1) розвинути вміння свідомого і варіативного розв'язання соціальних проблем та задоволення потреб клієнтів; (2) активізувати інтерес до самостійного пошуку нових, творчих способів розв'язання професійних завдань; (3) розвинути здібності студента формувати взаємозв'язок індивіда, групи і суспільства, аналізувати

потреби клієнтів і працювати над їх задоволенням шляхом розробки соціальних проектів; (4) усвідомити необхідність піддавати наявні форми обслуговування аналізу, оцінці і організовувати нові у відповідності до індивідуальних та суспільних потреб; (5) поглибити процес професійної соціалізації студентів через прийняття професійних норм і обов'язків.

Завдання практики – проаналізувати діяльність відділу (центру, закладу, служби) і на цій основі підготувати соціальний проект, який буде містити пропозиції по перспективному розвитку того чи іншого напрямку соціальної роботи. В основу проекту має бути поставлена значима для окремої спільноти, групи людей або окремих індивідів соціальна проблема, вирішення якої і повинен сприяти проект. Проекти можуть бути орієнтовані на створення нового або вдосконалення (реконструкцію) діючого об'єкту (служби, відділу, організації, центру і т.п.), зміну функцій, послуг, системи впливу (ідеологія, підхід, моделі допомоги), окремі заходи і т.п.

На завершальному етапі навчання (5 курс, освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліст) проводиться переддипломна практика. Вона здійснюється у тих організаціях, де випускники планують працевлаштуватися. Від репродуктивного, репродуктивно-творчого та творчо-репродуктивного рівнів професійного навчання, які забезпечувалися практичною підготовкою на 2-му, 3-му та 4-му курсах, студенти приступають до самостійної роботи.

Результати практики використовуються студентами для підготовки дипломної роботи і комплексного екзамену зі спеціальності. Теми дипломних робіт визначаються кафедрою, однак студенту надається право вибору, а також можливість пропонувати свою тему з необхідним обґрунтуванням доцільності її розробки. Окрім достовірності і новизни наукових положень, володіння нормативно-правовою базою в обраній сфері соціальної роботи і т.п., обов'язковим є висвітлення особистого вкладу студентів у розробку обраної теми, зв'язок викладеного матеріалу з практикою. У зв'язку з цим на протязі практики студенти повинні мати можливість повністю виконувати завдання, які включають фази планування, впливу, оцінки ефективності.

Мета практики: (1) розвиток професійних відносин з клієнтами в процесі надання їм допомоги; (2) реалізація відповідальності перед клієнтами і соціальним закладом; (3) вироблення навичок вирішення етичних дилем; (4) самоідентифікація кожним студентом себе як професіонала у конкретній сфері соціальної роботи; (5) сприяння глибокому осмисленню закономірностей соціальної роботи; (6) поглиблення усвідомлення професійної значимості теоретичних знань, вітчизняного і зарубіжного досвіду, можливості їх застосування на практиці; (7) формування професійних навичок збору, аналізу та інтерпретації первинної соціологічної інформації, теоретико-методологічного обґрунтування обраної наукової теми, форм і методів роботи з соціальною інформацією.

Завдання практики: (1) продемонструвати вміння оцінювати потреби і можливості клієнтів і на цій основі приймати рішення по наданню допомоги; (2) проявити вміння допомагати різним категоріям клієнтів та активізувати їх; (3) вміти враховувати формальну і неформальну мережу підтримки, наявні ресурси (власні, клієнтів, соціального закладу, закладів-партнерів); (4) відпрацьовувати вміння ефективно взаємодіяти з різними організаціями, в т.ч. недержавними; (5) зібрати матеріал для обґрунтування теми дипломної роботи; (6) продемонструвати вміння комплексного застосування соціологічних методів для аналізу со-

ціальної ситуації; (7) на основі соціологічного дослідження виробити пропозиції по удосконаленню системи соціального обслуговування населення.

Практика магістрів соціальної роботи є обов'язковою складовою освітньо-професійної програми і передбачає вдосконалення студентами професійних вмінь і навичок, здобутих у процесі теоретичного навчання. Практика базується на змісті професійної діяльності магістрів соціальної роботи, який передбачає виконання практичних завдань з надання соціальних послуг, у тому числі здійснення управлінських функцій у закладах соціального обслуговування населення, а також: (1) ведення наукового пошуку у сферах соціальної роботи та споріднених з нею наук (психологія, педагогіка, соціологія, соціальна медицина тощо); (2) викладання навчальних курсів з теорії і практики соціальної роботи [22].

Формування практичних навичок здійснення наукового пошуку відбувається в процесі науково-дослідницької практики, де студенти оволодівають уміннями та практичними підходами до збору, аналізу та обробки емпіричного матеріалу. Теоретичним підґрунтям проведення наукових досліджень є такі дисципліни як «Науково-дослідницький семінар», «Соціальне проектування і прогнозування» та ін.

У процесі проходження науково-педагогічної практики студенти набувають конкретних методичних умінь для проведення навчальних занять у системі ступеневої професійної освіти, зокрема в таких закладах, як коледж, університет з урахуванням специфіки професійної підготовки. Теоретична підготовка до викладацької діяльності забезпечується під час вивчення курсів «Психологія і педагогіка вищої школи», «Вища освіта України і Болонський процес», «Навчання теорії і практики соціальної роботи в Україні і за рубежом».

Науково-дослідницька та науково-педагогічна практики магістрів проводяться з відривом від процесу навчання та передбачають самостійну роботу студентів-практикантів у соціальних закладах і службах та вищих навчальних закладах, які готують майбутніх соціальних працівників.

Науково-педагогічна практика магістрантів покликана здійснювати їх підготовку до професійної діяльності в ролі викладача, куратора, тьютора; навчити аналізувати й розв'язувати практичні ситуації професійної діяльності, озброїти комплексом необхідних умінь та навичок. У процесі практики створюються широкі можливості для розвитку професійно необхідних (організаторських, дидактичних, комунікативних, гностичних, перцептивних, сугестивних, креативних) здібностей особистості, збагачення творчого потенціалу майбутнього викладача.

Мета науково-педагогічної практики – закріплення студентами теоретичних знань у галузі навчально-виховної діяльності, а також набуття практичних навичок цієї роботи в умовах вищого навчального закладу.

Завдання практики: (1) навчити студентів застосовувати в практичній діяльності теоретичні знання, одержані під час навчання у магістратурі вищого навчального закладу; (2) навчити працювати з колективами студентів, створюючи сприятливі умови для цілеспрямованого навчального процесу; (3) підготувати магістрантів до проведення навчальних занять різного типу із застосуванням методів, прийомів та засобів навчання, які активізують пізнавальну діяльність студентів; (4) навчити магістрантів здійснювати педагогічне керівництво студентською групою, стимулювати пізнавальну діяльність студентів; (5) сформувати в студентів уміння реалізовувати завдання з виховання студентів під час навчально-виховного процесу.

Науково-дослідницька практика магістрантів. До-

слідження, які здійснюються в соціальній роботі зорієнтовані на вивчення певних практичних питань із подальшою розробкою конструктивних пропозицій щодо розв'язання проблем. Часто дослідження в соціальній роботі ґрунтуються на поєднанні теоретичного вивчення проблеми та виконання практичної роботи інноваційного характеру. Таким чином, соціальний працівник, який виступає в ролі дослідника-аналітика, впроваджує нову модель роботи та науково обґрунтовує її ефективність, або вивчає проблемну ситуацію та надає рекомендації з удосконалення вже існуючих форм та методів роботи. Використання наукових методів дає можливість соціальним працівникам не тільки пояснити сутність та ефективність практичних дій, а й виявити проблеми, що виникають у процесі прийняття рішень. Враховуючи це, формування компетентності майбутнього соціального працівника в означеному напрямі – одне з головних завдань його науково-дослідницької підготовки. Саме таку професійну компетентність має виявляти випускник освітньо-кваліфікаційного рівня "магістр" під час проходження даного виду практики.

Мета науково-дослідницької практики – забезпечити розуміння студентами ролі і значення науково-дослідної роботи в процесі прийняття управлінських рішень у майбутній професійній діяльності; сформувати навички організації та виконання науково-дослідних робіт; сприяти розвитку творчого мислення в процесі виконання наукових досліджень.

Завдання практики: (1) поглиблення та закріплення теоретичних знань з циклу професійно-орієнтованих дисциплін, залучення студентів до безпосередньої практичної діяльності, формування прагнень щодо здійснення науково-дослідної діяльності; (2) накопичення досвіду з практично-

го оволодіння прийомами науково-дослідної діяльності; (3) формування і вдосконалення професійних умінь і навичок здійснення науково-дослідних заходів з різних напрямів соціальної роботи; (4) проведення дослідження, оброблення й оформлення результатів з використанням сучасного програмного забезпечення; (5) накопичення й опрацювання конкретного матеріалу для виконання магістерської роботи.

Таким чином, магістерська практика майбутніх соціальних працівників передбачає: закріплення та поглиблення теоретичних знань з майбутнього фаху, набуття навичок самостійної практичної діяльності; вироблення творчого, науково-дослідницького підходу до професійної діяльності; закріплення студентами теоретичних знань у сфері науково-педагогічної діяльності, а також набуття практичних навичок цієї роботи.

Оцінка функціональності усіх програм практики забезпечується через залучення до участі в цій роботі всіх зацікавлених: викладачів, керівників практики від соціальних закладів, студентів, незалежних експертів з інших вузів.

Висновки. Праксеологічний підхід є тим методологічним концептом, що дозволяє нам з урахуванням основних принципів досконалої, результативної діяльності визначити сутність дії як основного елементу діяльності та визначити систему професійно-педагогічних умінь, що мають бути сформованими у майбутніх соціальних працівників і виступають як компонент їх готовності до організації їх професійної діяльності. Оптимальність процесу професійного становлення майбутніх соціальних працівників у ВНЗ значною мірою забезпечується за рахунок використання в навчальному процесі практичної складової професійної підготовки (волонтерської діяльності, різних видів практик).

Література та джерела

1. Рижко Л.В. Праксеологічний підхід до вивчення науки як проблема знаннєвого суспільства / Лариса Володимирівна Рижко // Totallogy-XXI. Постнекласичні дослідження: науковий збірник. – Київ: Центр гуманітарної освіти НАН України, Лабораторія постнекласичних методологій. – Вип. 19. – 2008. – С.259-272
2. Садова Т.А. Граксеологічні засади професійно-педагогічної підготовки майбутніх вихователів до організації пізнавальної діяльності дітей / Т.А.Садова // Вісник Глухівського національного педагогічного університету ім.О.Довженка. Серія: Педагогічні науки. – 2010. – Вип.16. – С.23
3. Пщоловский Т. Принципы совершенной деятельности. Введение в праксеологию [Текст] / Т.Пщоловский; [пер. с польск.]. – К.: Институт праксеологии, 1993. – 266 с.
4. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе / Тадеуш Котарбинский. – М.: Экономика, 1975. – 271 с.
5. Гінсіровська І.Р. Формування праксеологічних умінь у майбутніх фахівців з менеджменту у вищих технічних навчальних закладах / Ірина Романівна Гінсіровська // 27-а Міжнародна науково-практична конференція "Інноваційний потенціал світової науки – XXI сторіччя" (20-25 травня 2014 року) [Електронний ресурс]. – Режим доступу <<http://nauka.zinet.info/27/ginsirovska.php>>, <http://nauka.zinet.info/konf_27.php>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
6. Теория социальной работы: Учебник / Под ред. проф. Е.И.Холостовой. – М.: Юрист, 2001. – 334 с.
7. Холостова Е.И. Профессиональный и духовно-нравственный портрет социального работника / Е.И.Холостова. – М.: РГСИ. 1993. – 229 с.
8. Care Council for Wales [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.ccwales.org.uk>> – Загол. з екрану. – Мова англ.
9. Northern Ireland Social Care Council [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.niscc.info>> – Загол. з екрану. – Мова англ.
10. General Social Care Council [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.gsc.org.uk/about.htm>> – Загол. з екрану. – Мова англ.
11. Health and Care Professions Council [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.hpc-uk.org/>> – Загол. з екрану. – Мова англ.
12. Scottish Social Services Council [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.sssc.uk.com/>> – Загол. з екрану. – Мова англ.
13. O'Hagan K. Competence in Social Work Practice: A Practical Guide for A Practical Guide for Students and Professionals / Kieran O'Hagan. – London: Jessica Kingsley Publishers, 2007. – 256 p.
14. CCETSW. Assuring Quality in the Diploma in Social Work – 1. Rules and Requirements for the DipSW. Second Revision. – London: CCETSW, 1996.
15. Гордієнко Н.В. Деякі аспекти професійної підготовки майбутніх педагогів в умовах університетської освіти / Н.В.Гордієнко // Наукові записки НДУ ім.М.Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки. – 2012. – №3. – С.101-104
16. Янкович О.І. Освітні технології в історії вищої педагогічної освіти України (1957–2008): Монографія / [за ред. В.М.Чайки., І.О.Янкович]. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 320 с.
17. Професійна освіта: Словник: Навч. посіб. / Уклад С.У.Гончаренко та ін., за ред. Н.Г.Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – 380 с.
18. Василина М. Актуальні проблеми практичної підготовки студентів вищої школи України / М.Василина, В.Майборода // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – № 2, 2010. – С.235-239
19. Козубовський Р.В. Професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної роботи в процесі волонтерської діяльності / Ростислав Володимирович Козубовський // Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – Ужгород: УжНУ. – 2012. – №24. – С.72-74
20. Тетерская С.В. Волонтер и общество / С.В.Тетерская. – М.: «АКАДЕМИЯ», 2000. – 156 с.

21. Попович А.М. Наскрізна програма практик для студентів факультету суспільних наук спеціальності 7.13010201 «Соціальна робота» / Анна Михайлівна Попович. – Ужгород: УжНУ, 2012. – 28 с
22. Повідайчик О.С. Організація практичної підготовки магістрів соціальної роботи / О.С.Повідайчик, К.К.Борщ // Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – Вип.28. – 2013. – С.123-125

В статье охарактеризованы сущность и функции праксеологического подхода, проанализированы возможности использования праксеологического подхода в процессе профессиональной подготовки будущих социальных работников. Праксеологический подход является тем методологическим концептом, что позволяет нам с учетом основных принципов совершенной, результативной деятельности определить сущность действия как основного элемента деятельности и определить систему профессионально-педагогических умений, которые должны быть сформированы у будущих социальных работников и выступают как компонент их готовности к организации их профессиональной деятельности.

Ключевые слова: социальный работник, профессиональная подготовка, будущий социальный работник, праксеологический подход, суть праксеологического подхода, функции праксеологического подхода, совершенствования профессиональной подготовки будущих социальных работников.

The author of the article has characterized the nature and function of praxeological approach, has analyzed the possibilities of praxeological approach implementation in the training of future social workers. Praxeological approach is the methodological concept that allows us effectively determine the nature of the action as the main element of the system and identify professional and pedagogical skills to be formed in future social workers.

Key words: social worker, professional training, future social worker, praxeological approach, the essence of praxeological approach, functions of praxeological approach, professional training of future social workers.

УДК 37.01/09

ОСОБЛИВОСТІ КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ «НІМЕЦЬКОМОВНІ КРАЇНИ» ДЛЯ УЧНІВ 10-11-Х КЛАСІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

Басай Надія Пилипівна

м.Київ

У статті в центрі уваги перебуває питання конструювання змісту елективного курсу з країнознавства, здатного забезпечити якість та ефективність іншомовної підготовки старшокласників у межах профільного навчання іноземних мов. Автором уточнено сутність елективного курсу з країнознавства відповідно до його цілей, завдань і змісту. Окреслено сукупність загальнодидактичних і методичних принципів навчання, значущих для організації елективного курсу. Описано зміст навчального посібника елективного курсу «Німецькомовні країни» для учнів 10-11-х класів профільної школи.

Ключові слова: профільне навчання, іноземна мова, елективний курс, зміст елективного курсу, навчальний посібник елективного курсу.

Постановка проблеми. Перехід до профільного навчання і введення елективних курсів у 10-11-х класах загальноосвітніх навчальних закладів як обов'язкових складників навчального плану ставить перед усіма працівниками освіти цілу низку важливих завдань, які мають бути розв'язані найближчим часом. Не зважаючи на те, що сьогодні про елективні курси багато написано, шкільна практика показує, що вчитель часто недостатньо інформований про вимоги, критерії, які висуваються до програм і навчальних посібників елективних курсів; не володіє практичним досвідом конструювання програм і навчальних посібників; не зацікавлений в якісній реалізації програм елективних курсів. Ці та багато інших проблем, виявлених під час аналізу літератури, програм і навчальних посібників елективних курсів, опитування та анкетування учнів і вчителів 9-11-х класів ЗНЗ з кількох регіонів України, привели нас до осмислення необхідності створення авторської програми і

навчального посібника елективного курсу «Німецькомовні країни» для учнів 10-11-х класів профільної школи зокрема.

Аналіз останніх публікацій. Профільне навчання іноземної мови в старших класах є предметом вивчення зарубіжних і вітчизняних учених (І.Л.Бім, О.А.Богданова, М.Л.Вайсбурд, Н.П.Грачова, С.М.Дітковська, О.С.Зеленов, Л.Я.Зєня, А.С.Іванова, А.О.Колесников, В.В.Копилова, Т.М.Лазаренко, Л.А.Мілованова, Т.О.Петрова, Т.К.Полонська, О.Г.Поляков, І.П.Попова, В.Г.Редько, Н.М.Рекун, Є.М.Соловова, Л.А.Шульга та ін.). Дослідники протягом кількох років профілізації старшої школи створили концепцію профільного навчання учнів старшої школи, розробили програми навчання іноземних мов на профільному рівні, підготували рекомендації щодо їх викладання у старших класах різних профілів. Окрім того, ними створюються теоретичні основи, а також практичні розробки елективних курсів з іноземних мов [4].

Не дивлячись на очевидну значущість елективних курсів з іноземної мови, теорія і технологія їх створення досі ще не досліджені належним чином. Є лише окремі дослідження на основі конкретних практичних розробок іншомовних елективних курсів (В.В.Сафонова, П.В.Сисоев – англійська мова; А.О.Колесников – німецька мова; Г.І.Бубнова – французька мова); здійснено класифікацію типів елективних курсів у системі шкільної освіти (К.Г.Митрофанов, В.Л.Орлов, К.Н.Поливанова); описано організацію навчальних занять в межах елективних курсів для учнів, які обрали філологічний профіль спеціалізації (А.Г.Каспржак). Крім того, існують дослідження, присвячені створенню елективних курсів для вищих навчальних закладів (О.Г.Поляков).

Аналіз цих праць показав, що сьогодні існують окремі підходи до розроблення елективних курсів з іноземних мов,

але отриманих результатів не достатньо для формулювання універсальних основ створення елективного курсу з країнознавства, який базується на особистісно орієнтованому та компетентнісному підходах до іноземної підготовки старшокласників.

Мета статті – розкрити особливості конструювання змісту елективних курсів з іноземних мов для старшої школи та окреслити шляхи створення навчального посібника «Німецькомовні країни» для учнів 10-11-х класів.

Основна частина. Сьогодні профільна підготовка старшокласників немислима без інтенсифікації та оптимізації процесу навчання. Створення навчальних планів з великим вибором елективних курсів, з іноземної мови в тому числі, дозволяє учням не лише оволодівати предметним аспектом іноземної мови (основи наукових знань, загальна підготовка до практичної діяльності в майбутньому, формування наукових переконань), але й особистісним аспектом (розвиток умінь мислити, розвиток творчих і пізнавальних здібностей, розвиток уяви, пам'яті та уваги, формування потреб, мотивів поведінки та системи цінностей). Введення елективних курсів у процес навчання іноземної мови дозволяє учням підвищувати свою мовну і загальнокультурну підготовку, а вчителям – інтенсифікувати та оптимізувати освітній процес.

Елективний курс як новий елемент навчального плану, який доповнює зміст профільної підготовки старшокласників, сприяє індивідуалізації процесу навчання, дозволяючи учню отримати спеціалізацію в тій чи іншій галузі знань відповідно до його індивідуальних навчальних інтересів, потреб і нахилів [1].

У процесі досліджування вдалося встановити, що елективні курси компенсують у багатьох випадках децю обмежені можливості профільного курсу з іноземної мови в задоволенні різноманітних освітніх потреб старшокласників. Вони сприяють підвищенню рівня вивчення одного або (частіше) кількох предметів і забезпечують реалізацію міжпредметних зв'язків [2; 5; 6].

Аналіз літератури з проблеми розроблення елективних курсів дозволив дійти висновку щодо необхідності уточнення сутності елективного курсу з країнознавства з точки зору його завдань, цілей і змісту. Як вдалося встановити в процесі нашого дослідження, на профільному рівні умовно виділяють два типи елективних курсів з іноземних мов: предметні та міжпредметні [4].

Предметні елективні курси поглиблюють та розширюють іноземні знання учнів, надають можливість розширити їхній кругозір в галузі іноземної філології, розвивають інтерес до цього предмету, перевіряють їхні профорієнтаційні прагнення та утвердження у зробленому виборі [4]. Прикладом такого типу і буде елективний курс «Німецькомовні країни».

Міжпредметні елективні курси розвивають міждисциплінарні знання і вміння. Вони допомагають учням зорієнтуватися у світі сучасних професій, пов'язаних зі знаннями іноземних мов, знайомлять їх зі специфікою типових видів діяльності, синтезом оволодіння іноземною мовою та знаннями з низки предметів, які відповідають найпоширенішим професіям.

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури продемонстрував, що проблемою профільного навчання, зокрема, питання змісту елективних курсів, є недосконалість, а часто й відсутність навчально-методичного забезпечення, тому ми звернулися до педагогічного конструювання як інструменту розроблення змісту елективно-

го курсу «Німецькомовні країни» для учнів 10-11-х класів профільної школи. На основі поняття «зміст навчання», яке ми розглядаємо як педагогічно адаптовану систему знань, навичок, умінь, досвіду творчої діяльності і емоційно-ціннісного ставлення до світу, засвоєння якого забезпечує розвиток особистості, можна сформулювати визначення поняття «конструювання змісту елективного курсу». Цю категорію ми розуміємо як процес розроблення і деталізації системи знань учнів, їхнього досвіду практичної і творчої діяльності, ціннісного ставлення до об'єктів світу та визначення взаємозв'язків між ними з метою забезпечення цілісності, цілеспрямованості елективного курсу [3]. Цілісність визначатиметься через відповідність і взаємозв'язок цілей, змісту і результатів засвоєння елективного курсу. Конструювання змісту елективного курсу реалізується в нашому дослідженні за допомогою педагогічної технології, яка є діяльністю з виконання завдань на кожному з таких етапів: аналітичного, конструктивного, оцінювального і етапу експертизи [4].

На *аналітичному етапі* визначаються освітні запити учня і цілі профілю «Іноземна філологія», встановлюється взаємозв'язок між змістом профільного курсу і можливостями елективного курсу. На цьому етапі нами були проаналізовано концепцію профільного навчання іноземних мов, Державний стандарт освіти і Базовий навчальний план, проведено анкетування учнів і вчителів 9-11-х класів кількох регіонів України. Результатом цього етапу стала підготовка проєкту програми елективного курсу «Німецькомовні країни».

Основними завданнями *конструктивного етапу* для нас було розроблення змісту елективного курсу «Німецькомовні країни» на основі сукупності принципів і джерел, що відображають сутність профільного навчання німецької мови. Для цього ми визначили основні поняття елективного курсу, розробили тематику навчального посібника, дібрали тексти, розробили вправи і завдання.

Оцінювальний етап (під час його реалізації будуть визначені форми і методи оцінки рівня засвоєння учнями змісту елективного курсу, а його результатом – підготовка пакету контрольно-вимірювальних матеріалів і розроблення критеріїв оцінки засвоєння учнями змісту елективного курсу) та *етап експертизи* (завданням якого буде визначення якості підготовленого навчального посібника та його відповідності розробленій програмі елективного курсу та цілям профілю і потребам учнів, а результатом – корекція і затвердження навчального посібника) є наступними завданнями дослідження, які виконуватимуться в межах нашої планової науково-дослідної роботи.

Аналіз літератури і реалізація перших двох етапів конструювання змісту елективного курсу «Німецькомовні країни» дозволив нам сконструювати методичну модель його організації (Рис. 1), яка складається з трьох компонентів:

1. Розроблення навчальної програми елективного курсу з визначенням мети, завдань і вимог до елективних курсів.

2. Урахування особливостей конструювання змісту елективного курсу, пов'язаних: а) зі специфікою освітньої галузі (іноземна освіта); б) з рівнем психо-фізіологічного розвитку старшокласників; в) з рівнем предметної підготовки учнів.

3. Результат проходження елективного курсу, який складається з рівня набутих знань, навичок і умінь, і можливо документа (свідчення, довідки, портфоліо тощо), який засвідчує завершення елективного курсу.

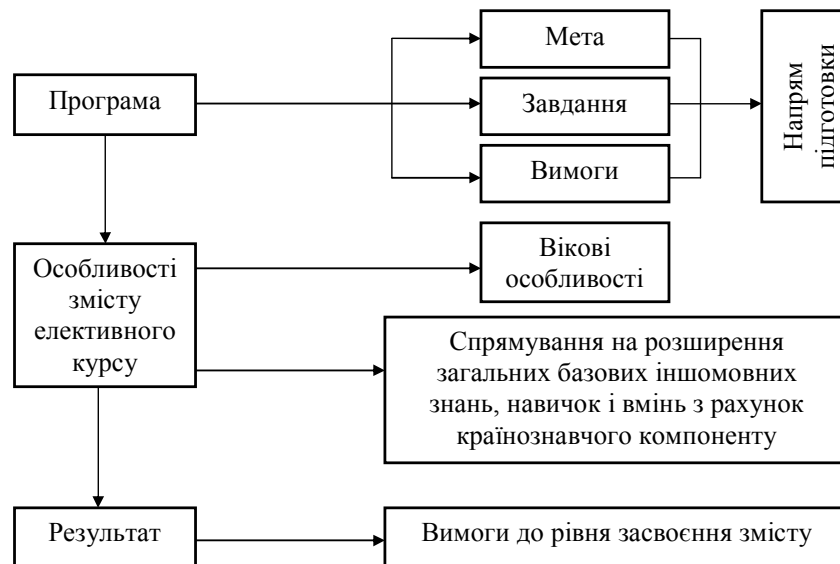


Рис. 1. Методична модель організації елективного курсу

Зупинимося детальніше на змісті кожного з компонентів.

Організація елективного курсу починається зі створення **програми**, в якій визначаються цілі, зміст, завдання, змістові одиниці, а також вимоги до засвоєння матеріалу.

Основна **мета** елективного курсу в межах профільної підготовки розширити знання в конкретній галузі і допомогти з вибором майбутньої професії.

Елективний курс «Німецькомовні країни» допоможе виконати такі **завдання**:

- створення умов, які сприятимуть усвідомленому вибору напрямів подальшого навчання учнів 10-11-х класів, пов'язаного з обраним профілем (у нашому випадку – це філологічний профіль);
- створення умов для усвідомленого вибору старшокласниками напрямку майбутньої професійної діяльності.

Елективний курс повинен відповідати низці **вимог**:

1. Повнота – одна з головних вимог. Елективні курси в межах конкретної освітньої галузі повинні бути представлені для всіх наявних профілів. Набір пропонованих курсів має бути варіативним, тобто для кожного профілю їх кількість має бути надлишковою для забезпечення реальної свободи вибору курсів учнями.

2. Зміст елективного курсу має бути привабливим для учнів. Це означає, що під час вибору курсу, вони повинні орієнтуватися на такі параметри:

- особистісна самореалізація;
- ознайомлення з певною професійною галуззю;
- розвиток загальних (базових, універсальних) умінь, які можуть бути реалізовані в широкій сфері діяльності.

Науковий за змістом матеріал потрібно презентувати в цікавій формі із включенням оригінальних, важливих відомостей для учнів.

3. Елективні курси не повинні бути тривалими. Їх тривалість може варіюватися, але оптимальна знаходиться в межах 36-48 годин. Таким чином, створюються умови в організації навчального процесу, які б дозволили учням міняти «пакет курсів», по меншій мірі, двічі на рік. Але не виключена і можливість більш тривалих курсів для 10-11-х класів протягом року обсягом 72 години (тобто 2 години на тиждень). Тривалість курсу може бути різною – чверть, півроку, рік – залежно від його цілей, завдань і змісту.

Для проведення підсумкової атестації за **результатами** елективного курсу може бути використана спеціальна залікова робота (тест). Підсумкова оцінка буде накопичувальною – результати виконання всіх запропонованих завдань оцінюватимуться в балах, які підсумовуватимуться по завершенню курсу.

Оскільки метою нашої статті є висвітлення **особливостей конструювання змісту елективного курсу** «Німецькомовні країни» для учнів 10-11-х класів профільної школи, зупинимося більш детально на цьому питанні.

Специфіка інтегрованого навчання в іншомовних елективних курсах обумовлює особливості цілей, змісту і принципів навчання в межах цих курсів. Постановка цілей і завдань, добір змісту навчання елективного курсу «Німецькомовні країни» здійснювалися з позицій реального використання німецької мови як в умовах безпосередньої комунікації, з носіями мови в тому числі, так і в ситуаціях опосередкованого навчання.

Цілі й завдання елективного курсу «Німецькомовні країни»

1. Розвиток і виховання в учнів пізнавальних здібностей, інтелектуальних умінь, ціннісних орієнтацій, емоційно-оцінювального ставлення до світу.

2. Забезпечення особистісного і професійного самовизначення учнів, їхньої соціальної адаптації.

3. Набуття досвіду творчої і пошукової діяльності, формування активної позиції старшокласника як суб'єкта міжкультурної взаємодії.

4. Формування в учнів профільної школи уявлення про діалог культур як безальтернативну філософію життя в сучасному світі.

5. Посилення між предметного зв'язку між іноземною мовою як навчальним предметом та іноземною мовою як засобом пізнання під час вивчення інших предметів в контексті вивчення минулого, сьогодення і майбутнього європейської цивілізації.

6. Удосконалення іншомовної комунікативної компетентності в усіх її аспектах.

Визначені цілі визначають добір змісту навчання в межах країнознавчого елективного курсу. Необхідно виявити ті галузі змісту навчання на профільному рівні, в межах яких поглиблюється предмет і які сприятимуть спрямуванню ін-

шомовної комунікативної компетентності на засвоєння розширених країнознавчих знань.

Вибудовувати зміст курсу потрібно порівнюючи українські та іншомовні реалії, що посилять міжкультурний аспект курсу, спрямує учнів на здійснення «діалогу культур». Таким чином, кожний аспект змісту країнознавчого елективного курсу виконуватиме відповідну функцію.

Орієнтовний зміст елективного курсу «Німецькомовні країни»

Дібраний за результатами анкетування учнів і вчителів 9 – 11-х класів кількох регіонів України. Змістове наповнення навчального посібника може змінюватися у процесі конструювання.

1. Подорож до німецькомовних країн.
2. З історії німецькомовних країн.
3. Державний устрій та економіка німецькомовних країн.
4. Навчання й освіта в німецькомовних країнах.
5. Огляд федеральних земель Німеччини.
6. Берлін і його визначні пам'ятки.
7. Великі міста Німеччини.
8. Австрія.
9. Відень і його визначні пам'ятки.
10. Швейцарія.
11. Ліхтенштейн.
12. Люксембург.
13. Історія культури німецькомовних країн.
14. Свята і традиції німецькомовних країн.
15. Образотворче мистецтво німецькомовних країн.
16. Музична культура німецькомовних країн.
17. Літературні традиції німецькомовних країн.
18. Вільний час і відпустка в німецькомовних країнах.
19. Засоби масової інформації німецькомовних країн.
20. Навколишнє середовище і транспорт у німецькомовних країнах.

Розглянемо основні принципи добору змісту елективного курсу «Німецькомовні країни» [5].

Принцип свідомості передбачає свідомий вибір учнями конкретної спеціальності, яка базується на його нахилах і здібностях. Цей принцип також може сприяти цілеспрямованому вивченню, осмисленню тих аспектів професійної

сфери, які будуть обрані учнем і вчителем.

Принцип науковості вимагає науково обґрунтованого характеру викладу матеріалу в межах елективного курсу з країнознавства.

Суттєву функцію виконує **принцип наочності**. Він передбачає різні види і форми наочності: мовну, зорову, слухову тощо.

Нарешті, **принцип доступності і посильності**. Під час вивчення нового іншомовного матеріалу, відібраного з галузі країнознавчих знань, потрібно спиратися на вже сформовані іншомовні навички і вміння учнів.

Загальнометодичні принципи також відіграють важливу роль в елективних курсах з країнознавства.

Принцип інтеграції і диференціації навчання. В елективному курсі з країнознавства подальший розвиток всіх видів мовленнєвої діяльності здійснюється в сукупності, тобто інтегровано. Разом з тим диференційований підхід може проявлятися в домінуванні деяких видів мовленнєвої діяльності.

Принцип комунікативної спрямованості, як і в профільному курсі, є ключовим. Відповідно до цього принципу система вправ, яка розробляється для курсу, повинна в кінцевому результаті сформувати у старшокласника здатність і готовність до міжкультурного спілкування з носієм мови в межах вивченої тематики.

Принцип урахування рідної мови допускає опору на знання української мови, на ті навички і вміння, які можуть бути перенесені на іноземну мову.

Висновки. Таким чином, основні вимоги до конструювання змісту елективного курсу з країнознавства такі: а) особистісно-актуальна і соціально значуща тематика; б) підтримка базових курсів, а також можливість для поглибленої профілізації і вибору індивідуальної траєкторії навчання; опора на методи і форми організації навчання, що відповідають освітнім потребам учнів і вчителів, а також є адекватними майбутній професійній діяльності старшокласників; в) забезпечення формування і розвиток загальнонавчальних, інтелектуальних і організаційних здібностей і навичок; г) система діагностики і оцінювання, що стимулює прагнення до особистісного зростання і професійного самовизначення.

Література та джерела

1. Концепція профільного навчання у старшій школі // Інформ. зб. МОН України. – 2003. – №24. – С.3-15; Нова ред. Концепції: наказ МОН № 854 від 11.09.2009 року; Про затвердження Концепції профільного навчання у старшій школі: наказ МОН № 1456 від 21.10.13 року.
2. Бим И.Л. Об организации профильного обучения иностранным языкам в старшей полной средней школе / И.Л.Бим // Профильная школа. – 2004. – № 6. – С.12-16
3. Гуреева А. В. Основы организации элективного курса английского языка по профилю специальности (неязыковой ВУЗ): дис. ... кандидата пед. наук: спец. 13.00.02 «теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык)» / Анна Витальевна Гуреева. – М.: Федеральное агентство по образованию ГОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», 2010. – 234 с.
4. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів: навчально-методичний посібник / В.Г.Редько, Т.К.Полонська, Н.П.Басай [та ін.]; за наук. ред. В.Г.Редька – К. : Педагогічна думка, 2013. – 360 с.
5. Колесников А.А. Особенности профильного курса обучения иностранным языкам и его отличия от базового // Профильная школа. – 2006. – №3. – С.16-26
6. Соловова Е. Н. Разработка авторских программ и курсов / Е.Н.Соловова // Иностр. яз. в шк. – 2004. – № 4. – С.8-13; № 5. – С.13-19

В центре внимания статьи находится вопрос конструирования содержания элективного курса по страноведению, способного обеспечить качество и эффективность иноязычной подготовки старшеклассников в рамках профильного обучения иностранным языкам. Автором уточнено сущность элективного курса по страноведению в соответствии с его целями, задачами и содержанием. Обозначено совокупность общеобразовательных и методических принципов обучения, значимых для организации элективного курса. Описано содержание учебного пособия элективного курса «Немецкоязычные страны» для учащихся 10-11-х классов профильной школы.

Ключевые слова: профильное обучение, иностранный язык, элективный курс, содержание элективного курса, учебное пособие элективного курса.

An issue of content constructing of Country Studies elective course, that is aimed to provide quality and efficiency of foreign

language studying of senior pupils within the limits of foreign languages Profile education, has been considered in the article. The essence of the Country Studies elective course in accordance with its aims, tasks and content is specified by the author. Complex of general didactic and methodical educational principles, meaningful for organization of the elective course, have been outlined. Content of the elective course "German-Speaking Countries" manual for 10–11 form students of Profile school has been described.

Key words: profile education, foreign language, elective course, elective course content, elective course manual.

УДК 378:34

КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTІ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ОБЛІКОВЦІВ З РЕЄСТРАЦІЇ БУХГАЛТЕРСЬКИХ ДАНИХ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Басараб Володимир Ярославович

сmt.Богородчани

У статті автором розроблено й обґрунтовано показники та критерії оцінювання рівнів сформованості ключових компетентностей у майбутніх обліковців з реєстрації бухгалтерських даних. У якості ключових компетентностей визначено узагальнені способи професійної діяльності цієї категорії робітників, а рівні вирішення професійних задач виявляють критерії сформованості цих способів.

Ключові слова: ключові компетентності, обліковець з реєстрації бухгалтерських даних, знання, уміння, навички. критерії, показники, рівні сформованості.

Постановка проблеми. Згідно нової освітньої парадигми кваліфікований робітник повинен володіти фундаментальними знаннями, професійними вміннями та навичками діяльності своєї професії, досвідом творчої діяльності з вирішення нових актуальних проблем в професійній діяльності, тобто він повинен бути компетентним в своїй справі.

Не дивно, що нові цілі вимагають пошуку нових можливостей їх альтернативного вирішення. Це діалектичне протиріччя, що вимагає від професійно-технічної освіти стабільності та мобільності одночасно, можливо вирішити шляхом розробки критеріїв, показників та рівнів сформованості ключових компетентностей у майбутніх обліковців з реєстрації бухгалтерських даних, тобто якісними і кількісними показниками.

Аналіз останніх досліджень та публікацій Проблему визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості умінь та навичок, різних видів компетентностей та компетенцій в різні часи розв'язувало багато науковців: О.Бабаян, Н.Баловсяк, О.Барановська, Н.Гарашкіна, І.Демюра, Д.Демченко, Г.Зайчук, І.Зимня, Т.Коваль, О.Овчарук, Л.Сушенцева.

Метою статті є визначення і теоретичне обґрунтування основних критеріїв, показників та рівнів сформованості ключових компетентностей майбутніх обліковців з реєстрації бухгалтерських даних в процесі професійної підготовки в професійно-технічному навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. У психолого-педагогічній літературі існують різні погляди щодо трактування поняття «критерій». У словниках поняття «критерій» (від грец. *kriterion* – засіб для судження) – ознака, завдяки якій відбувається оцінка, визначення або класифікація явища чи процесу, ознака, за якою можна судити про щось, мірило для визначення, оцінки предмета чи явища [1, с.731], підстава для оцінки або класифікації чогось [2, с.211], стандарт, виходячи з якого можуть прийматися рішення, робитись оцінки або класифікація; рівень досягнень, який

визначається метою, за ступенем наближення до якої оцінюється прогрес [3]. Зокрема у словнику-довіднику української мови критерієм (від грец. *kriterion*) – називають мірило для визначення, оцінки предмета, явища; ознака, що є основою класифікації [4].

Критерієм називають мірило для оцінювання чого-небудь, засіб для перевірки істинності або помилковості того або іншого твердження [5, с.193].

Для педагогічного дослідження важливим є визначення критерію того явища (процесу), на яке спрямоване дослідження. Поняття «критерій» у науковій практиці визначається як «мірило для визначення оцінки предмета чи явища; ознака, взята за основу класифікації» [6, с.160].

В.Курило визначає термін «критерій» як якість явища, що відбивають його суттєві характеристики і саме тому підлягають оцінці» [7, с.35].

Підводячи підсумок вище проведеному аналізу поняття «критерій», можна стверджувати, що ключові компетентності майбутніх обліковців з реєстрації бухгалтерських даних забезпечується сформованістю визначених компонентів та їх складових як частини цілісної системи, які можна оцінити.

Серед вимог, що висуваються до критеріїв педагогічного дослідження, необхідно відзначити, що критерії повинні мати суттєві ознаки предмета, тобто відображати необхідні ознаки та якості; через свою суттєвість ці якості та ознаки повинні бути стійкими і постійними [8]. Термін «показник», за новим тлумачним словником української мови, визначається як: свідчення, доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення чого-небудь [9].

Для аналізу рівнів сформованості ключових компетентностей майбутнього обліковця з реєстрації бухгалтерських даних ми виокремили і конкретизували ключові критерії та показники (рис.1.).

На нашу думку, критеріями, на базі яких оцінюється формування ключових компетентностей майбутніх обліковців з реєстрації бухгалтерських даних, є узагальнення показників, що відбуваються з робітником в процесі навчання чи професійної діяльності. Ключові критерії мають відображати: основні закономірності формування ключових компетентностей; існуючі взаємозв'язки між компонентами в моделі майбутнього обліковця з реєстрації бухгалтерських даних; готовність та рівень сформованості ключових компетентностей в майбутнього ОЗРБД до професійної діяльності.

Мотиваційний критерій, полягає у сформованості майбутнього обліковця з реєстрації бухгалтерських даних

системи мотивацій для: прагнення до успіху, до навчання чи роботи; кар'єрного росту; лідерства; вибору професії обліковця.

Як зазначає В.Ягупов, «мотив навчально-пізнавальної діяльності – це намагання учня досягти певного рівня розвитку в учинні та професійній діяльності, в основі якої

лежать глибокі, міцні й різноманітні загальнонаукові та професійні знання, навички й уміння...» [10, с.285].

Ми згодні із думкою С.Гончаренко про те, що одна й та сама діяльність може здійснюватися з різних мотивів. Значення мотивів для формування особистості дуже велике. Завдання педагога – виховання правильної мотивації [11, с.217].

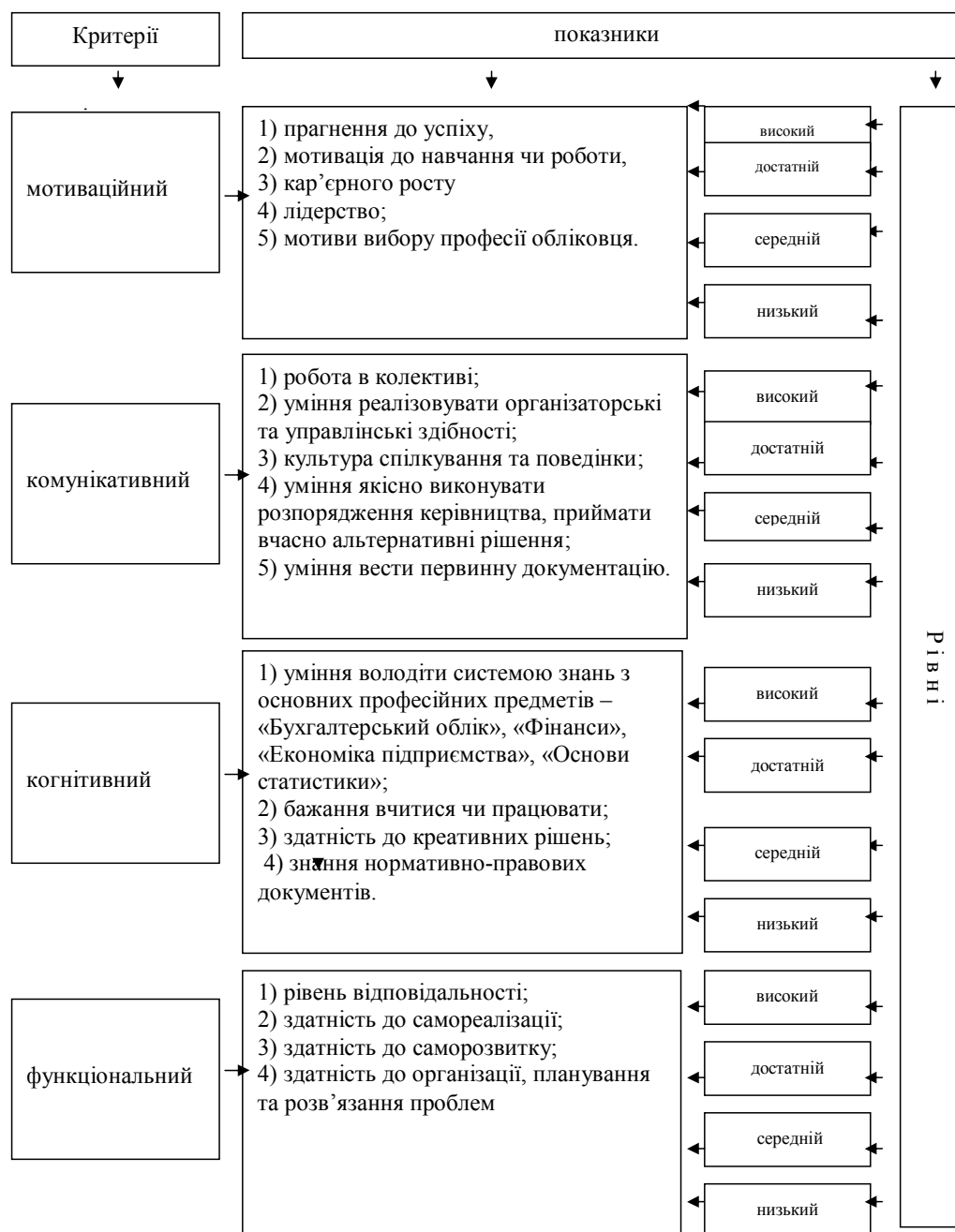


Рис.1. Критерії, показники та рівні сформованості ключових компетентностей майбутнього обліковця з реєстрації бухгалтерських даних

В працях Л. Фридмана так характеризує зовнішні та внутрішні мотиви: «Якщо мотиви, що спонукають дану діяльність, не пов'язані із нею, то їх називають зовнішніми по відношенню до цієї діяльності; якщо ж мотиви безпосередньо пов'язані з самою діяльністю, то їх називають внутрішніми» [12, с.54].

Комунікативний критерій, полягає в умінні подавати інформацію; чітко викладати думки; спроможність вирішувати конфліктні ситуації; уміння якісно виконувати розпорядження керівництва, приймати вчасно рішення; уміння вести первинну документацію (звіти, бухгалтерські первин-

ні документи); уміння працювати з програмними продуктами інформаційних технологій, базами даних, мережею Internet; спроможність встановлювати ділові контакти та проводити ділові зустрічі; уміння етично себе поводити у професійній сфері, здатність до креативних рішень тощо.

Ключовими показниками цього критерію нами визначено: робота в колективі; уміння реалізовувати організаторські та управлінські здібності; культура спілкування та поведінки; уміння якісно виконувати розпорядження керівництва, приймати вчасно альтернативні рішення; уміння вести первинну облікову документацію на паперових на

електронних носіях інформації.

Когнітивний критерій, визначає сформованість у майбутніх ОЗРБД знань, умінь і навичок, розвиток обліково-аналітичного та правового мислення. Тому суть такого критерію полягає у знаннях про значення та рівень ключових компетентностей обліковця суспільстві, володінні знаннями для прийняття рішень.

Ключовими показниками цього критерію нами визначено: уміння володіти системою знань з основних професійних предметів – «Бухгалтерський облік», «Фінанси», «Економіка», «Інформаційні системи в обліку», «Інформаційні технології», «Основи оподаткування», «Основи діловодства», «Основи трудового законодавства», «Економіка підприємства», «Основи статистики»; бажання вчитися чи працювати; здатність до креативних рішень; знання нормативно-правових документів.

Як зазначає С. Литвиненко, що сьогодні про успішних людей побутує вираз: «Він досяг успіху, тому що він креативно мислить або він завжди знаходить нестандартні вдалі рішення». Справді, креативність нерідко є синонімом успіху і попит на неї дуже великий. Креативність – (лат. creatio – створення) – новітній термін, яким окреслюються «творчі здібності індивіда, що характеризуються здатністю до продукування принципово нових ідей і входять в структуру обдарованості в якості незалежного фактора» [13, с.215].

Функціональний критерій, полягає у свідомому здобутті професійних знань з бухгалтерського обліку; умінні застосовувати знання з обраної професії на практиці; здатність адаптації до нових ситуацій; постійне поновлення професійних вмінь з інформаційних систем в обліку, враховуючи зміни нормативно-правових документів.

Ключовими показниками цього критерію нами визначено: рівень відповідальності; здатність до самореалізації; здатність до саморозвитку; здатність до організації, планування та розв'язання проблем.

На нашу думку, зазначені критерії мають відображати ознаки та властивості, притаманні майбутнім ОЗРБД в його професійній діяльності.

Актуальними для нашого дослідження вважаємо роздуми Д.Іванова про те, що сьогодні недостатньо бути гарним фахівцем, необхідно бути гарним співробітником, здатним виявляти ініціативність, брати на себе відповідальність і приймати адекватні рішення у невизначених ситуаціях, працювати у групі на загальний результат і самостійно вчитися, поповнюючи прогалини у професійних знаннях, необхідних для розв'язання конкретної проблеми [14].

Зазвичай як основний критерій учені обирають просування особистості на більш високий рівень свого розвитку. Просування учнів на більш високий рівень розвитку ключових компетентностей виступає основним критерієм ефективності навчання. Виходячи з логіки дослідження, нами були виділені чотири рівні сформованості ключових компетентностей майбутніх ОЗРБД: *високий, достатній, середній, низький*. Рівень сформованості ключових компетентностей майбутніх ОЗРБД розглядається як ступінь оволодіння учнями критеріями, що входять до складу ключових компетентностей (мотиваційний, комунікативний, когнітивний, функціональний).

Мотиваційний критерій, рівень *високий* – висока сформованість умінь та навичок для досягнення успіху; мотивації до навчання; велике бажання досягти кар'єрного росту та лідерства; на високому рівні сформовані мотиви вибору професії обліковця та професійної діяльності; рівень *достатній* – на належному рівні сформовані уміння

та навички для досягнення успіху; мотивація до навчання; позитивне ставлення до кар'єрного росту та лідерства; сформовані достатні мотиви вибору професії обліковця; рівень *середній* – на не достатньому рівні сформовані уміння та навички для досягнення успіху; мотивація до навчання; слабе ставлення до кар'єрного росту та лідерства; мотиви вибору професії обліковця; рівень *низький* – відсутність сформованих умінь та навичок при виконанні професійних завдань, байдуже відношення до прагнення успіху; не має мотивації до навчання; незацікавлене ставлення до кар'єрного росту, лідерства; не сформовані мотиви вибору професії обліковця та подальшої професійної діяльності.

Виділення мотиваційного критерію в структурі моделі формування ключових компетентностей майбутніх ОЗРБД зумовлене тим, що мотивація забезпечує передумови для реалізації інших структурних компонентів. Якщо критерій розглядається як основа для оцінки сформованості певного явища, то показник належить до якісної та кількісної характеристики сформованості явища, якості, властивості, тобто свідчить про ступінь сформованості того чи іншого критерію. Як наголошує А. Семенова, показники фіксують певний стан або рівень розвитку певного критерію. Показник – це явище або подія, за якими можна судити про динаміку певного процесу [15].

Комунікативний критерій, рівень *високий* – на високому професійному рівні сформована система роботи в колективі; позитивно відмічені уміння реалізовувати організаторські та управлінські здібності; сформована висока культура мовлення та поведінки; вчасно і якісно виконувати розпорядження керівництва; приймати вчасно альтернативні рішення; уміння вести первинну документацію; рівень *достатній* – робота в колективі; уміння реалізовувати організаторські та управлінські здібності; сформована належна культура мовлення та поведінки; уміння якісно виконувати розпорядження керівництва; приймати вчасно альтернативні рішення; уміння вести первинну документацію; рівень *середній* – на задовільному рівні сформована система роботи в колективі; уміння реалізовувати організаторські та управлінські здібності; сформована задовільна культура мовлення та поведінки; уміння якісно виконувати розпорядження керівництва; приймати вчасно альтернативні рішення; уміння вести первинну документацію. рівень *низький* – невпевненість в роботі та у колективі; відсутність організаторських та управлінських здібностей; неналежна культура мовлення та поведінки; не сформоване уміння якісно виконувати розпорядження керівництва; не сформовані умови для приймати вчасно альтернативних рішень; не має навичок вести первинну документацію.

Когнітивний критерій, рівень *високий* – виявлено високий рівень умінь володіти системою знань з основних професійних предметів; бажання вчитися; сформована висока здатність до креативних рішень; знання нормативно-правових документів; рівень *достатній* – уміння володіти системою знань з основних професійних предметів; бажання вчитися; здатність до креативних рішень; знання нормативно-правових документів; рівень *середній* – задовільний рівень умінь володіти системою знань з основних професійних предметів; бажання вчитися; здатність до креативних рішень; знання нормативно-правових документів; рівень *низький* – відсутність в учнів сформованих умінь та навичок володіти системою знань з основних професійних предметів; низьке бажання вчитися; здатність до креативних рішень; не має знань з нормативно-правових документів.

Функціональний критерій, рівень *високий* – сформо-

вано високий рівень відповідальності; здатність до самореалізації; здатність до саморозвитку; здатність до організації, планування та розв'язання проблем; рівень *достатній* – здатність до відповідальності сформовано на достатньому рівні; на належному рівні сформовано уміння та навички до самореалізації, саморозвитку, організації, планування та розв'язання проблем; рівень *середній* – сформовано середній рівень відповідальності, самореалізації та до саморозвитку; сформовані на середньому рівні знання та вміння до організації, планування та розв'язання проблем; рівень *низький* – рівень відповідальності; здатність до самореалізації; здатність до саморозвитку; здатність до організації,

планування та розв'язання проблем сформовані слабо.

Висновки. Проведений аналіз дозволив уточнити поняття «критерій», «показник», обґрунтувати та розкрити сутність критеріїв і показників сформованості ключових компетентностей майбутніх обліковців з реєстрації бухгалтерських даних, тобто під *критеріями* розуміється якісна характеристика об'єкта діагностичного дослідження, а *показники* це компоненти, які оцінюють сформованість рівнів цих критеріїв.

Таким чином, визначено основні критерії, їх показники та рівні сформованості ключових компетентностей обліковців з реєстрації бухгалтерських даних.

Література та джерела

1. Вейсман А.Д. Греческо-русский словарь / Александр Давидович Вейсман. – 5-е изд. – СПб.: Издание автора, 1991. – 1370 с.
2. Новий тлумачний словник української мови. Т.1, А-К / уклад. : В.В.Яременко, О.М.Сліпушко. – К.: АКОНІТ, 2006. – 926 с.
3. Большой толковый психологический словарь / [пер. с англ. Ребер Артур]. – ООО «Издательство АСТ»; Издательство «Вече», 2001. – Т.1 – 592 с.
4. Словник іншомовних слів / за ред. О.С.Мельничука. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1974. – 776 с.
5. Професійна освіта: словник / уклад. С.У.Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г.Ничкало. – К.: Вища шк., 2000. – 149 с.
6. Максимова В. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы / В.Максимова. – М.: Просвещение, 1987. – С.181
7. Курило В.С. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні / Віталій Семенович Курило // Педагогіка і психологія. – 1999. – №2. – С.35-39
8. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учеб. для студентов высш. учеб. заведений. В 2 кн. Кн.1. Общие основы. Процесс обучения / И.П.Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 570 с.
9. Новий тлумачний словник української мови [укл. В.В.Яременко, О.М.Сліпушко]. – К.: Вид-во „Аконіт”, 2001. – Том 2 Ж-О. – 911 с.
10. Ягупов В. Компетентнісний підхід до формування змісту професійної підготовки майбутніх бакалаврів технічного профілю (на прикладі спеціальності «Інженерне матеріалознавство») / В.Ягупов, Н.Півень // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. – [Серія: Педагогіка / гол.ред.Терещук В.]. — Тернопіль. – 2009. – Спецвипуск. – № 3. – С.283-287
11. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С.Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
12. Фридман Л.М. Наглядность и моделирование в обучении / Лев Моисеевич Фридман. – М.: Знание, 1984. – 78 с.
13. Литвиненко С. Креативність як загальна здібність до творчості: сучасні підходи/ С.Литвиненко // Збірник наукових праць полтавського державного педагогічного університету імені В.Г.Короленка. – Серія «Педагогічні науки». – випуск 3 (50). – Полтава, 2006. – С.215-219
14. Иванов Д. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д.Иванов. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с.
15. Семенова А.В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів: Монографія / Алла Василівна Семенова. – О.: Юрид. л-ра, 2009. – 504 с.

В статье автором разработаны и обоснованы показатели и критерии оценки уровней сформированности ключевых компетентностей у будущих учетчиков по регистрации бухгалтерских данных. В качестве ключевых компетентностей определены обобщенные способы профессиональной деятельности этой категории рабочих, а уровни решения профессиональных задач обнаруживают критерии сформированности этих способов.

Ключевые слова: ключевые компетентности, учетчик по регистрации бухгалтерских данных, знания, умения, навыки, критерии, показатели, уровни сформированности.

In this article the author has considered indicators and evaluation criteria of levels of key competencies of future registration accountants of accounting data. As key competencies have been defined the generalized methods of professional activity of this category of workers. The levels of solving professional problems exhibit criteria of formation of them.

Key words: core competencies, registration accountant of accounting data, knowledge, skills, criteria, indicators, levels of development.

ДУХОВНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА: ПАРАДИГМАЛЬНИЙ ПІДХІД

Баяновська Марія Романівна
Опачко Магдаліна Василівна

м.Ужгород

Сучасна школа має стати острівцем духовності, що переросте у духовне поле суспільства. Саме на вчителя покладена висока місія відродження духовності нації. Духовним розвитком особистості педагога визначається вектор суспільного розвитку. У статті розкривається сутність поняття духовного розвитку педагога у контексті парадигмального підходу. В якості парадигмальних виступають такі методологічні підходи, врахування яких забезпечує цілісність у духовному розвитку особистості педагога: системний, синергетичний, діяльнісний, праксеологічний, гуманістичний, культурологічний, аксіологічний, суб'єктний, акмеологічний, компетентнісний.

Ключові слова: духовність, духовний розвиток педагога, парадигмальний підхід.

Постановка проблеми. Незважаючи на те, що українське суспільство сьогодні переживає дуже важкий період, все ж, початок нової ери в національному відродженні актуалізує проблему розвитку духовності нації. Сьогодні ми є очевидцями і суб'єктами трансформаційних процесів у суспільстві, що спонукають уявно повертатись до духовних витоків, першооснов, на фундаменті яких вибудовувалась українська національна ідея і, вслід за В.Вернадським, сягати висот планетарного мислення, спрямованого на формування ноосферного світогляду. Розстріляний Майдан із поту і крові відродив прагнення людини до одвічних цінностей: Добра, Істини, Краси.

Сучасна національна школа має стати острівцем духовності, з якого формуватиметься, за висловом О.Вишневського, "духовне поле суспільства".

Саме від духовності сячів "прекрасного, доброго і вічного" залежить дуже багато у відродженні духовності суспільства. Тому особливої значимості набуває проблема духовного розвитку сучасного педагога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою духовності займалися в різні історичні часи провідні мислителі, філософи, педагоги, психологи, митці, державні та релігійні діячі (Сократ, Анаксагор, Демокрит, Платон, Аристотель, Фома Аквінський, Г.Гегель, Т.Гоббс, В.Вернадський, А.Чижевський, В.Соловйов, П.Флоренський, М.Бердяєв та ін.). Вони вбачали в духовності прагнення людини до прекрасного, до натхненного і піднесеного творіння.

Проблема вивчення духовності та духовних цінностей була предметом уваги філософів (В.Андрущенко, С.Анісімов, М.Бахтін, М.Бердяєв, І.Ільїн, В.Кремень, С.Кримський та ін.), психологів (І.Бех, М.Боришевський, С.Максименко, С.Рубінштейн, В.Франкл, Е.Фромм), педагогів (Є.Бондаревська, І.Бондарь, Т.Власова, М.Євтух, І.Зязюн, В.Кан-Калик, М.Левківський, О.Олексюк, О.Омельченко, О.Савченко, В.Сергєєва, Б.Ступарик, О.Сухомлинська, М.Фіцула, М.Ярмаченко та ін.).

Особливе місце ідея виховання духовно-моральної особистості посідає у сучасних освітніх парадигмах, теоретиками яких є вітчизняні педагоги ХХ століття: Ш.Амонашвілі, Г.Ващенко, А.Волошин, А.Макаренко, В.Сухомлинський, К.Ушинський які спиралися на дослідження видатних педагогів минулого: А.Дістервега, Я.Коменського, Ж.-Ж.Руссо, Г.Сковороди.

Проблема духовного розвитку особистості на зламі епох набуває актуальності, яка випливає із суперечностей

між кризою духовності, яка стала результатом трансформації суспільних цінностей, що знайшло своє відображення у зростанні рівня агресивності, проявів жорстокості та бездуховності у стосунках між людьми та потребою в утвердженні європейських цінностей, які ґрунтуються на визнанні людського життя як найвищої вартості; між процесом переходу національної освіти на гуманістичні засади розвитку та відсутністю системного підходу в утвердженні гуманістичних цінностей як основи для розвитку духовності особистості; між системою підготовки педагога, спрямованою на формування, крім фахової, інформаційно-комунікативної, технологічної, діагностичної компетентностей та відсутністю системного формування духовності майбутнього вчителя тощо.

З огляду на актуальність проблеми **мету дослідження** вбачаємо у розкритті сутності духовного розвитку педагога в контексті парадигмального підходу. Досягнення мети уможливило вирішення завдань: 1) розкрити сутність поняття духовний розвиток особистості педагога; 2) розглянути поняття "духовного розвитку особистості педагога" в контексті парадигмального підходу.

Виклад основного матеріалу. Духовність це загальнокультурний феномен, який поєднує сукупність ціннісно-орієнтаційних характеристик особистості та мотивовано-натхненних дій, вчинків. Оскільки поняття "духовність" набуває змісту у контексті пошуків особистісних смислів, сенсу людського буття то природно, воно залишається у центрі уваги як філософів, так і психологів, педагогів.

Дослідження духовності сучасною філософією відбувається за такими основними напрямками:

- релігійознавчим, предметом якого є духовність, витлумачена богословськи, як досконалість віри в надприродні сили;
- культурологічним, в контексті котрого духовність постає як спосіб самобудови особи в межах культурного світу через самовизначення і самоспрямування особи, що передбачає не лише знання, але й почуття, осмислення дійсності, здатність до співпереживання;
- філософсько-соціологічним, в якому духовність розглядається як багатомірний соціально-історичний феномен, специфічність виявів якого зумовлена своєрідністю всесвітньої історії як поліцентричного утворення.

У психології духовність визначають як сукупність системно інтегрованих особливостей когнітивно-інтелектуальної, почуттєво-емоційної та вольової сфер, яка забезпечує людині здатність до психічно-особистісного вдосконалення та самовдосконалення. Інакше кажучи, духовність, з одного боку, є системно-інтегрованою складовою психіки, з іншого – синергетичним чинником взаємодії різних психічних сфер людини. Вона виявляється у спрямуванні інтересів, нахилів людини на пізнання, засвоєння та продукування духовних цінностей.

Духовні ціннісні орієнтації розглядаються як складна система психічних утворень, які спрямовані на процес засвоєння (сприймання, інтеріоризацію, створення) духовних цінностей. Водночас це є позитивна установка особистості на духовні вчинки. За умов цілеспрямованого формування духовні ціннісні орієнтації можуть набути вищої форми – трансформуватися на духовні потреби, тобто систему мотивів активності людини, яка спонукає людину до різних

видів духовної діяльності (пізнавальної, естетичної, комунікативної). На відміну від інших видів діяльності, духовна визначається не прагматичними цілями, а спрямована на задоволення безкорисливих духовних потреб (у знаннях, спілкуванні, естетичному задоволенні) [2].

Духовність як психологічний феномен є творчою здатністю людини до психічної самореалізації та самовдосконалення й має складну структуру. Структурними компонентами цієї системи виступають: потребнісно-ціннісний, вчинково-поведінковий, когнітивно-інтелектуальний, вольовий, почуттєво-емоційний, гуманістичний, естетичний [2].

У педагогіці духовність – це інтегративна характеристика особистості, яка формується у процесі виховання, навчання, освіти. У переважній більшості педагогічних досліджень йдеться про формування духовно-моральних якостей особистості. Роздуми О.Вишневецького над відродженням духовності в сучасному світі, зокрема у вихованні ґрунтуються на аналізі витоків духовності людини і уможливили визначення духовності як “зумовлену світоглядом і вірою скерованість людини до Бога і до богоугодно трактованих ідеалів нижчих рівнів ієрархії цінностей, що стосуються естетичного, морального, національного, громадянського, особистісного життя людини” [1, с.193]. Духовність “не може розвиватися без наявності Головного Авторитету, який визначає і її зміст і її спрямованість”. Звідси і впливає розуміння сутності виховання як “націлення людини на таку дорогу – до Храму – і щоб вона, будучи від природи доброю і злою, все ж намагалася ставати кращою” [Там само]. Визначення духовності як зумовленої світоглядом і вірою спрямованості людини до обраного нею Головного Авторитету потребує детальнішого дослідження проблеми виховного впливу віри і релігії.

Зрозуміло, що нав'язування образу Головного Авторитету, до якого прагне людина на шляху формування духовності, було б неправильним. Але не враховувати ролі і значення віри і Бога у вихованні дітей, що виростають у традиційно-християнських родинах – було б теж неправильним.

Узагальнення філософських, психологічних та педагогічних поглядів на поняття духовності дозволяє визначити її як цілісну інтегральну характеристику особистості, що включає когнітивну, афективну, вчинкову, особистісну та світоглядну сфери.

Отже під духовним розвитком особистості педагога розумітимемо процес позитивних кількісних та якісних змін усіх складових духовності, спрямований на саморозвиток, удосконалення та самореалізацію у творчій педагогічній діяльності. Змістова характеристика складових духовності уможливорює виокремлення критеріїв та ознак, що дозволяють проводити якісну і кількісну оцінку рівнів прояву духовності.

В якості головних критеріїв визначаємо наступні: світоглядний (гуманістична спрямованість, переконаність, принциповість, відкритість до нового, культура педагогічного мислення, система позитивних ціннісних орієнтацій, толерантність); моральний (чесність і правдивість, доброта і милосердя, обов'язок і відповідальність, дисциплінованість, альтруїзм і безкорисливість, товариствість і колегіальність, простота і скромність); естетичний (музичні смаки та уподобання, артистизм, художньо-мистецькі запити, гармонійність у сприйнятті світу, відчуття смаку і міри, цілісність у сприйнятті мистецьких образів, чутливість, емоційність, проникність і глибина, охайність і чистота, внутрішня інтелігентність); творчий (потребнісно-мотиваційні ціннісні установки, багатство ідей, різносторонність, конструктивізм, оптимізм, креативність, критичність мислення); регу-

лятивний (саморегуляція, самоактуалізація, самонавіювання, самоаналіз, самореалізація) тощо.

Розглянемо поняття духовного розвитку педагога крізь призму парадигмального підходу. У сучасних науково-педагогічних дослідженнях та інноваційній освітній практиці часто вживаним є поняття “парадигма”, що свідчить про об'єктивізацію в ньому важливих як для науковців, так і для вчителів значень. Парадигма – це методологічний феномен, без якого, очевидно, неможливо обійтися ні сучасному дослідникові, ні педагогу-практику, який став на шлях дослідницької, інноваційної діяльності.

Сутність поняття “парадигмального підхід” полягає в тому, що в ньому поєднуються воедино ціннісні орієнтації, теоретичні ідеї і способи наукової діяльності і тим самим створюється можливість здійснювати цілісне дослідження, що відрізняється єдністю методології, теорії та методики [3].

Не можна не відзначити і ще одну обставину, пов'язану з категорією “парадигмального підхід”. Вона торкається зміни позиції педагогічної науки у відношенні до практики. Парадигма гуманістичної педагогіки орієнтує вчених не на розробку нормативних приписів, а на роботу зі свідомістю педагогів, їх позицією, життєвими і професійно-особистісними смислами, на допомогу їм в оволодінні загальним методом проектування і перетворення педагогічної дійсності.

Слід зазначити, що категорія “підхід” (без прикметника “парадигмального”) давно використовується не тільки в педагогічних дослідженнях, але й в освітній практиці. Вона вживається для позначення практичної орієнтації педагога на “певну сукупність взаємопов'язаних понять, ідей і способів педагогічної діяльності”.

В якості парадигмальних виступають такі методологічні підходи, врахування яких забезпечує цілісність у формуванні особистості: системний, синергетичний, діяльнісний, праксеологічний, гуманістичний, культурологічний, аксіологічний, суб'єктний, акмеологічний, компетентнісний та ін.

Системний підхід – забезпечує можливість розробляти цілісні інтеграційні моделі, виявляти основні функції, елементи, компоненти, їх зв'язки і відношення, системотвірні фактори та умови функціонування у статичному і динамічному аспектах досліджуваного об'єкта (в нашому випадку, духовний розвиток особистості педагога). Взаємозв'язок фактів і явищ, що складають сутність духовного розвитку особистості педагога об'єктивно вимагає всебічного аналізу сутності духовного розвитку педагога: аспектного (філософського, психологічного, педагогічного); компонентного (потребнісно-мотиваційного, ціннісно-орієнтаційного, вчинково-поведінкового, когнітивно-інтелектуального вольового, почуттєво-емоційного, гуманістичного, естетичного, морального); рівневого (індивіда, людини, особистості).

Синергетичний підхід – характеризує духовний розвиток педагога не тільки як поступовий, лінійно спрямований, безконфліктний процес, а як процес, що супроводжується суперечностями, які зумовлюють трансформацію ціннісних орієнтацій, самопізнавальну і самовиховну активність. З позицій синергетики професійні рішення та дії визначаються не лише знаннями педагогічних закономірностей, сформованими професійно-педагогічними вміннями і навичками, змістом духовного розвитку і саморозвитку, а й через розуміння власних психічних процесів, аналіз особливостей власного стилю роботи, самоаналіз духовного розвитку власного “Я”.

Діяльнісний підхід – ґрунтується на врахуванні єдності підсистем викладання й учіння, які функціонують у нероздільній цілісності, взаємозв'язках і взаємовпливах. Професійно-індивідуальні якості вчителя позначаються на організації навчально-пізнавальної комунікативно-виховної

діяльності учня і результатах педагогічної діяльності, забезпечуючи не лише дотримання вчителем нормативних вимог до роботи, а й надаючи їй більш глибокого, духовного змісту, формуючи її своєрідність і неповторність. У рамках діяльнісного підходу варто активізувати пошук оптимальних шляхів розвитку духовності педагога як у процесі його професійно-фахової підготовки, так і у процесі здійснення професійної педагогічної діяльності, а також у системі післядипломної педагогічної освіти. Форми, методи і засоби процесу духовного розвитку особистості педагога мають бути спрямовані на розвиток особистісних рис і якостей учителя на формування ставлень, інтересів, ціннісних орієнтацій, професійних позицій. Особливе місце займає потребнісно-мотиваційна сфера особистості.

Праксеологічний підхід – забезпечує ефективне управління розвитком духовності через її всебічний самоаналіз, самооцінювання, цілеспрямоване моделювання умов і засобів удосконалення на основі синтезу теоретичних знань та емпіричного досвіду. Теорія праксеології відображає залежність результатів роботи насамперед від попередньої ретельної підготовки до її виконання, ступеня підготовленості дій у широкому розумінні, що охоплює оволодіння знаннями, свідомий вибір засобів, методів аналізу і регулювання, критерії емоційного і практичного оцінювання результатів.

Гуманістичний підхід сприяє становленню і вдосконаленню цілісної особистості, яка самостійно формує власний досвід, прагне активно реалізувати свої можливості, здатна до усвідомленого та обґрунтованого вибору морально-духовних рішень у різних життєвих і навчальних ситуаціях. Суть духовного розвитку особистості педагога в контексті гуманістичного підходу передбачає її вдосконалення крізь призму особистісних структур свідомості, які забезпечують на рефлексивній основі активне переосмислення всіх компонентів процесу навчання, змісту власної діяльності і суб'єктивних станів, навчально-пізнавальної діяльності учнів на основі самоорганізації процесу учіння.

Культурологічний підхід відображає органічний зв'язок культури з педагогічною діяльністю. Культура педагогічного мислення опирається на специфічну систему норм, цінностей і смислів, які відрізняють одне суспільство від іншого і сприяють його інтеграції, надають йому самобутності. Це врахування історико-культурних, етнонаціональних, регіональних традицій у духовному розвитку особистості педагога. Окрім того, культура розглядається як духовний вимір довільної діяльності (в тому числі і, професійно-педагогічної) в якій формуються мотиви, принципи, правила, цілі і смисли діяльності, інакше як духовний компонент діяльності, з усією множиною соціально-культурних відносин, що утворюються при цьому. Основним змістом професійно-педагогічної культури вчителя є його здатність до безперервної самоосвіти, самовиховання, саморозвитку, перетворювальної діяльності, свідомого підкорення діяльності ціннісним соціокультурним пріоритетам, ефективного самоуправління і творчої самореалізації.

Аксіологічний підхід – характеризує цінності як основу регуляції людської поведінки, навчальної і професійної діяльності, прийняття рішень у ситуаціях вибору, дає змогу аналізувати процес формування системи знань, умінь, навичок через детермінацію ціннісного ставлення особистості до змісту і результатів власної діяльності, професійних ролей і позицій. Цінності є складним соціально-психологічним утворенням, у якому поєднуються цільова і мотиваційна спрямованість орієнтацій. Аксіологізація навчання забезпечує зміщення акцентів із зовнішніх аспектів управління

процесом підготовки майбутніх педагогів на внутрішні механізми активізації ціннісно-сміслової сфери, самоорганізації поступальному духовному саморозвитку.

Суб'єктний підхід уможливорює розгляд феномену творчості на проекцію Я-професійного, Я-духовного, самосвідомості, саморозвитку, інтуїції, творчого натхнення. У зв'язку з цим актуалізуються поняття "активність", "самостійність", "ініціативність", "творчість"; досліджуються механізми творчого натхнення, структура творчих процесів, творчі якості та здібності особистості, обдарованості, талановитості тощо. Духовний розвиток особистості педагога – це шлях творіння себе, це дорога до себе, з одного боку; духовне зростання нерозривно пов'язане з творчою професійною діяльністю.

У багатьох психолого-педагогічних дослідженнях важливою передумовою суб'єктності педагога визначено його здатність виокремлювати своє Я-професійне, протиставляти себе як суб'єкта об'єктам свого впливу, рефлексувати свої дії і думки, віднаходити нове, нестандартне у різних видах педагогічної діяльності. Суб'єктний смисл професійної діяльності вимагає від учителя активності, здатності керувати, регулювати свою поведінку і дії відповідно до поставлених завдань. Саморегуляція є вольовим виявом особистості і розкриває сутність таких професійних якостей, як ініціативність, самостійність і відповідальність.

Акмеологічний підхід спрямований на вдосконалення і корекцію професійної діяльності, забезпечує управління духовним зростанням особистості вчителя у його індивідуально-професійній траєкторії розвитку, орієнтує на постійне самовдосконалення і здатність до самореалізації, саморегуляції і самоорганізації. Акмеологічний підхід забезпечує розвиток особистості педагога через органічну єдність процесів професійного виховання, соціалізації, а також самовиховання і саморозвитку.

Компетентнісний підхід передбачає усвідомлення потреб, прагнень і ціннісних орієнтацій, мотивів, уявлень про свої духовні запити, можливості їх реалізації у професійно-педагогічній діяльності; аналіз та оцінку своїх особистісних якостей, знань, умінь та навичок; регулювання на цій основі свого саморозвитку і власної діяльності. Реалізація компетентнісного підходу дає змогу трансформувати цілі і зміст духовного розвитку особистості педагога у суб'єктивні надбання (якості), які можна об'єктивно виміряти. Тому головне призначення компетентнісного підходу полягає у створенні умов для самоорганізації себе і своєї професійно-педагогічної діяльності, виявлення і розвитку творчих можливостей.

Компетентнісний підхід також передбачає виокремлення знанневого (когнітивного) та операційного (процесуального) складових духовного розвитку особистості педагога. Їх розкриття стає основою для обґрунтування змісту і структури духовного розвитку.

Висновки. Охарактеризовані методологічні підходи є орієнтирами у дослідженні проблеми духовного розвитку особистості педагога, уможливають всебічне і системне вивчення основних компонентів цього процесу. Результати аналізу сучасних методологічних підходів свідчать про їхні значні пошукові можливості у вивченні, поглибленні понять, що відносяться до філософії, теорії і психології виховання та вдосконалення процесу підготовки педагогів. У практичній педагогічній діяльності різні підходи взаємодоповнюють один одного, дозволяють досягти цілісності у духовному розвитку педагога.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із пошуком шляхів духовного розвитку особистості педагога.

Література та джерела

1. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. Посібник для студентів вищих навчальних закладів/ Омелян Вишневецький. – Дрогобич: Коло, 2003. – 528с.
2. Духовність [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://uk.wikipedia.org/wiki/Духовність>>. – Загол. з екр. – Мова укр.
3. Культура педагога в контексті освітніх парадигм: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (28 лютого – 1 березня 2013 р). – Ужгород: "Інватор", 2013. – 144 с.

Современная школа должна стать островком духовности, что перерастет в духовное поле общества. Именно на учителя возложена высокая миссия возрождения духовности нации. Духовным развитием личности педагога определяется вектор общественного развития. В статье раскрывается сущность понятия духовного развития педагога в контексте парадигмального подхода. В качестве парадигмальных выступают такие методологические подходы, учет которых обеспечивает целостность в духовном развитии личности педагога: системный, синергетический, деятельностный, прагматический, гуманистический, культурологический, аксиологический, субъектный, акмеологический, компетентностный.

Ключевые слова: духовность, духовное развитие педагога. парадигмальный подход.

Modern school has become an island of spirituality that grows in the spiritual field of society. It is the teacher's assigned mission of high spiritual revival of the nation. Spiritual development of a teacher determines the vector of social development. The article reveals the essence of the concept of spirituality of a teacher in the context of paradigmatic approach. As a paradigmatic act also methodological approaches, ensuring the integrity in the spiritual development of a teacher, his/her individuality, systematic, synergistic, activity, praxeological, humanistic, cultural, axiological, subjective, acmeological, competence.

Key words: spirituality, spiritual development teacher. paradigmatic approach.

УДК 378.147

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ ДО ПРОВЕДЕННЯ ХІМІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Бєлявцева Тетяна Василівна
Грановська Тетяна Яківна
м.Харків

У статті проаналізовано проблеми, які виникають під час навчання інформатики майбутніх учителів хімії. Аргументовано доцільність навчання хімії з використанням інформаційних технологій. Розглянуто програмні засоби, які найчастіше використовуються під час занять з хімії, зокрема при проведенні хімічного віртуального експерименту. Наведено необхідні умови для організації ефективного хімічного віртуального експерименту. Представлено аналіз використання мультимедійних програмних засобів майбутніми вчителями хімії під час проходження педагогічної практики в школі.

Ключові слова: хімічний експеримент, програмний засіб, інформаційно комунікативні технології (ІКТ), майбутні вчителі хімії.

Постановка проблеми. Шкільна освіта вимагає постійного професійного зростання творчого потенціалу учителів. Сучасний педагог має бездоганно володіти не лише матеріалом та методикою викладання свого предмета, а й орієнтуватися та застосовувати сучасні інформаційно комунікаційні технології (ІКТ), які постійно розвиваються.

При чому це стосується не лише вчителів інформатики, а й інших викладачів математично-природничого циклу: математики, фізики, біології, географії та хімії. Перед вчителями хімії ця проблема стоїть особливо гостро, оскільки хімія – це експериментальна наука, яка вимагає постійної візуалізації на уроках. Проблема безпеки, шкідливості, дефіциту реактивів та обладнання хімічних кабінетів перешкоджає навчанню хімічної дисципліни на високому рівні, що призводить у деяких випадках до нерозуміння учнями основних процесів і явищ.

У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проведення хімічного комп'ютерного експерименту. Також перед учителем постає необхідність пошуку, опрацювання, вивчення та використання великої кількості матеріалу для створення уроків та дидактичних матеріалів, які потребують не лише набору тексту, а й набору хімічних знаків, формул, рівнянь реакцій, що може викликати великі труднощі.

Аналіз останніх досліджень. Проблема розробки й впровадження методик навчання природничо-математичних та інформативних дисциплін у середніх та вищих навчальних закладах присвячені роботи Л.І.Білоусової, В.Ю.Бикова, М.І.Жалдака, Н.В.Морзе, Ю.С.Рамського, О.В.Співаковського, Ю.В.Триуса та інших. Над впровадженням більш ефективних методів навчання, які стимулювали б активність учнів на уроці і підвищували рівень навчання хімії працювали педагоги: Т.В.Будкевич, В.Ф.Валюк, О.Д.Демченко, М.Д.Тукало,

У своїх дослідженнях М.Д.Тукало рекомендує використовувати мультимедійні електронні ресурси, що забезпечують можливість проведення віртуального хімічного експерименту. Ефективність їхнього використання простежується при формуванні основних хімічних понять: будови атома, молекул, хімічний зв'язок, електронегативність [1].

Інший дослідник – В.Ф.Валюк – пропонує використання комп'ютерних технологій в процесі вивчення хімії, виділяючи три основні напрями його застосування: моделювання хімічних процесів і явищ, контроль і обробка даних хімічного експерименту, програмна підтримка курсу хімічних дисциплін [2].

Тому актуальним залишається підготовка майбутнього вчителя хімії, який би міг вільно користуватися

комп'ютерними пристроями і добре опановувати програмні засоби, необхідні для проведення ефективного уроку.

Мета статті полягає в проведенні аналізу основних можливостей застосування, впровадження та використання інформаційно комунікаційних технологій у навчанні майбутніх вчителів хімії під час проведення хімічного експерименту.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Майбутній учитель повинен навчитися організовувати навчально-виховний процес у школі таким чином, щоб кожен учень мав змогу приймати участь у створенні стратегії власного розвитку та особистого становлення. Саме ІКТ повинні стати інструментом учителя, сучасні програмні засоби – потужним інструментом навчального процесу [3].

Сучасні шляхи пізнання характеризуються великими інформаційними потоками. ІКТ в освіті дають можливість створювати ефективну систему отримання знань про навколишній світ, продуктивно організовувати навчальну діяльність учнів.

Впровадження засобів ІКТ вимагає оснащення шкільних навчальних кабінетів не тільки мультимедійними комп'ютерами, але і електронним демонстраційним і дослідницьким обладнанням, підключеним до комп'ютера.

Основні вимоги до комп'ютерної технізації хімічного експерименту: наочність, простота, надійність, низька вартість, універсальність, наявність в інструкції конкретних методик використання програмного забезпечення.

Для того, щоб хімічний віртуальний експеримент був ефективним треба дотримуватись певних умов:

- використання комп'ютера та мультимедійного проекту на уроці хімії;
- інтерфейс програмного засобу, що застосовується, має бути простим зрозумілим як для вчителя, так і учня;
- програмний засіб має бути безкоштовним і ліцензійним;
- віртуальний експеримент наочним і цікавим з необхідними поясненнями;
- доцільно виводити експериментальні дані у формі відео, моделей молекул, графіків, таблиць тощо.

Крім того, віртуальні дослідження є доцільними перед проведенням реальних процесів, наприклад, при підготовці до практичних робіт для демонстрації та аналізу завдань, що їх необхідно буде виконати під час диференційованої роботи [4].

Існують різні програмні засоби, а також інформаційні технології, які можна використовувати на уроках хімії, адже вони здатні полегшити процес навчання. Навчання за допомогою комп'ютерних технологій – це динамічний процес, основні тенденції розвитку якого пов'язані з розширенням використання комп'ютерів як у всіх сферах життя, так і в навчального процесу.

Для допомоги і підвищення інформаційної культури вчителів хімії можуть бути використані програмні засоби, які допоможуть учителю зробити свій урок цікавим, інформативним і наочним. Їх кількість достатньо велика і можливість застосування досить широка.

Для учнів та вчителів загальноосвітніх навчальних закладів розроблені цікаві електронні комплекси для вивчення хімії 7 – 11 класів, пакети програм: «1 С: Освітня колекція. Загальна і неорганічна хімія», «1 С: Освітня колекція. Органічна хімія», «1 С: Освітня колекція. Хімія для всіх XXI», «Хімічні дослідження з вибухами і без», «ChemWindow v3.0», «ChemLab 2.0d», «Уроки Кирила і Мифодія», «Асистент Хімії», «Chemix School v2.01», «МХ-розчин», програмно-методичний комплекс «Таблиця Менделєєва», віртуальні лабораторії, електронні посібники, тощо. На допомогу вчи-

телю створені електронні конструктори уроку, програми-редактори формул, електронні методичні посібники, онлайн посібники, а також Інтернет-ресурси.

Деякі з наведених вище програм доцільно використовувати саме для проведення віртуального хімічного експерименту. «1 С: Освітня колекція. Хімія для всіх XXI. Хімічні дослідження з вибухами і без». Програма містить відеозаписи демонстраційних експериментів з неорганічної та органічної хімії. Хімічна сутність дослідів відповідає шкільній програмі. Програмний комплекс містить: демонстрації дослідів, в тому числі дослідів, які потребують тривалої підготовки і наявності спеціального обладнання, пояснення явищ, що відбуваються, відомості про необхідні реактиви та обладнання, техніки підготовки та виконання дослідів, методичні рекомендації щодо використання кожного відео фрагменту на уроках.

«Chemlab 2.0d» - інтерактивна хімічна лабораторія, де можна знайти все необхідне обладнання (віртуальне) для виконання будь-якого хімічного дослідження (так само віртуального). Пробки, колби, пробірки, хімічні склянки, пальники, порцелянові чашки, воронки, мірні циліндри, бюретки, термометри та інший посуд та обладнання. Учням надається можливість збирати хімічні установки і поетапно проводити віртуальні експерименти. Є можливість спостерігати наступні процеси: кислотно-основне титрування, хімічна кінетика, синтез, перекристалізація і інші. Навіть можна створювати власні тренувальні симуляції. Наприклад: кляцання миші - і круглодонна колба очікує, коли ви визначите об'єм рідини в ній. Якщо бажаєте, в цю колбу можна вставити термометр, воронку Бюхнера, газовідвідну трубку, а саму колбу – помістити, наприклад, у порцелянову чашку чи закріпити в штативі [5].

Методичний програмний комплекс «Уроки Кирила і Мифодія» представлений ілюстраціями, вправами, відео фрагментами хімічних дослідів, задачами, а також дає можливість перевірити отримані знання. Мета «Уроків хімії Кирила і Мифодія» – дати учням можливість закріпити й удосконалити свої знання з хімії, а також дізнатися багато нового й цікавого.

Програмний комплекс «Chemix School v2.01» дає можливість урівнювати хімічні реакції. Блок термохімії дозволяє визначити тепловий ефект реакції, зміну енергії Гіббса в ході реакції, зміну ентропії тощо. Блок електрохімії дозволяє визначити електрохімічний потенціал. Вбудована база даних, де містяться стандартні окислювально-відновні потенціали реакцій, таблиця Менделєєва дозволяє дізнатися про основні характеристик хімічних елементів. Молекулярний калькулятор надає можливість розрахувати масову частку елементів за брутто-формулою речовини.

Щоб підвищити зацікавленість та інтерес до вивчення матеріалу предмету доцільно використовувати програмні продукти від корпорації Microsoft для створення учнівських проектів. Ці компоненти містять програми для створення колажів, об'ємних панорам, багатошарових зображень, є можливість додавання хімічних і математичних формул в документ, показ розв'язку фізичного, хімічного математичного рівнянь. Можлива побудова графіків функцій, а також створення власних 3D моделей тощо [6].

Досить часто перед вчителем постає завдання використання комп'ютерних технологій для контролю та обробки даних хімічного експерименту. З метою оптимізації навчального хімічного експерименту в рамках сучасного уроку ефективним є використання мультимедійних електронних ресурсів, що забезпечують можливість віртуального експерименту.

На кафедрі хімії Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди розробляється програмний продукт під робочою назвою ChemKit, яким користуються студенти на заняттях при вивченні теплових ефектів. Цей програмний засіб призначено для роботи з 1-Wire цифровими приладами виробництва Maxim/Dallas. Він дозволяє приєднати практично необмежену кількість датчиків температури (DS18B20), АЦП (DS2450), комутаторів (DS2413) як на один, так і на кілька адаптерів мережі. Розроблена методика застосування датчиків DS18B20 для вивчення термодинамічних процесів. Основною перевагою ChemKit є миттєва обробка інформації. Результати вимірювань, а саме зміна температури виводиться відразу на екран у формі графіків. Користувач відразу може зрозуміти, який процес відбувся екзотермічний чи ендотермічний [7].

При підготовці майбутніх учителів спеціальності хімії 6.040101 на заняттях з інформатики та методики використовуються наступні інформаційно комунікаційні технології: мультимедійні презентації, різноманітні відеоматеріали, мультимедійні Інтернет-ресурси, зокрема google додатки - робота з хмаринними серверами.

Як показує практика не всі вчителі хімії використовують комп'ютерні технології при викладанні свого предмета у повному обсязі, тому необхідно озброїти майбутніх учителів хімії певними знаннями, вміннями та навичками використання ІКТ у шкільному навчанні з хімії.

Розглянемо результати проведення педагогічної практики групи четвертого курсу майбутніх вчителів хімії. Група складалась з 10 чоловік. Студентам було запропоновано під час перебування на педагогічній практиці використати для проведення уроків з хімії будь-які мультимедійні програмні засоби, які допомогли б краще пояснити програмний матеріал. Результати дослідження виявились наступними: 90% практикантів застосували на уроках мультимедійні презентації Microsoft Office PowerPoint, «Уроки Кирила і Мифодія» – 40%, «Chemix School v2.01» – 20%, «Chemlab 2.0d» – 30%, «TeachPro Хімія, Загальна хімія» – 10%, «Хімічні досліди з вибухами і без» – 20% і 10% не використо-

ували ніяких допоміжних програмних засобів.

Представлені результати свідчать про недостатню комп'ютерну підготовку студентів, незнання програмних засобів, а також їх можливостей при викладанні хімії, нерозуміння важливості використання наочності на уроці для збільшення пізнавальної активності учнів і засвоєння матеріалу.

Висновки. Навчання хімії потребує поєднання теорії та хімічного експерименту. Комп'ютерні програми та мультимедійні засоби дозволяють наочно продемонструвати явища і процеси, які не можливо спостерігати під час проведення реального експерименту, що може призводити до утворення чи руйнування хімічних зв'язків, перегрупування атомів тощо.

При навчанні хімії досить доцільним є використання засобів ІКТ для пояснення та демонстрації хімічних явищ та процесів, особливостей будови молекули речовини, тощо. Перевагою проведення віртуального експерименту за допомогою відповідних програмних засобів є можливість для користувача досліджувати явища, змінюючи параметри, порівнювати отримані результати, аналізувати та робити висновки.

Майбутній учитель повинен постійно самовдосконалюватися, шукаючи шляхи та можливості використання ІКТ на уроках хімії, особливо під час проведення експерименту.

Аналіз деяких програмних засобів дає можливість зробити висновки, що на практиці найбільш широко застосовуються електронні методичні комплекси, які досить легкі у використанні та не потребують спеціальних навичок при роботі з ними. До них можна віднести: мультимедійні презентації, «Уроки Кирила і Мифодія», «Chemlab 2.0d» та інші.

Проведене дослідження дає можливість стверджувати, що для збільшення ефективності використання ІКТ майбутніми вчителями хімії необхідно більш детально проаналізувати ринок програмних засобів, які б могли допомогти вчителю в його професійній діяльності. Також є необхідність детальніше розробити методики вивчення програмних засобів для підготовки майбутніх учителів хімії.

Література та джерела

1. Використання сучасних освітніх засобів для оптимізації шкільного навчального хімічного експерименту [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.rusnauka.com/15_NPN_2013/Pedagogical/5_135944.doc.htm> – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Особливості використання комп'ютерних технологій при вивченні хімічних дисциплін [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2011/2011_3_3.pdf> – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Демченко О.Д. Досвід використання інформаційних технологій на уроках хімії. Інноваційні технології в навчально – виховному процесі / Ольга Дмитрівна Демченко. – Миколаїв: Управління освіти Миколаївської міської ради Миколаївський науково – методичний кабінет, 2012. – 36 с.
4. Грабовий А.К. Теоретико-методичні засади навчального хімічного експерименту в загальноосвітніх навчальних закладах / Андрій Кирилович Грабовий. Монографія. – Черкаси: ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2012. – 376 с.
5. Chemlab 2.0d. Интерактивная химическая лаборатория [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://softcheba.ucoz.ru/load/poleznye_programmy/matematika/chemlab_2_0d_interaktivnaja_khimicheskaja_laboratorija/20-1-0-90> – Загол. з екрану. – Мова рос.
6. Програмні продукти від корпорації Microsoft для створення учнівських проектів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://klasnaocinka.com.ua/ru/article/programni-produkti-vid-korporatsiyi-microsoft-dlya.html>> – Загол. з екрану. – Мова укр.
7. Свечнікова О.М. Шляхи комп'ютеризації хімічного експерименту. Вимірювання температури / [О.М.Свечнікова, О.Ф.Винник, Т.М.Святська, К.В. Курко, Т.Я. Грабовська] // Збірник наукових праць Міжнародної науково-практичної конференції «Методика навчання природничих дисциплін у вищій та середній школі». Каришинські читання. Полтава: 2013. – С.304-307

В статье проанализировано проблемы, которые возникают при изучении информатики будущих учителей химии. Аргументировано целесообразность обучения химии с использованием информационных технологий. Рассмотрены программные средства, которые чаще всего используются на занятиях по химии, в частности при проведении химического виртуального эксперимента. Приведены необходимые условия для организации эффективного химического виртуального эксперимента. Представлен анализ использования мультимедийных программных средств будущими учителями химии во время прохождения педагогической практики в школе.

Ключевые слова: химический эксперимент, программное средство, информационно коммуникационные технологии (ИКТ), будущие учителя химии.

The article analyzes the problems which arise while studying computer science of the future teachers of chemistry. The feasibility of teaching chemistry with the use information technology has been argued. The software tools have been considered that are most often used during classes in chemistry, in particular because of virtual chemical experiments. The necessary conditions for effective virtual chemical experiments have been defined. The analysis of the use of multimedia software for future teachers of chemistry during their teaching practice in schools has been conducted.

Key words: chemistry experiment, the software, information communication technologies, future teachers of chemistry.

УДК 373.51:004.738.5

КОМПОНЕНТИ ЕТИКИ СПІЛКУВАННЯ ПІДЛІТКІВ У МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ

Білоусова Людмила Іванівна
Колесник Оксана Олександрівна
м.Харків

У статті розглянуто фактори, які зумовлюють необхідність приділення спеціальної уваги проблемі формування етики спілкування підлітків у мережі Інтернет. Виокремлено компоненти етики спілкування підлітків у глобальній мережі: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивний. Наведено характеристику зазначених компонентів. Викладений матеріал становить теоретичні засади розробки практико-орієнтованих методів формування етики спілкування підлітків в Інтернеті у навчальному процесі загальноосвітньої школи.

Ключові слова: етика спілкування, Інтернет-етика, спілкування підлітків в Інтернеті, компоненти етики спілкування в Інтернеті.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Інтернет сьогодні став частиною світової культури, новим паралельним виміром життя людини і суспільства. В Інтернеті людина дізнається новин, обмінюється думками і досвідом, навчається, розважається, спілкується, працює, отримує консультації, здійснює бізнес-операції, вирішує найрізноманітніші проблеми повсякденного життя. Проте з розвитком глобальної мережі і зростанням кількості її користувачів усе більш вагомими і нагальними постають проблеми етико-правового характеру, що стосуються як різних аспектів створення і використання інформаційних ресурсів мережі, так і діяльності людини в мережі. До кола таких проблем відносять і етика спілкування підлітків в Інтернеті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Розвиток мережі Інтернет, зростання кількості осіб, які використовують її в різних напрямках своєї діяльності є предметом спеціальних статистичних досліджень, які проводяться в усіх країнах світа. За статистичними даними на 31 грудня 2013 року, які зібрані з надійних джерел і представлені на міжнародному сайті Internet World Stats [1], кількість користувачів Інтернету у світі складає понад 2,8 мільярди осіб, що становить 39% усього населення планети; в Європі налічується понад 566 мільйонів користувачів (68,6% населення), в Україні – понад 18,5 мільйонів (41,8%). Україна входить у першу десятку країн Європи за кількістю користувачів мережі, проте поступається іншим країнам за охопленням населення глобальною мережею. Серед країн Європи перше місце за цим показником посідає Швеція, 94,8 % жителів якої є Інтернет-користувачами. Наведені дані дають підставу стверджувати, що глобальна комп'ютерна мережа створила нове середовище для діяльності особистості і суспільства, новий простір для людського самовираження і спілкування. У зв'язку з цим виникає необхідність регулю-

вання діяльності людини в Інтернеті як за допомогою нормативно-правових механізмів, так і на морально-етичних засадах. Останнє означає добровільне дотримання користувачами Інтернету певних правил і норм поведінки у віртуальному середовищі.

Аналізу соціально-психологічних особливостей спілкування у середовищі мережі Інтернет присвячені праці багатьох вітчизняних і зарубіжних учених – О.М.Арестової, Ю.Д.Бабаєвої, Л.Н.Бабаніна, О.Є.Войскунського, А.Є.Жичкіної, Т.В.Карабіна, О.В.Смислової, Т.М.Титаренко, Н.В.Чудової, Джона Сулера, Кімберлі С.Янг та інших. З огляду на те, що підлітки становлять найбільш значну й активну частку користувачів мережі, учені звертають увагу на специфіку Інтернет-спілкування, його вплив на особистість молодшої людини (О.М.Арестова, О.Є.Войскунський, О.В.Рашевська, М.А.Снітко та інші). Проблеми спілкування підлітків в Інтернеті розглядаються переважно в ракурсі їх убезпечення від Інтернет-залежності та від ризиків для особистості, з якими пов'язане спілкування у віртуальному світі. Етичні аспекти такого спілкування порушуються переважно в теоретичному плані: піддається аналізу термінологічний апарат, визначаються принципи мережної етики, формуються етичні правила комунікації у глобальних інформаційних мережах, розробляються кодекси етики для користувачів Інтернету.

Попри те, що формування у підлітків етики спілкування в глобальній мережі є нагальною педагогічною проблемою, вивчення досвіду роботи загальноосвітньої школи дає підставу стверджувати, що зазначена проблема не знаходить ефективного вирішення в навчальному процесі. Однією з причин такого стану можна вважати відсутність науково-обґрунтованих методик, готових до реалізації у практиці навчання. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що залишаються не розробленими теоретичні засади формування етики поведінки підлітків в Інтернеті, не з'ясовано той комплекс особистісних якостей і установок, знань, умінь, набуття яких підлітком у процесі навчання сприяє формуванню його готовності до етичного спілкування в мережі й налаштованості на таке спілкування.

Формулювання мети статті. Метою статті є висвітлення факторів, що зумовлюють необхідність формування етики спілкування підлітків в Інтернеті; визначення і характеристика компонентів їх етичного спілкування у глобальній мережі.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Спілкування має величезне значення як для становлення людини, так і для її подальшого життя в суспільстві. Етика спілкування є складовою частиною культури людини і не іс-

нує поза часом і простором, еволюціонуючи з історичними етапами розвитку цього суспільства, вбираючи культурні традиції певного суспільства. В.С. Мовчан зазначає, що «вихідним моментом аналізу етичного аспекту спілкування є усвідомлення його моральнісної природи». Усі види, форми, способи спілкування, його мета, засоби, зміст, процес і наслідки досягаються моральним критерієм [2, с.432]. Для етики спілкування характерною є нормативність, яка визначає, як мають спілкуватися люди в певному суспільстві, в конкретній ситуації, встановлює правила, що регулюють спілкування залежно від його мети і використовуваних засобів.

Одним з наслідком інтенсивного розвитку інформаційно-комунікаційних технологій є зростаюча роль глобальної мережі Інтернет у житті суспільства. Інтернет утворив нове специфічне середовище діяльності людини, для позначення якого використовують терміни «Інтернет-простір», «віртуальний простір», «кіберпростір» тощо. Характеризуючи цей простір, І.М.Рассолов зазначає, що, він може бути представлений як: глобальне об'єднання комп'ютерних мереж і інформаційних ресурсів, які не мають чітко визначеного власника і слугують забезпеченню інтерактивного з'єднання (комунікації) фізичних і юридичних осіб; новий простір для людського самовираження і спілкування; міжнародний простір, що перетинає будь-які кордони; децентралізований простір, яким жодний оператор, жодна держава повністю не володіє і не керує; різномірний (гетерогенний) простір, де кожен може вільно діяти, висловлювати власну думку і працювати (образно кажучи, простір «розуму і свободи») [3, с.35].

Спілкування в Інтернет-просторі має певні особливості, які впливають як на види, способи, форми, засоби, так і на етику спілкування. Саме тому, попри дієвість загальнолюдської моралі в будь-якому людському суспільстві, просте перенесення усталених етичних норм людського спілкування у віртуальний простір є недостатнім, а іноді й неможливим.

Серед користувачів Інтернету переважну частку становить учнівська і студентська молодь. Найбільшу активність у мережі проявляють підлітки, яких вона приваблює свободою у виборі дій, відсутністю контролю, величезними можливостями для самореалізації і самопрояву. За результатами багатьох проведених опитувань і анкетувань (наприклад, [4, 5]), для підлітків, які регулярно використовують Інтернет, найбільш привабливим є мотиви спілкування та ігрові мотиви; найбільшу кількість часу вони проводять в соціальних мережах і чатах. Глобальна мережа Інтернет для підлітків відіграє, перш за все, роль простору для спілкування, в якому можна досягти соціального комфорту. Таке спілкування особливо важливо для тих підлітків, чие реальне міжособистісне спілкування з тих чи інших причин є збідненим.

Визначимо фактори, що зумовлюють необхідність формування етики спілкування підлітків у мережі Інтернет.

Перший фактор пов'язаний із тим, що спілкування виступає ключовим чинником соціалізації підлітка. У процесі спілкування він засвоює загальнолюдський досвід, формує свою свідомість і самосвідомість, переконання, духовні потреби, ідеали. Спілкування в Інтернеті все більше життєвого часу підлітка, долучаючись до процесів його особистісного становлення і соціалізації, і етичний аспект спілкування відіграє значну роль у цих процесах. Інтернет значно розширює коло спілкування підлітка. Якщо в реальному світі це коло обмежується по суті близьким оточенням – тими, з ким підліток стикається в життєвих ситуаціях, – поряд

мешкає, разом навчається, займається спортом тощо, то у віртуальному світі він має потенційну можливість спілкуватися з будь-яким користувачем мережі Інтернет. Це люди різного віку і полу, різної освіти і життєвого досвіду, представники різних національностей і культур, віросповідання, традицій тощо, особи, з якими в реальному житті у підлітка немає шансу спілкуватися, з якими він ніколи б не наважився зав'язати контакт. Залишаючи поза межами нашого розгляду питання безпеки Інтернет-спілкування, можна зазначити, що Інтернет надає підлітку можливість отримати безцінний досвід міжособистісного інтернаціонального спілкування, надзвичайно корисний для його подальшого життя. Проте реалізація такої можливості неможлива без умінь бути етичним у спілкуванні.

З наведеного випливає ще один фактор, який доцільно зазначити окремо. Спостерігаючи, як спілкується людина, можна зробити висновок про її загальну культуру. Так само спілкування підлітків в Інтернеті справляє враження про культуру країни, яку вони представляють. Відсутність прямих даних стосовно країни не заважає дізнатися про це з тексту повідомлення, його мовних особливостей тощо. Для України, яка прагне інтегруватися в європейську спільноту, важливо, щоб уявлення про неї в загальнодоступному просторі Інтернету складалося як про країну освічених, культурних, толерантних людей.

Формуючи свою поведінку підліток спирається на ті зразки, які він бачить навкруги себе. Якщо в реальному житті неетичне спілкування залишається випадком, який привертає увагу суспільства і засуджується ним, то Інтернет наповнений великою кількістю прикладів такого спілкування, які здебільшого просто ігноруються користувачами мережі, не викликаючи відповідної реакції. На жаль, саме такі приклади часто сприймаються підлітками як зразки поведінки. Психологи зазначають, що для підлітка важливо, як він буде виглядати в очах інших, тому при виборі способу дій він орієнтується на думку оточення: схвалить воно вчинок чи ні. Бажання не виділятися або бути «крутим», одержати визнання серед однолітків призводить до того, що підліток копіює «зразки», іноді навіть перевищуючи їх за ступенем виходу за рамки етики. Необхідність вироблення критичного ставлення підлітка до стихійно засвоєного ним стилю спілкування, привертання його уваги до справжніх цінностей етичного спілкування в мережі виступає наступним фактором у нашому розгляді.

Четвертий фактор полягає в тому, що будь-які дії користувача в Інтернеті певним чином фіксуються. Зберігається інформація про пошукові запити, коментарі, відвідані веб-сторінки тощо; на багатьох сайтах установлені засоби моніторингу активності користувача; навіть інформація, яку користувач видалив, може бути відновлена. Усе це здійснюється для оптимізації роботи користувача в мережі. Таким чином, у процесі діяльності в мережі складається непомітно для користувача, умовно кажучи, його «Інтернет-історія» (на кшталт кредитної), яка може стати доступною зацікавленим особам. Як відомо, інформація в мережі поширюється надзвичайно швидко, і позитивна Інтернет-історія здатна посилити, негативна – зруйнувати репутацію людини в реальному світі. Залучення підлітків до засвоєння етики спілкування в Інтернеті застерігає їх від таких вчинків у мережі, які в подальшому можуть перешкоджати їх життєвим планам або професійній кар'єрі, сприяє формуванню позитивного образу підлітка в Інтернеті, а отже й у реальному світі.

Ще один фактор пов'язаний з особливостями підліткового віку. Підлітковий вік є тим періодом, коли у людини

формуються навички спілкування, тому вчасним є і порушення питань етики в Інтернеті. Без спілкування неможливий нормальний розвиток підлітка. Тільки в контакт з дорослими, однолітками підліток бачить себе збоку, порівнює свої можливості, випробовує різні соціальні ролі, формує та вдосконалює себе. Інтернет виводить підлітків у простір широких соціальних контактів. Спілкування в мережі надає підлітку можливість висловити свої думки і побачити, як на них реагують представники інших соціальних груп. Це спонукає його до самовдосконалення і допомагає здолати комунікативні бар'єри. Разом з тим спілкування в Інтернеті призводить до звільнення від зовнішніх обмежень, і це посилює відповідальність учасників Інтернет-спілкування, які мають встановити самі для себе моральні й етичні рамки і дотримуватися їх.

В Інтернет-спілкуванні поєднуються різні аспекти – технологічний, мовленнєвий, етичний. Сучасний підліток демонструє впевнене володіння технологічним аспектом, чого не можна сказати про інші. Отже, постає завдання «збалансувати високий рівень знань і навичок користування мережею Інтернет та низький рівень відповідності користувача загальноцивілізаційним морально-етичним нормам спілкування в мережових комунікаціях» [6].

Формування у навчальному процесі загальноосвітньої школи етики спілкування підлітків у мережі Інтернет передбачає створення сприятливих умов для того, щоб підлітки набули знань і вмінь, потрібних для встановлення і підтримання доцільних стосунків з людьми в процесі спілкування в мережі Інтернет, були вмотивовані на етичне спілкування, здатні аналізувати практику спілкування в Інтернеті, зокрема і власну, під кутом етики.

Характерною рисою Інтернет-спілкування є опосередкованість. Спілкування здійснюється за допомогою технічних пристроїв, засобів і каналів електронного зв'язку. Спілкуватися можна за допомогою електронної пошти, чатів або форумів, соціальних мереж, коментування та ін. Різні засоби комунікації зорієнтовані на різні цілі, види і форми спілкування, що зумовлює і різні правила етики спілкування з їх використанням. Знання засобів Інтернет-спілкування, їх призначення, стандартних і розширених функцій, видів спілкування, які можна реалізувати з їх допомогою, а також етичних правил використання цих засобів і закладених у них можливостей становлять когнітивний компонент етики Інтернет-спілкування.

Використання будь-якого засобу Інтернет-спілкування передбачає реєстрацію комуніканта, тобто надання певної інформації про себе для уможливлення зворотного зв'язку. Частина інформації подається обов'язково, частина – за бажанням користувача. Обов'язкова інформація, в свою чергу, поділяється на реальні дані (електронна адреса), без яких комунікативний акт не може відбутися, і дані, правильність яких не контролюється, вони подаються користувачем на власний розсуд. Таким чином, кожен учасник спілкування створює власний Інтернет-образ і може вибрати: залишитися самим собою, бути анонімом або в різних ситуаціях спілкування приймати різні індивідуальності, тобто бути «багатоликим». Підліткам притаманне бажання випробувати різні ролі, експериментувати зі своїм Інтернет-образом, варіювати власне відображення в Інтернеті. Часто підліток не уявляє, яке враження справляє придуманий ним образ на інших.

Спілкування в Інтернеті на основі писаних тестів потребує точності у вираженні думки, адже важливо, щоб комуніканти правильно сприймали зміст повідомлень. Уникнен-

ню непорозуміння сприяє використання словесних формул – усталених мовних конструкцій, за допомогою яких люди налагоджують контакт між собою, створюють доброзичливу тональність спілкування, демонструють ввічливість і повагу до співрозмовника.

У процесі мовної практики в Інтернеті виникла й набула вжитку специфічна Інтернет-мова – мовні скорочення, аббревіатури, символи [7, с.27-30], використання яких має відбуватися згідно з правилами етики.

Уміння вибирати адекватний засіб спілкування у конкретній ситуації, ефективно й доречно використовувати його функціональні можливості у відповідності до правил етики, уміння доречно застосовувати словесні формули етичного спілкування, коректно вживати специфічну Інтернет-мову, а також уміння формувати позитивний власний Інтернет-образ є складниками операційно-діяльного компонента етики спілкування в мережі Інтернет.

У психолого-педагогічній літературі можна знайти багато прикладів кодексів етичного спілкування для користувачів Інтернету. Проте правила етики – це те, що має бути не на папері, а у свідомості підлітка. Найважливішим є наявність його позитивної мотивації на етичне спілкування у глобальній мережі. Переконавання у значимості етики в мережі, усвідомлення особистісного сенсу бути етичним в Інтернет-спілкуванні, внутрішня потреба у дотриманні правил етики спілкування у мережі Інтернет, негативне ставлення до їх порушень становлять *мотиваційно-ціннісний* компонент Інтернет-спілкування. Цей компонент є базовим для інших компонентів, інтегрує в собі мотиви та інтереси, потреби й ціннісні орієнтації підлітка, які відображають психологічну настанову на етичне спілкування в Інтернеті.

Етика спілкування у мережі Інтернет обов'язково включає і *рефлексивний компонент*. Анонімність Інтернет-спілкування змушує перенести акцент з оцінювання вчителем етичного аспекту спілкування учня на його самооцінювання. Важливо, щоб підліток набув здатності самостійно надавати критичному аналізу етичність власного Інтернет-спілкування, виправляти допущені помилки, аналізувати наявну практику Інтернет-спілкування, брати до уваги зразки етики. Динамічний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій призводить до вдосконалення інструментів Інтернет-спілкування, оновлення їх спектру. Отже, крім переліченого вище до рефлексивного компонента відносяться також уміння опановувати нові засоби спілкування у мережі, засвоювати етичні норми їх застосування.

Зазначимо, що виділення окремих компонентів етики спілкування в мережі Інтернет є умовним, всі компоненти є взаємозумовленими і взаємопов'язаними, проте виокремлення компонентів і з'ясування їх сутності дає основу для розробки шляхів формування етики спілкування підлітків в Інтернеті у практиці навчального процесу загальноосвітньої школи.

Висновки з даного дослідження. Необхідність розгортання цілеспрямованої роботи з формування у підлітків умінь етичного спілкування в Інтернеті зумовлена низкою вагомих факторів, що виводить на порядок денний розробку науково-обґрунтованих підходів до вирішення зазначеної проблеми. З'ясування і характеристика сутності компонентів етики спілкування підлітків, а саме, мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльного, рефлексивного, дає основу для розробки практико-орієнтованих методів її формування у навчальному процесі загальноосвітньої школи. Пошук таких методів, на нашу думку, є перспективним напрямом подальших досліджень.

Література та джерела

1. INTERNET USAGE STATISTICS The Internet Big Picture World Internet Users and Population Stats [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.internetworldstats.com/stats.htm>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
2. Мовчан В.С. Етика. Навчальний посібник / Віра Серафимівна Мовчан. – Київ: Знання, 2007. – 483 с.
3. Рассолов И.М. Право и Интернет: теоретические проблемы / Илья Михайлович Рассолов. – 2-е изд., доп. – Москва: Норма, 2009. – 383 с.
4. GfK Ukraine. Новини та матеріали/ Прес-релізи GfK Ukraine / Матеріали November 12, 2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.gfk.com/gfkukraine/htdocs/public_relations/press/press_articles/009018/index.ua.html. – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Интернет в России и в мире [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.bizhit.ru/index/podrostki_i_internet_2/0-424. – Загол. з екрану. – Мова рос.
6. Зеленецкий В.С. Компьютерная этика. Морально-этические и правовые нормы для пользователей компьютерных сетей: учеб. пособие / В.С.Зеленецкий, Л.Я.Филиппова. – Харьков: Кроссрод, 2006. – 212 с.
7. Чемеркін С.Г. Українська мова в Інтернеті: позамовні та внутрішньо-структурні процеси / Сергій Григорович Чемеркін. – Київ: НАН України. Інститут української мови, 2009. – 240 с.

В статье рассмотрены факторы, которые обуславливают необходимость привлечения специального внимания к проблеме формирования этики общения подростков в сети Интернет. Выделены компоненты этики общения подростков в глобальной сети: мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный, рефлексивный. Приведена характеристика указанных компонентов. Изложенный материал составляет теоретические основы разработки практико-ориентированных методов формирования этики общения подростков в Интернете в учебном процессе общеобразовательной школы.

Ключевые слова: этика общения, Интернет-этика, общение подростков в Интернете, компоненты этики общения в Интернете.

The article considers the factors that determine the need to pay special attention to the problem of formation of Internet ethic communication of teenagers. The components of ethics of teenage communication in the global network have been selected: motivational and values, cognitive, operational and activity, reflective. The characteristic of these components has been provided. The material described the theoretical basis of the development of practice-oriented methods for the formation of Internet ethic communication of teenagers in the learning process in secondary schools.

Key words: ethics of communication, Internet ethics, communication of teenagers online, the ethics component in online communication.

УДК 793.3:7.077 – 053.5(477)

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДИТЯЧОГО ХОРЕОГРАФІЧНОГО АМАТОРСТВА

Благова Тетяна Олександрівна

м.Полтава

У статті досліджено розвиток змісту дитячого хореографічного аматорства у системі художньої самодіяльності в Україні в історико-педагогічному контексті. Визначено основні тенденції, форми організації, завдання, змістовий компонент загальної хореографічної підготовки дітей та підлітків в умовах дозвілєвої діяльності. Проаналізовано навчально-методичне забезпечення дитячої аматорської танцювальної творчості (на основі теоретичних праць та методичних розробок відомих педагогів-хореографів, балетмейстерів, методистів з хореографічного жанру).

Ключові слова. Дитяче хореографічне аматорство, хореографія, хореографічна художня самодіяльність, дитяча танцювальна творчість, хореографічна підготовка, дитячі самодіяльні танцювальні колективи, система позашкільної освіти.

Постановка проблеми. Дитяче танцювальне аматорство – популярний жанр непрофесійної художньої діяльності – є початковою і невід'ємною ланкою у системі неперервної хореографічної освіти, спрямованою на самореалізацію і самовдосконалення дітей та молоді у вільний час, гармонійний духовний та фізичний їх розвиток, а також задоволення потреб у творчій діяльності. Багатожанровість і масовість дитячого хореографічного аматорства в умовах

сьогодення зумовлює його функціонування у різноманітних формах організації: гуртках, студіях, ансамблях, танцювальних творчих об'єднаннях позашкільних закладів, авторських школах, школах естетичного виховання, цілісних мистецьких навчально-виховних комплексах тощо.

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти розвитку хореографічної самодіяльності у контексті проблематики хореографічної освіти і культури в Україні досліджено у працях Г.Боримської, К.Василенка, Н.Горбатової, А.Гуменюка, О.Касьянкової, С.Легкої, О.Мерлянової, Т.Павлюк, В.Пастух, А.Підлипської, Т.Пуртової, А.Сокольської, Ю.Станішевського, В.Уральської та ін. Змістовий компонент хореографічної роботи з дітьми на різних історико-педагогічних етапах розкрито у працях І.Антипової, А.Белікової, Г.Березової, Л.Богаткової, М.Боголюбської, Л.Бондаренко, К.Василенка, В.Верховинця, Ю.Громова, С.Забредовського, Є.Конорової, В.Константиновського, Т.Кутасової, А.Тараканової, Т.Ткаченко, Л.Цветкової та ін. Функціонування дитячого хореографічного аматорства в умовах сьогодення є предметом дослідження теоретиків і практиків Л.Андрусенко, О.Бурлі, Ю.Гончаренко, С.Зубатова, В.Кирилюк, Б.Колногузенка, Т.Луговенко, О.Мартиненко, П.Фриза та ін. Однак, на сучасному етапі бракує теоретичних досліджень, які б розкривали особливості формування змісту педагогічного процесу в дитячих

аматорських хореографічних колективах різних видів на різних історичних етапах, що зумовлює актуальність обраної теми.

Отже, **метою статті** є дослідження розвитку змісту дитячого хореографічного аматорства як складової художньої самодіяльної творчості в Україні впродовж ХХ ст., проаналізовано навчально-методичне забезпечення дитячої аматорської танцювальної творчості (на прикладі теоретичних праць та методичних розробок відомих педагогів-хореографів, балетмейстерів, методистів з хореографічного жанру), узагальнено їх позитивний досвід у галузі дитячої аматорської хореографічної підготовки.

Виклад основного матеріалу. У наукових дослідженнях дефініція «аматорське мистецтво» визначається як «форма непрофесійної художньої діяльності, що здійснюється широкими групами населення у сфері дозвілля з метою творчої самореалізації, засвоєння художньої культури суспільства і власної творчості» [7, с.35]. У контексті нашого дослідження дитяче хореографічне аматорство вважаємо невід'ємною складовою хореографічної освіти, що характеризується масовістю, організованістю, чітко визначеною структурою, змістовим наповненням, професійністю у керівництві і функціонує в діяльності танцювальних колективів різних жанрів. У свою чергу, терміном «аматорський дитячий хореографічний колектив» визначаємо педагогічно керовану систему, яка функціонує в умовах вільного часу дітей з метою їх виховання шляхом залучення до активної творчої практики.

Аналіз генези дитячого хореографічного аматорства дозволяє констатувати, що впродовж досліджуваного періоду воно функціонувало у різних організаційних формах, підпорядковуючись загальним тенденціям розвитку культурно-мистецьких процесів і суспільно-політичним чинникам.

У перші десятиліття ХХ ст. хореографічний жанр у системі позашкільної освіти, у порівнянні з іншими формами аматорства, розвивався досить уповільнено, у зв'язку із майже повною відсутністю його нормативного і навчально-методичного забезпечення та недостатністю кваліфікованих педагогів. Основними формами організації загальної хореографічної підготовки були аматорські танцювальні гуртки, студії, де втілювалися авторські методики популярних хореографічних шкіл, переважно західноєвропейських. Фактично ідеологічною установкою тогочасної системи позашкільної освіти стала концепція виховання дітей засобами «художнього руху». Її сутність полягала у залученні до основ хореографічного мистецтва широкої дитячої аудиторії з метою формування гармонійно розвиненої та фізично досконалої особистості. Хореографічне виховання здебільшого вважалося складовою фізичної підготовки підростаючого покоління і часто ототожнювалося із заняттями ритмікою, ритмопластикою, гімнастикою, акробатикою [4, с.184-185]. У переважній більшості численних мистецьких об'єднань, студій, гуртків популяризували новаторські хореографічні системи А.Дункан, Ж.Далькроза, Ф.Дельсарта та їх послідовників. У цей період навчально-методичні праці та перші репертуарні збірки містять не лише описи популярних танців, а й передовсім узагальнюють західноєвропейський практичний досвід хореографічної роботи з дітьми та молоддю. Найбільш відомими серед них стали праці М.Бурцевої, В.Івінга, Є.Конорової, В.Окунєва, Н.Олександрової.

Водночас теоретичні засади національної хореографічної освіти були закладені видатним етнографом, композитором, хореографом В.Верховинцем. Автор першої

ґрунтовної праці з розвитку національного хореографічного мистецтва – «Теорії українського народного танцю» (1919 р.), – основою хореографічного виховання дитини педагог визначав народний танець та ігровий фольклор. Впродовж 1919-1920 рр. він викладав курс «Дитячі ігри» у Київському ІНО. Зміст дисципліни передбачав оволодіння студентами методикою проведення рухливих музичних ігор. На лекційних і практичних заняттях педагог широко використовував народні ігри та різножанрові пісні, органічно поєднані між собою. Досліджений ним, оброблений і систематизований, фольклорний хореографічний, музичний та ігровий матеріал згодом став основою репертуарно-методичного посібника «Весняночка» (1924 р.), призначеного для дітей дошкільного й молодшого шкільного віку [6, с.126-127]. Отож, важливим напрямом дитячого хореографічного аматорства майстер уважав виховання його учасників на кращих зразках національної хореографічної культури і, в цілому, залучення підростаючого покоління до культурно-мистецьких надбань і традицій українського народу.

У 30-40-х рр. хореографічне аматорство характеризувалося подальшими пошуками свого розвитку і перебудовою роботи гуртків на нових ідеологічних і соціально-естетичних засадах. У діяльності дитячих самодіяльних колективів на зміну фізкультурному танцю приходить народний і класичний. У цей період спостерігається широке впровадження танцювальної самодіяльності в систему естетичного виховання дітей та підлітків, відбуваються регулярні виступи танцювальних колективів, ансамблів пісні й танцю. До керівництва хореографічною художньою самодіяльністю залучаються майстри професійної сцени [11, с.99-100]. У цей період підвищується інтерес до народної хореографічної творчості, що у свою чергу зумовлює появу гуртків народних танців. У змісті гурткової роботи передбачалося ознайомлення вихованців не лише зі зразками місцевого хореографічного фольклору, а й танцювальними композиціями братніх соціалістичних республік [3, с.172-174]. Провідне місце у змісті діяльності дитячих хореографічних гуртків позашкільних навчальних закладів відводиться народно-характерному екзерсису. У зв'язку з цим поширеною у хореографічній роботі з дітьми та підлітками стає праця А.Лопухова, А.Ширяєва, А.Бочарова «Основи характерного танцю» (1939 р.). Створена як методичний посібник для хореографічних училищ, вона, однак, слугувала основою для формування народно-сценічного екзерсису і в дитячому самодіяльному русі. Водночас були розроблені програми гуртків масового та бального танцю для учнів 1-10 класів (укл. Л.Богатикова та І.Злобіна). Хоча розвиток бальної хореографії, незважаючи на популярність західноєвропейських танцювальних зразків серед учнівської молоді, відбувався переважно всупереч офіційній позиції керівних освітніх структур.

Етапом відновлення та активізації розвитку дитячої хореографічної самодіяльності став період 50-60 х рр. ХХ ст. Зокрема, вже у перше повоєнне десятиліття суттєво зміцнів та визначився в організаційному і творчому відношенні дитячий аматорський студійний рух. Теоретичні праці та методичні розробки цього періоду висвітлювали передові питання організації та структури навчально-виховного процесу в самодіяльних хореографічних колективах. Зокрема, за визначенням І.Антипової, зміст діяльності танцювальних гуртків складався із трьох основних розділів: організаційного, навчально-виховного і постановочного. Політико-масова робота з гуртківцями передбачалася у кожному із визначених розділів і вважалася, (у зв'язку з пріоритетом ідеологічної складової у системі клубної роботи), основою

усієї творчої діяльності колективу [1, с.4]. Т.Кутасова визначала п'ять розділів роботи аматорського хореографічного колективу: виховний, навчально-тренувальний, репертуарний, суспільний, організаційний [8, с.15-16]. За навчальною програмою І.Литкіної, робота танцювального колективу мала поділятися на виховну, навчально-тренувальну, постановочну і репетиційну [10]. Знаний педагог-хореограф К.Василенко виокремив такі складові змісту хореографічно-педагогічного процесу в системі клубної роботи: політико-масову; навчально-виховну; концертну; постановочну; організаційну та культурно-масову. З метою підвищення загальнокультурного та естетичного рівня учасників ансамблю К.Василенко запровадив таку форму виховної роботи, як проведення лекцій, бесід, семінарських занять [5, с.13].

Організація педагогічного процесу в дитячих самодіяльних хореографічних колективах підпорядковувалася загальному плану навчально-виховної й постановочної роботи, який затверджувався хореографічним відділом Центрального Будинку народної творчості УРСР. Методичне забезпечення і загальне керівництво дитячої аматорської хореографічної освіти на місцях покладалося на методичні відділи будинків народної творчості, які були зобов'язані систематично організовувати навчальні семінари та курси різних рівнів. До методичної роботи з керівниками дитячих хореографічних колективів активно залучалися провідні балетмейстери республіки – К.Балог, К.Василенко, П.Вірський, Я.Чуперчук, Д.Ластівка та ін. Це сприяло зростанню професійного рівня керівників аматорських дитячих колективів та виконавської майстерності їх учасників.

Так, постійним наставником аматорських ансамблів народного танцю, балетмейстером концертних заходів республіканського значення тривалий період часу була педагог-хореограф, художній керівник Київського державного хореографічного училища Г.Березова. Зокрема, у 1977 р. нею було створено перший посібник для дитячих самодіяльних студій класичного танцю «Класичний танець у дитячих хореографічних колективах», де автором подано методичні поради щодо навчально-тренувальної і виховної роботи в дитячих балетних студіях, описано вправи класичного тренажу, вміщено також етюди та орієнтовний репертуар для занять кожного року навчання [2].

У цей період масовим тиражем видаються репертуарні збірки, що містять словесно-графічні записи танців професійних і аматорських хореографічних колективів із нотним матеріалом. Водночас активізується випуск навчально-методичної літератури, де розкривався зміст танцювальних занять з дітьми різновікових категорій, включаючи аналіз організаційних форм хореографічного виховання, особливості методики, формування репертуару. Серед таких методичних праць особливе місце посідають розробки І.Антипової, Г.Березової, Л.Богаткової, Л.Бондаренко, К.Василенка, Ю.Громова, В.Константиновського, Г.Настюкова, А.Тараканової, Т.Ткаченко, інших відомих хореографів-практиків.

Методичні праці розкривали специфіку навчально-виховної роботи з вихованцями дитячих самодіяльних колективів, особливості формування репертуару для різних вікових груп, прагнучи відобразити сучасні культурно-мистецькі процеси, а також реалізувати принцип поступового ускладнення і збагачення танцювальної мови. Хореографічне мистецтво визначалося частиною загального естетичного виховання школярів, у процесі якого здійснюється розвиток художнього смаку та відбувається залучення до культурних цінностей. Важливою характеристикою науково-методичних видань зазначеного періоду вважаємо те,

що вперше особлива увага приділялася особистості керівника, педагога-балетмейстера, його ролі у хореографічній роботі з дітьми.

Із 1991 р., в умовах державної незалежності України, хореографічна творчість, залишаючись одним із популярних жанрів дитячого аматорства, стала дієвим чинником художньо-естетичного й національного виховання дітей та молоді. Навчання хореографічному мистецтву здійснюється за офіційними програмами Міністерства освіти і науки України, а також методичними розробками, авторськими програмами провідних педагогів-хореографів, балетмейстерів (М.Боголюбської, А.Каміна, Б.Колногузенка, А.Короткова, Ю.Нікітіна, А.Тараканової, Л.Цветкової та ін.).

Так, у 1993 р. Міністерством освіти і науки України було затверджено «Програму з хореографічного навчання дітей у підготовчих групах загальноосвітніх шкіл, шкіл мистецтв і позашкільних закладів України», (укладач – А. Тараканова), розраховану на викладачів хореографії загальноосвітніх шкіл, шкіл мистецтв, керівників гуртків позашкільних закладів. Програма спрямована на оволодіння хореографічними вміннями й навичками учнями молодшого шкільного віку. Автором створено також «Програму хореографічного гуртка», згідно з якою загальною метою хореографічної підготовки учнів у самодіяльних колективах визначається надання початкових умінь і навичок з хореографії, розвиток музичності, почуття ритму та надання можливості дитині самостійно впевнитись у продовженні занять цим видом мистецтва.

У 2002 р. до навчально-виховного процесу дитячих аматорських хореографічних колективів впроваджено програму з дисципліни «Класичний танець», укладачем якої стала Л. Цветкова. Вона запропонувала авторську методику вивчення основ класичного танцю у школах мистецтв, позашкільних навчальних закладах, ліцеях. У програмі чітко простежується диференційований підхід, учні поділяються на групи. Обсяг навчального матеріалу для кожної групи залежить від фізичних можливостей учнів, наявності природних здібностей та задатків.

З 2002 р. в дитячій хореографічній самодіяльності використовується також навчальна програма курсу «Народний танець», укладена В. Камінім і рекомендована Міністерством культури і мистецтв України до впровадження в практику роботи освітньо-виховних і культурно-освітніх закладів. Укладач програми створив програму, побудовану на засадах українського танцювального фольклору й розраховану на 7–8 років навчання.

У 2005 р. науково-методичним центром Міністерства освіти і науки було рекомендовано «Програми для творчих об'єднань позашкільних і загальноосвітніх навчальних закладів», що містять різножанрові програми хореографічної роботи з різновіковою категорією дітей та учнівської молоді в умовах додаткової освіти.

Поширеною формою організації хореографічної підготовки в умовах сучасної аматорської діяльності є структуровані цілісні позашкільні навчальні заклади, центри, авторські хореографічні школи тощо. Такі комплекси забезпечують допрофесійну художньо-естетичну підготовку дітей та учнівської молоді. Акцентуючи увагу передусім на ґрунтовній хореографічній підготовці вихованців, вони не залишають осторонь також інші види мистецької діяльності. Організаторами та керівниками таких комплексних освітніх структур в Україні стали відомі педагоги-хореографи, балетмейстери В.Вартовник, М.Коломієць, Т.Гузун та М.Гузун, А.Коротков та ін.

Так, яскравим прикладом безперервного і багаторів-

невого навчання хореографії із 1996 р. є Кіровоградський обласний загальноосвітній навчально-виховний комплекс гуманітарно-естетичного профілю – заклад, що забезпечує загальноосвітню й мистецьку (зокрема, хореографічну) підготовку своїх вихованців. Творчою лабораторією комплексу став один із відоміших хореографічних колективів «Пролісок», засновником та художнім керівником якого є Народний артист України, професор А.Коротков [9].

Серед головних принципів, які реалізують у своїй освітній діяльності комплекси, зазначаються: гуманізація та естетизація навчально-виховного процесу; індивідуальний підхід; соціокультурна відповідність; систематичність, послідовність і комплексність загальноосвітньої підготовки; профільність і професіоналізація навчання.

Висновки. Таким чином, у результаті здійсненого аналізу навчально-методичного забезпечення дитячого танцювального аматорства в Україні, (як важливої складової

неперервної хореографічної освіти), можемо зазначити, що основними завданнями педагогічної роботи із вихованцями дитячих самодіяльних хореографічних колективів, незалежно від напрямку їх діяльності, визначається всебічний і гармонійний розвиток обдарованих дітей та молоді, забезпечення сприятливих умов для розвитку дитячих обдарувань, а також практична підготовка вихованців до професійної хореографічної діяльності. В умовах сьогодення спостерігається активізація створення державних та авторських програм, розрахованих на різні типи дитячих хореографічних колективів, комплексів, шкіл, що забезпечують ґрунтовну комплексну хореографічну підготовку його учасникам. Предметом подальших наукових розвідок має стати досвід творчої і педагогічної діяльності дитячих аматорських танцювальних колективів, які функціонують у різних організаційних формах і різних жанрах, з метою збагачення теорії і практики хореографічної педагогіки.

Література та джерела

1. Антипова І.М. Танцювальний гурток у клубі: посіб. / І.М.Антипова. – 2-ге вид., випр. і доп. – К.: Мистецтво, 1972. – 143 с.
2. Березова Г.О. Класичний танець у дитячих хореографічних колективах / Г.О.Березова. – 1-е вид. – К.: Муз. Україна, 1977. – 272 с.
3. Бахрушин Ю.А. Танец в советской школе (1917-1933 гг.) / Художественное воспитание советского школьника // Сб. статей и материалов. – отв. ред. Шацкая В.Н.: Инст. худ. воспитания АПН РСФСР. – 1947. – С.163-174
4. Благова Т.О. Історико-педагогічний аспект хореографічного виховання школярів / Т.О.Благова // Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку: збірник наукових праць / за ред. О.А.Дубасенюк, Н.Г. Сидорчук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2012. – С.180-188
5. Василенко К. Украинские танцы на клубной сцене: науч. пособ. / К.Василенко – М.: Профиздат, 1960. – 318 с.: илл., ноты.
6. Дем'янюк Н.Ю. Формування національної культури в педагогічній спадщині В.М.Верховинця [Текст]: монографія / Н.Ю.Дем'янюк. – Полтава: ТОВ «АСМІ», 2010. – 272 с., іл.
7. Дорогих Л.В. Аматорське мистецтво як історично-культурне явище (на матеріалах України другої половини XIX ст.): дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук: спец. 17.00.01 «Теорія та історія культури» / Людмила Василівна Дорогих. – К., 1998. – 197 с.
8. Кутасова Т. Самодетельный танцевальный коллектив / Т.Кутасова. – М.: Профиздат, 1954. – 111 с.
9. Кіровоградський обласний загальноосвітній навчально-виховний комплекс (гімназія – інтернат – школа мистецтв) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://portal.prolisok.org/>>. – Загол. з екрану – Мова укр.
10. Лыткина И. Хореографический коллектив художественной самодеятельности / И.Лыткина. – М.: Трудрезервиздат, 1957. – 156 с.: илл.
11. Самодеятельное художественное творчество в СССР: Т.1, кн.2: Очерки истории. 1930-1950 гг.: в 2т., 3 кн. / [ред.Л.П.Солнцева]. – СПб.: Дмитрий Буланин, 1999. – 552 с.

В статті досліджено розвиток содержания детского хореографического аматорства в системе художественной самодеятельности в Украине в историко-педагогическом контексте. Определено основные тенденции, формы организации, задачи, содержание общей хореографической подготовки детей и подростков в условиях досуговой деятельности. Проанализировано учебно-методическое обеспечение детского самодеятельного танцевального творчества (на основе теоретических работ и методических разработок известных педагогов-хореографов, балетмейстеров, методистов хореографического жанра).

Ключевые слова: детское хореографическое аматорство, хореография, хореографическая художественная самодеятельность, детское танцевальное творчество, хореографическая подготовка, детские самодеятельные танцевальные коллективы, система внешкольного образования.

The article examines the development of the content of the children's choreographic amateur activity in the system of amateur performances development in Ukraine in the historical and pedagogical context. The basic stages of child choreographic performances formation in the context of educational and cultural processes in Ukraine in the XX century have been analyzed. The author has identified the key trends, forms of organization, tasks, a substantial component of the overall choreography training of children and adolescents in terms of leisure activities. The author has analyzed the training and methodological support of children's Amateur dance creativity (on the basis of theoretical and methodological developments known teachers and choreographers, choreographers, Methodist choreographic genre).

Key words: child's dancing amateur, amateur art, choreography, amateur choreography art, child's choreographic creativity, choreographic training, child's amateur dance groups, system of out-of-school education.

ВЗАЄМОДІЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД США

Бондар Тамара Іванівна
м.Черкаси

У статті схарактеризовано проблему взаємодії спеціальної й загальної освіти в Україні та США. Проаналізовано становлення спеціальної освіти в США після ухвалення заведки ініціативи «знизу» федерального закону ЦП 94-142. Окреслено етапи зближення спеціальної й загальної систем освіти в США: мейнстримінг, інтеграція та інклюзія. Виокремлено партнерське викладання предметів фахівцями загальної й спеціальної освіти в інклюзивному класі як особливість взаємодії двох систем. Підсумовано, що фінансовий складник, професійна компетентність учителів та підтримка адміністрацією є важливими чинниками впровадження інклюзії.

Ключові слова: Спеціальна освіта, діти з особливими освітніми потребами, мейнстримінг, інтеграція, інклюзія, партнерське викладання.

Формулювання проблеми. Процес упровадження інклюзивної освіти в Україні позначений певними труднощами. Численні дослідження констатують психологічну та професійну неготовність учителя загальноосвітньої школи до взаємодії з дітьми, які мають особливі освітні потреби, в умовах загальноосвітньої школи. Водночас накопичений теоретичний і практичний досвід у системі спеціальної освіти не забезпечує ні реалізації потенціалу та збережених функцій у формуванні дитячої особистості, ні залучення дітей до соціального життя, а також стримує виховання інтегративних процесів, що послаблює можливості соціалізації особистості. За словами Л. Виготського, навіть найефективніше організований навчально-виховний процес школи-інтернату не вводить дитину до справжнього життя, тому що розвиток відбувається у вузькому, обмеженому колі шкільного колективу, у маленькому замкненому світі, де все пристосовано до дефекту, усе фіксує увагу на тілесній ваді, посилює ізоляваність, сепаратизм. Унаслідок штучної ізоляції дітей, відриву їх від сім'ї і здорових ровесників формується особистість, не впевнена в собі, у власних силах і можливостях, не підготовлена до інтеграції в суспільство. Л. Виготський наголошував, що формування особистості дитини з розладами розвитку полягає не в її соціальній нейтралізації, а у вихованні з неї соціально активної особистості. Загальноосвітня школа в умовах інклюзивних трансформацій покликана формувати в осіб з особливими освітніми потребами національну свідомість, сприяти їхньому духовному, фізичному, розумовому розвитку, вихованню неповторної індивідуальності як соціальної цінності [1]. Для реалізації поставленої мети вчителі загальноосвітніх шкіл мають оволодіти інклюзивною компетентністю. Саме педагоги спеціальної системи освіти є тим ресурсом, що вможлиблює розв'язання багатьох проблем інклюзивного навчання. Дієвим чинником досягнення успіху на шляху розбудови інклюзивного середовища є співпраця спеціальних і загальноосвітніх інклюзивних навчальних закладів, що актуалізує розроблення дієвих механізмів їхньої взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зміни на загальнодержавному рівні в окресленні пріоритетних напрямів розвитку освіти, підтримка інклюзивної освіти з боку Міністерства освіти і науки, Міністерства праці і соціальної політики, Міністерства здоров'я оптимізували розвиток інклюзивної освіти, порушивши низку питань, що потребують

ґрунтовного вивчення. Аналіз зарубіжного й вітчизняного досвіду слугує підставою для більш докладного звернення до праць учених, які зробили вагомий внесок в обґрунтування концептуальних положень щодо впровадження інклюзивної освіти в Україні: В. Бондар, Е. Даніельс, В. Засенко, А. Колупаєва, В. Кузьменко, Т. Лорман, Ю. Найда, Н. Софій, К. Стаффорд. Еволюцію розвитку спеціальної освіти студіювали М. Алкін, Дж. Кауфман, Ф. Фріман, Д. Фукс, С. Хакінз. Питання взаємодії педагогів спеціальної й загальної освіти в США розробляли Дж. Бауенз, Ч. Веббер, В. Енгл, С. Кагілл, Дж. Лупарт, С. Мітра, С. Ріплі. У комплексі проблем упровадження інклюзивної освіти до нині не опрацьованим та актуальним є питання взаємодії спеціальної й загальної систем освіти в Україні. Вивчення зарубіжного досвіду дасть змогу переосмислити власні напрацювання та адаптувати ефективні практики до освітніх систем України.

Мета розвідки – на основі дослідження напрямів державної політики України, досвіду загальноосвітніх навчальних закладів США виокремити особливості взаємодії спеціальної й загальної освітніх систем у США для підвищення ефективності впровадження інклюзивної освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. Тенденції розвитку спеціальної освіти в США принципово відрізняються від розвитку спеціальної освіти в Україні. До 1975 р. близько 200 тис. дітей у США з різними порушеннями здоров'я проживали в спеціальних закладах, де часто не було передбачене надання освітніх послуг. Ще 3500 тис. дітей, які мали порушення здоров'я, відвідували школи, але не отримували необхідних освітніх послуг. Загальноосвітні школи мали право не зараховувати дітей з особливими освітніми потребами або навчали їх у відокремлених класах із забороною спілкування з «типовими» дітьми. Від дітей із бідних родин, із фізичним вадами і / або з емоційними розладами нерідко відмовлялися їхні родини. Відокремлене опікунське піклування залишалося нормою, оскільки таких дітей вважали непридатними для здобуття освіти [16]. Будь-які доступні види матеріально-технічного забезпечення або послуг для таких дітей існували переважно поза межами освітньої системи основного потоку, їх надавали здебільшого в певних установах, виправних закладах чи в спеціальних школах / класах за місцем проживання. Такі ініціативи на той час сприймали як успішні реформаторські заходи.

Саме правова свідомість громади США вплинула на розвиток спеціальної освіти, покликаній задовольнити особливі потреби дітей з інвалідністю. Віра в непорушність органічного права людини на життя, гідне існування, надане природою та закріплене в Конституції країни, уповноважила громадян вимагати від державних діячів дотримання конституційних розпоряджень. Громадяни США, реагуючи на «якість» закону та дискриміноване ставлення загальних шкіл до дітей з особливими освітніми потребами, наполягали на тому, що держава зобов'язана дбати про рівні громадянські права всіх суб'єктів правового поля.

Першопочатком в історії розвитку спеціальної освіти вважають справу 1954 р. «Браун проти відділу освіти м. Топіки» (штат Канзас). У позові засуджено сегрегацію учнів на основі расової належності. Рішення Верховного суду США вимагало надання рівноправного доступу до освіти всіх дітей. «Розвиток освіти – основна функція держави, штатів і

місцевої адміністрації. Закони про обов'язкову освіту й високий рівень фінансування освітніх програм підтверджують значущість освіти для демократичного суспільства» [8]. Рішення в справі Брауна спричинило масові судові позови батьків дітей з особливими потребами. Сутність звернень полягала в з'ясуванні того, чи могли принципи рівного доступу дітей до освіти стосуватися дітей, які мають обмежені можливості. У всіх судових справах позови обґрунтовані на засадах поправки 14 Конституції США від 1868 р., що забороняла штатам відмовляти громадянам у справедливому правовому захисті, позбавляти громадян життя, свобод або майна без належного судового процесу.

Правова свідомість громадян, обізнаність у стані справ освіти дітей з особливими освітніми потребами, прагнення громади забезпечити таким дітям рівний доступ до освіти, реалізуючи конституційне право, були тими провідними факторами, що вплинули на ухвалу вирішального документа для розвитку спеціальної освіти – «Закону про освіту всіх дітей із порушеннями» 94-142 (1975 р.). Згідно з чинними вимогами всі діти з обмеженими можливостями повинні здобувати безкоштовну, адекватну до навчальних запитів освіту, бути включеними до основного потоку (до складу основної групи «mainstreaming») у найменш обмежувальному середовищі. Ідеї загальної освіти асоціюються з уявленнями про обслуговування учнів з особливими потребами в місцевих школах у межах уніфікованої системи освіти. Завдяки ухваленню закону близько одного мільйона дітей, дискримінованих через вади, одержали доступ до системи освіти.

В аналізований період помітна все більша підтримки шкіль як найбільш життєздатних суспільних установ, спроможних розв'язувати соціальні проблеми, що перешкоджають успішному розвитку [13]. Закон регулював механізм фінансування, що вможлилювало доступ дітей з особливими потребами до загальної освіти. Саме добре продуманий фінансовий складник дав змогу поширити підтримувані державою школи та класи спеціальної освіти, сформувати окрему, хоч і паралельну, систему шкільної освіти. Учні із більш гострими формами порушень розвитку на постійній основі переводили до спеціальних класів або на спеціальні програми, проте намагалися (наскільки це можливо) залишати їх у загальноосвітніх місцевих школах. Більшість учнів із незначними або з помірними відхиленнями розвитку навчалися здебільшого у звичайних класах із додатковим наданням необхідних спеціалізованих послуг [3]. Широко практикували інтеграцію та мейнстрімінг (включення дітей до певних видів діяльності після основного навчального процесу). Ці тенденції вимагали тісної взаємодії загальної та спеціальної освіти. Залежно від соціального поступу до інклюзії великі надії пов'язували зі зближенням систем загальної та спеціальної освіти для подолання принципових недоліків цих систем і переходу від відокремленого становища й ізоляції дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з тяжкими або з очевидними формами порушень розвитку, до спільного освітнього середовища, із розробленням якісних навчальних програм, зорієнтованих на потреби місцевої громади за місцем проживання дитини.

Професор С. Хакінз описує власний досвід роботи в загальноосвітньому закладі 70-х рр. XX ст. на посаді спеціального педагога. Оскільки спеціальні класи та спеціальні програми співіснували паралельно і в єдиному фізичному просторі із загальноосвітніми класами, переведення учнів до спеціальних програм відбувалося досить часто. Один з адміністраторів школи запропонував упровадити організовану систему скринінгу учнів перед направленням їх до

спеціальних класів. У школі створили дві комісії, до складу кожної входив адміністратор, консультант і спеціальний педагог. Одна комісія працювала з учителем загальноосвітнього класу, обговорюючи доцільність зарахування учня до спеціального класу, інша – зі спеціальними педагогами спеціального класу, вивчаючи питання про залучення школярів до загальноосвітнього класу. Підґрунтям діяльності слугувало переконання, що збільшення кількості учнів у межах спеціальної програми не сприяло якісному виконанню спеціальної навчальної програми [10].

У 80-х – 90-х рр. XX ст. ставлення до інклюзії розділило громаду на три групи. До першої групи належали очікувачі швидко перейти до тотальної інклюзивної освіти. Зважаючи на морально-етичну аргументацію, такі активісти закликали до скасування спеціальної освіти та повної інтеграції всіх учнів у систему загальної освіти [16]. Другу групу становили прибічники збереження можливостей відокремленої освіти й послуг, висловлюючи серйозні сумніви щодо спроможності системи загальної освіти забезпечити належною освітою учнів із порушеннями. Представники групи наголошували на потенційній втраті зібраних ресурсів, спеціалізованих послуг і практичного досвіду, накопиченого впродовж кількох десятиріч у спеціальній освіті [12]. Посередині таких полярних поглядів на спеціальну освіту опинилися адепти Ініціативи загальної освіти («The Regular Education Initiative»), які стверджували, що, по-перше, надто багато учнів характеризують як таких, які мають відхилення розвитку й особливо труднощі в навчанні; по-друге, надмірну кількість часу витрачають на з'ясування належності учня до певної категорії, бракує уваги тому, як задовольнити навчальні потреби учнів; по-третє, спеціалізовані програми, передбачаючи часткове вилучення учнів зі звичайного середовища та маючи сумнівну ефективність, фрагментують процес навчання й викладання; по-четверте, окремі класи для учнів із вадами розвитку є морально не виправданими [7].

Науковці М. Алкін, Ф. Фріман, ґрунтовно проаналізувавши результати досліджень, довели, що у випадку з дітьми, які мають інтелектуальну недостатність, інклюзивна освіта в загальноосвітньому середовищі сприяє соціалізації, на відміну від спеціальної освіти [9]. У. Сейлор виокремив основні чинники, що оптимізують розвиток інклюзивної освіти: підтримка адміністрації, професійний розвиток педагогів із використання таких технологій, як партнерське викладання, кооперативне навчання, метакогнітивні стратегії [14].

Станом на сьогодні триває тенденція до злиття спеціальної й загальноосвітньої систем у США. Партнерське викладання («co-teaching»), або спільне викладання, або тандемне викладання («co-teaching»), є характерною рисою зближення суб'єктів навчального процесу. Таке викладання передбачає спільну організацію й реалізацію навчальної діяльності учнів двома (або більше) фахівцями, рівними за освітнім рівнем кваліфікації й різними за спеціалізацією. У контексті спеціальної освіти США прикладом партнерського викладання слугує взаємодія вчителя-предметника («General Education teacher») і спеціального педагога («Special Education teacher») в інклюзивному класі загальноосвітньої школи. Партнерське викладання ґрунтоване на спільній відповідальності за планування навчального процесу, навчання, оцінювання всіх учнів інклюзивного класу та досягнуті результати. В аналізованому руслі доцільно запропонувати використання терміна «викладання», що акцентує увагу на діяльності вчителя, на відміну від лексеми «навчання», яка наголошує на планованій, організованій, спільній і двосторонній діяльності учителів та учнів.

Питання перекладу префікса «со» у терміні «co-teaching» українською мовою – дотепер відкрите, оскільки українські варіанти не розкривають конотації англійського поняття. У вітчизняній теорії оперують конструкцією «лекція вдвох», зокрема в роботі О. Куцевол термін витлумачений як інтер-активна лекційна стратегія (інтегрована), що провадять два викладачі [4], прогнозуючи обмін різними думками лекторів. В інклюзивному класі США два педагогі працюють на паритетних правах, спільно планують навчально-виховний процес, відповідають за успіхи й поразки [15].

Зважаючи на досвід США, Канади та інших європейських країн, Усеукраїнський фонд «Крок за кроком» за підтримки Фонду відкритого суспільства з 2012 р. до 2014 р. упроваджував в Україні проект «Розвиваємо інклюзивну школу разом: партнерство загальноосвітнього та спеціального навчальних закладів». Партнерами в проекті стали Міністерство освіти і науки України, Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН, Науково-методичний центр інклюзивної освіти, Інститут післядипломної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка, Обласні інститути післядипломної педагогічної освіти, Обласні управління освіти, Національна асамблея інвалідів України, Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами в Україні». Мета проекту передбачала розроблення умов для навчання дітей з особливими освітніми потребами на базі загальноосвітніх і дошкільних навчальних закладів шляхом розвитку партнерства цих закладів із спеціальними навчальними закладами. Серед завдань проекту виокремлено розвиток професійної компетентності педагогів загальноосвітніх і спеціальних закладів у руслі формування інклюзивного навчального середовища; розвиток інклюзивної моделі навчання на базі дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладів; розроблення рекомендацій для Міністерства освіти і науки України щодо використання ресурсів спеціальних навчальних закладів у розвитку інклюзивної моделі навчання; поширення результатів проекту через видання посібника для директорів шкіл, викладачів вищих педагогічних навчальних закладів із питань упровадження курсу «Співпраця інклюзивних і спеціальних навчальних закладів» [6].

Ініціатива Всеукраїнського фонду заслуговує на ретельне вивчення та поширення. Як зазначили Ч. Веббер і Дж. Лупарт, злиття спеціальної та загальної освіти є важливим кроком до багаторівневої зміни системи шкільництва взагалі. Це означає, що інклюзивна освіта не може бути втілена простим поверненням учнів з особливими навчальними потребами до системи загальної освіти, яка не змінилася. База знань, ізольовано розвинена окремими курсами спеціальної освіти, повинна бути синтезована в ширшу систему загальної освіти. Спеціалізовані форми викладання та оцінювання, які застосовують на заняттях спеціальної освіти, потрібно використовувати й у системі загальної освіти для гарантії задоволення більшої частини потреб різних учнів [3].

Аналогічні висновки сформулювала громадська організація «Агенція розвитку освітньої політики» в Україні. Підвищення ефективності впровадження інклюзивної освіти, що вможливить рівний доступ усім дітям з ООП до якісної освіти, суттєвою мірою залежить від системи управління дошкільною, початковою й загальною освітою в Україні. Результати дослідження «Система управління загальною середньою освітою в Україні на рівні району та області: якість, прозорість, взаємодія», що тривало протягом листопада 2013 – січня 2014 року, засвідчило глибоку кризу управлінської вертикалі й нагальну потребу її «перезаснування». У нинішньому вигляді управлінської структури не спроможні забезпечити прийнятну якість управління, оскільки для цього вони б мали навчитися виконувати абсолютно не властиву бюрократичним структурам роль «стратега», «прогнозіста» і «великого спостерігача».

Аналіз інформаційної бази дослідження дає підстави стверджувати, що впродовж усіх років незалежності системними проблемами державного управління загальною середньою освітою в Україні є занадто велика концентрація повноважень у МОН, оскільки це суперечить проголошеним намірам стосовно державно-громадської системи управління освітою; дублювання функцій МОН і функцій місцевих та регіональних органів влади, які фактично повторюють функції органів управління з «верхніх» щаблів влади; проблематичність координації між діями цих відомств; незабезпеченість повноважень органів місцевої влади необхідними для їх практичної реалізації організаційними й фінансовими ресурсами; відсутність управлінських кадрів із демократичним стилем мислення.

Існування пострадянської управлінської вертикалі поглиблюватиме основну суперечність в управлінні української освіти: між загальноосвітньою тенденцією до розвитку лідерства, децентралізації управління і звичним для вітчизняної управлінської культури «зовнішнім управлінням» школи, суто хуторянським бажанням наших освітянських контор усіх рівнів не втратити владу [5].

Висновки й перспективи подальших розвідок. Наполегливість громади й віра в конституційне право вплинули на ухвалу вирішального для розвитку спеціальної освіти документа – «Закону про освіту всіх дітей із порушеннями» ЦП 94-142 (1975 р.). Чинні вимоги стосовно забезпечення дітям з особливими потребами доступу до спеціальної освіти в менш обмеженому середовищі вможливили створення низки спеціальних програм, ресурсних центрів і спрямування учнів із «відокремлених» класів до загального потоку. Успішність інтеграції суттєвою мірою залежала від якості взаємодії спеціальної й загальної освіти, що вимагало додаткового фінансування, професійного розвитку та підтримки адміністрації. Для успішного впровадження інклюзивної освіти в Україні необхідно реформувати управління освітою, що оптимізує розвиток прогресивних ідей, витлумачувати спеціальну й загальну освіту як єдину систему, яка працює заради добробуту дітей із різними освітніми потребами.

Література та джерела

1. Бондар В.І. Стан спеціальної освіти та динаміка її змін. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: наук.-метод. збірн. / В.І.Бондар; ред. І.Єрмаков. – К.: Контекст, 2000. – 336 с.
2. Лорман Т. Навчальна програма для курсу «Вступ до інклюзивної освіти» [Електронний ресурс] / Т.Лорман. – Режим доступу: <<http://www.canada-ukraine.org>>. – Загол. з екрана. – Мова укр.
3. Лупарт Дж. Шкільна реформа у Канаді: перехід від роздільних систем освіти до інклюзивних шкіл [Електронний ресурс] / Дж. Лупарт, Ч. Веббер. – Режим доступу: <<http://www.education-inclusive.com>>. – Загол. з екрана. – Мова англ.
4. Куцевол О.М. Сучасні лекційні стратегії вивчення життєпису і творчості Олександра Довженка [Електронний ресурс] / О.М.Куцевол. – Режим доступу: <<http://gnpu.edu.ua>>. – Загол. з екрана. – Мова укр.
5. Паращенко Л. «Три кити» управлінської вертикалі в шкільній освіті. якість? Прозорість? Взаємодія? [Електронний ресурс] /

- Л. Парашенко, І. Іванюк. – Режим доступу: <<http://education-ua.org/ua>>. – Загол. з екрана. – Мова укр.
6. Розвиваємо інклюзивну школу разом: партнерство між інклюзивними та спеціальними навчальними закладами [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.ussf.kiev.ua/activeproject/5/>>. – Загол. з екрана. – Мова укр.
 7. Audette B. Free and appropriate education for all students: Total quality and the transformation of American public education / B.Audette, B.Algozzine // Remedial and Special Education. – 1992. – № 13 (6). – P.8-18
 8. Brown V. Board of Education, 347 U.S. 483 (1954).
 9. Freeman F.N. Academic and social attainments of children with mental retardation in general and special education settings / F.N.Freeman, M.C.Alkin // Remedial and Special Education. – 2000. – № 21 (1). – C.3-18
 10. Harkins S.B. Mainstreaming, the Regular Education Initiative, and Inclusion as Lived Experience 1974–2004: A Practitioner's View [Online] / S.B.Harkins // Inquiry in Education. – 2012. – Vol.3 (1). – Режим доступу: <<http://digitalcommons.nl.edu/ie/vol3/iss1/4>>. – Загол. з екрана. – Мова англ.
 11. Karger J.D. Access to the General Curriculum for Students with Disabilities: A Discussion of the Interrelationship between IDEA 2004 and NCLB [Online] / J.D.Karger. – Режим доступу: <<http://aim.cast.org>>. – Загол. з екрана. – Мова англ.
 12. Kauffman J.M. Toward a comprehensive delivery system for special education / J.M.Kauffman, D.P.Hallahan; ed.: J.I.Goodlad, T.C.Lovitt // Integrating general and special education. – NY: Macmillan, 1993. – P.73-102
 13. MacMillan D.L. Evolution and legacies / D.L.MacMillan, I.G.Hendrick; ed.: J.I.Goodlad, T.C.Lovitt // Integrating general and special education. – NY: Macmillan, 1993. – P.23-48
 14. Sailor W. Inclusion. Testimony before the Research Agenda Task Force of the President's Commission on Excellence in Special Education, Nashville, TN: Research Agenda Task Force Meeting and Public Hearing, Peabody College of Vanderbilt University, 2002. – P.2-35
 15. Scruggs T.E. Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research / T.E.Scruggs, M.A.Mastropieri, K.A.McDuffie // Exceptional children. – 2011. – № 73 (4). – P.392-416
 16. Stainback W. A rationale for the merger of regular and special education / W.Stainback, S.Stainback, G.Bunch; ed.: S.Stainback, W.Stainback, M.Forest // Educating all students in the mainstream of regular education. – Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 1989. – P.15-26

В статті розглянуто проблему взаємодії спеціального і загального освіти в Україні і США. Проаналізовано розвиток спеціального освіти в США після прийняття федерального закону ГП 94-142. Підкреслено значення ініціативи «снизу». Визначено етапи сближення спеціальної і загальної систем освіти в США: мейнстриминг, інтеграція і інклюзія. Виділено партнерське преподавание спеціалістів загального і спеціального освіти в інклюзивному класі як особливість взаємодії двох систем. Сделано висновок, що фінансова складова, професійна компетентність учителів і підтримка адміністрації є важливими факторами впровадження інклюзії.

Ключові слова: Спеціальне освітання, діти з особливими освітальними потребами, мейнстриминг, інтеграція, інклюзія, партнерське преподавание.

The article focuses on the interaction between special and general education in Ukraine and USA. We analyzed the special education development in the United States after the US Congress passed the law PL 94-142. The educational changes were initiated «from below» to ensure the access to education for children with special needs. The convergence stages of the special and general education systems in the US including mainstreaming, integration and inclusion were identified. Co-teaching is seen as the characteristic feature of the alliance between special and general education system where General teachers professionals and Special teachers co-teach in an inclusive class. The financial support, teachers' professional competence and support from administration are important factors in implementing inclusion.

Key words: Special education, children with special educational needs, mainstreaming, integration, inclusion, co-teaching.

УДК 378

ХІМІКО-БІОЛОГІЧНІ ДИСЦИПЛІНИ – ОСНОВА ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ

Борисюк Леся Олександрівна
м.Рівне

Підготовка компетентних фахівців сестринської справи передбачає опанування студентами дисциплін різного спрямування. Важливою складовою професійної підготовки майбутніх бакалаврів сестринської справи є поглиблене вивчення хіміко-біологічних дисциплін. Основною особливістю у засвоєнні студентами навчального матеріалу з хіміко-біологічних дисциплін є його професійна спрямованість, що передбачає формування у студентів умінь і навичок використовувати набуті знання у майбутній професійній діяльності.

Ключові слова: бакалаври сестринської справи, медичні сестри, хіміко-біологічні дисципліни

Актуальність теми дослідження базується на тому, що

професійна підготовка бакалаврів сестринської справи передбачає опанування студентами змісту дисциплін різного спрямування. Важливою складовою професійної підготовки майбутніх медичних сестер є поглиблене вивчення хіміко-біологічних дисциплін, що необхідно студентам для розуміння таких медичних курсів, як фармакологія, санітарно-гігієнічні та клінічні дисципліни. Адже у практичній роботі медсестри постійно стикаються з хімічними процесами, що проходять в організмі як здорової, так і хворої людини. Тому студенти медичних коледжів повинні одержати міцні теоретичні знання з хімії та засвоїти різні хімічні методи досліджень, що застосовуються при вивченні інших дисциплін так і в практичній роботі бакалаврів сестринської справи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започат-

ковано розв'язання даної проблеми і яким присвячується стаття, дає змогу зазначити, що науковці виокремлюють різні аспекти підготовки майбутніх медичних сестер. Так, Т.Тимошук аналізувала проблеми і перспективи медсестринства у вищій медичній освіті [3]; І.Радзівська експериментально доводила ефективність авторської методики формування професійної компетентності майбутніх медичних сестер у процесі вивчення фахових дисциплін [2]. Невирішеними раніше частинами загальної проблеми, яким присвячується стаття, є узагальнення змісту професійної компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи, яка формується під час вивчення хіміко-біологічних дисциплін.

Метою статті визначено проведення аналізу змісту навчальних програм з хіміко-біологічних дисциплін як основи формування професійної компетентності бакалаврів сестринської справи, що досі ще не було предметом цілеспрямованого наукового пошуку.

Аналіз навчальних планів підготовки бакалаврів сестринської справи дає змогу встановити, що хіміко-біологічним дисциплінам надається особливе значення, оскільки вони вивчаються протягом трьох років навчання майбутніх медичних сестер. Так, на першому курсі студенти опановують біонеорганічну, фізколоїдну й аналітичну хімії; на другому – вивчається медична хімія і техніка лабораторних робіт; на третьому курсі – біохімія. Таким чином хіміко-біологічні дисципліни створюють основу підготовки бакалаврів сестринської справи. Розглянемо характерні особливості вивчення означених дисциплін майбутніми медичними сестрами.

Аналітична хімія є одним із фундаментальних курсів, що закладає основи для подальшого вивчення інших хімічних, біологічних (фізична, органічна і біологічна хімія) дисциплін. Метою викладання аналітичної хімії як навчальної дисципліни є засвоєння студентами теоретичних основ хімічного аналізу та володіння практичними навичками його виконання. Аналітична хімія відповідно до її застосування поділяється на якісний, кількісний хімічні аналізи та інструментальні методи аналізу.

Із загальними теоретичними основами аналітичної хімії та теоретичними основами хімічних та інструментальних методів студенти ознайомлюються на лекціях. На лабораторних заняттях з якісного хімічного аналізу вивчають найбільш важливі аналітичні реакції іонів, проводять елементарний і систематичний аналіз їх сумішей. Систематичний аналіз катіонів виконують згідно з кислотно-основною класифікацією. У процесі лабораторних занять студенти набувають умінь, які будуть необхідними у майбутній професійній діяльності медичної сестри.

Лабораторні роботи з класичного кількісного хімічного аналізу передбачають вивчення гравіметричних та титриметричних методів аналізу. В усіх розділах курсу передбачено розв'язування розрахункових задач, письмові контрольні роботи та колоквіуми. Така організація лабораторних занять забезпечує набування студентами навичок самостійної роботи та засвоєння лекційного матеріалу.

Розділи якісного та кількісного хімічного аналізу завершуються проведенням підсумкових робіт: якісний аналіз сумішей сухих солей та кількісне визначення індивідуальних речовин різними методами з порівнянням одержаних результатів, аналіз складних сумішей з застосуванням різних методів. До цього розділу віднесені оптичні методи аналізу (спектрофотометрія, фотоколориметрія, флуориметрія, рефрактометрія, поляриметрія); електрохімічні методи (потенціометрія, кондуктометрія, кулонометрія, вольтампе-

рометрія); хроматографічні методи (тонкошарова хроматографія, газова хроматографія, разово-рідинна хроматографія, високоефективна хроматографія).

Вивчення біонеорганічної хімії необхідно медичним сестрам-бакалаврам для розуміння таких медичних дисциплін як біохімія, фармакологія, клінічні та санітарно-гігієнічні дисципліни. У практичній роботі вони постійно стикаються з хімічними процесами, що проходять в організмі як здорової, так і хворої людини. Тому студенти медичних коледжів повинні одержати міцні теоретичні знання та засвоїти різні хімічні методи досліджень, що застосовуються при як вивченні інших дисциплін, так і в практичній роботі медичної сестри.

Після закінчення курсу біонеорганічної хімії студент повинен знати основні питання та закони хімії, методи хімічного дослідження біологічних об'єктів. Важливими для медичних сестер є знання сучасної теорії розчинів, оскільки більшість важливих біохімічних процесів в живих організмах протікає в розчинах, значна кількість лікарських засобів застосовується в рідких формах. Принцип сучасної теорії електролітів є важливими для вивчення електролітного балансу людини та вияснення механізму його дії. На реакції гідролізу базуються важливі обмінні процеси – гідролітичне розщеплення жирів, білків, що проходить в тканинах живих організмів. Засвоєння специфіки окисно-відновних хімічних реакцій зумовлює розуміння студентами особливостей окисно-відновних процесів у живих організмах, якими є дихання, засвоєння кисню, обмін речовин у тканинах. Студенти усвідомлюють, що більшість речовин, що входять до складу живого організму, знаходяться у вигляді складних комплексних сполук (гемоглобін, вітамін В12).

Практичні заняття проводяться у спеціально обладнаних хімічних лабораторіях, що дає змогу студентам удосконалювати набуті знання та навички. Тому студент повинен уміти обладнати робоче місце для хімічних досліджень; приготувати необхідні розчини реагентів та провести їх аналіз; володіти технікою хімічних досліджень і необхідними приладами; оцінювати результати хімічних досліджень і представляти їх у вигляді протоколу і таблиць; дотримуватись техніки безпеки роботи в хімічній лабораторії.

Вивчення фізичної та колоїдної хімії необхідно медичним сестрам-бакалаврам для сприймання навчального матеріалу таких біологічних і фахових дисциплін: біологія, біохімія, нормальна фізіологія, патологічна фізіологія, мікробіологія, гістологія, фармакологія та ін. Отже, вивчення фізичної та колоїдної хімії має велике значення для підготовки студентів, що навчаються за спеціальністю «Сестринська справа», які повинні отримати міцні теоретичні знання та засвоїти фізико-хімічні методи дослідження, що застосовуються як при вивченні інших дисциплін так і в майбутній практичній роботі медичної сестри.

Курс біонеорганічної та фізколоїдної хімії складається з двох змістових модулів: «Біонеорганічна хімія» та «Фізколоїдна хімія». Весь курс об'єднаний в один модуль який включає в себе 90 годин, з них 20 годин – теоретичні заняття, 44 години практичні та 26 годин самостійна позааудиторна робота студентів. Після вивчення кожного змістового модуля проводиться підсумковий модульний контроль, в кінці курсу – диференційований залік.

У процесі вивчення хіміко-біологічних дисциплін викладачем цілеспрямовано забезпечується політехнічна підготовка майбутніх бакалаврів сестринської справи; ознайомлення студентів з технологічним застосуванням законів хімії, науковими основами сучасного виробництва, провідними тенденціями його розвитку, питаннями хімізації

суспільного господарства і побуту, змістом праці медичного працівника. Висвітлюється творча функція хімічної науки, її роль у розв'язанні таких глобальних проблем людства, як сировинна, енергетична, екологічна та проблема створення нових матеріалів, лікарських засобів; показується гуманістична спрямованість хімії, її роль у житті людини, що сприяє розвитку гуманістичних рис особистості, творчих задатків, вихованню екологічної культури.

У практиці навчання органічної хімії конкретизується мета – формувати загальнопредметні компетентності на основі засвоєння студентами поглиблених і розширених знань про закони і теорії органічної хімії, найважливіші поняття і факти, мову хімічної науки, доступні узагальнення світоглядного характеру. Перед викладачем окреслюються завдання: розвивати в майбутніх медичних сестер ключові компетентності: вміння спостерігати і пояснювати хімічні явища, що відбуваються в лабораторії, на виробництві та в повсякденному житті; уміння порівнювати, виокремлювати суттєве, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, доказово і логічно викладати вивчений матеріал, самостійно здобувати знання і застосовувати їх. Також важливим завданням є формування спеціальних компетентностей: уміння поводитися з хімічними речовинами, виконувати хімічні дослідження, тобто експериментально-практичні вміння, необхідні для роботи.

Тенденції розвитку змісту курсу медичної хімії показують, з одного боку, фундаменталізацію, посилення системності, інтегративності й функціональності теоретичних знань, а з іншого, – підвищення уваги до прикладного аспекту змісту, його методологічної та практичної спрямованості. Належна увага приділяється висвітленню методів наукового пізнання в хімії, ролі теоретичних та експериментальних знань.

Навчання хімії потребує раціонального застосування різних методів й організаційних форм навчання (проблемне навчання, групова робота, дидактичні ігри, інформаційні технології, інтерактивні методи тощо). При цьому відбувається активна реалізація функцій теоретичних знань (описової, пояснювальної, евристичної, прогностичної) і їх тісний зв'язок з практикою, з життєвим досвідом студентів і вже набутими у процесі навчання знаннями, що має спрямовуватись на забезпечення різнохарактерної та різнорівневої діяльності майбутніх медичних сестер.

Навчальний матеріал має чітко виражене екологічне та медичне спрямування. Належна увага приділяється впливу хімічних чинників на здоров'я людини, пояснюється згубна дія алкоголю, наркотичних речовин, тютюнопаління. Грунтуючись на тому, що медична хімія є однією з важливих дисциплін у системі сестринської освіти, вона надає студенту базову підготовку для оволодіння фармакологією, фармакогнозією, клінічними дисциплінами.

Як навчальна дисципліна медична хімія базується на вивченні студентами медичної біології, біофізики, морфологічних дисциплін та інтегрується з цими дисциплінами; закладає основи вивчення студентами молекулярної біології, генетики, фізіології, патології, загальної та молекулярної фармакології, токсикології та пропедевтики клінічних дисциплін; надає студенту базову підготовку для опанування основ клінічної діагностики найпоширеніших захворювань, моніторингу перебігу захворювання, контролю за ефективністю застосування лікарських засобів і заходів, спрямованих на запобігання виникненню та розвитку патологічних процесів.

Теми лекційних курсів розкривають проблемні питання відповідних розділів біонеорганічної хімії, фізичної і колоїд-

ної хімії, біоорганічної хімії. Значна увага приділяється реакціям, які покладені в основу методів ідентифікації лікарських речовин, сучасних методів фізико-хімічного аналізу біоорганічних сполук. Невелика кількість годин у програмі виділена гетероциклічним сполукам, оскільки вони входять в структуру переважної частини лікарських засобів.

У програмі відведено 32 годин практичному аспекту програми, зокрема, акцентується увага студентів на опануванні досвіду проведення якісного аналізу для виявлення функціональних груп, дослідження і встановлення структури невідомих речовин. Тому вивчення теоретичного матеріалу супроводжується лабораторними заняттями, які включають малий практикум та синтез окремих хімічних сполук і передбачають лабораторні дослідження з виявлення певних класів біонеорганічних та біоорганічних сполук; проведення якісних реакцій та оцінювання показників під час лабораторного дослідження розчинів; вирішення проблемних завдань, які мають експериментальне або клініко-біохімічне значення.

Висновок. Результати вивчення хіміко-біологічних дисциплін студенти можуть використовувати під час використання лікарських засобів [1, с. 258], тому майбутні бакалаври сестринської справи повинні знати: основні типи хімічної рівноваги для формування цілісного фізико-хімічного підходу до вивчення процесів життєдіяльності організму; хімічні властивості та перетворення біонеорганічних речовин у процесі життєдіяльності організму; загальні фізико-хімічні закономірності, що лежать в основі процесів життєдіяльності людини; відповідність структури біоорганічних сполук фізіологічним функціям, які вони виконують в організмі людини; реакційну здатність вуглеводів, ліпідів, амінокислот, що забезпечує їхні функціональні властивості та метаболічні перетворення в організмі; особливості будови та перетворень в організмі біоорганічних сполук як основи їхньої фармакологічної дії в якості лікарських засобів. Студенти повинні вміти: трактувати взаємозв'язок між біологічною роллю s-, p- і d-елементів та формою знаходження їх в організмі; пояснювати принципи будови комплексних сполук; інтерпретувати особливості будови комплексних сполук як основи для їх застосування в хелатотерапії; характеризувати кількісний склад розчинів та готувати розчини із заданим кількісним складом; робити висновки щодо кислотності біологічних рідин на підставі водневого показника; пояснювати механізм дії буферних систем та їхню роль у підтримці кислотно-основної рівноваги в біосистемах; трактувати хімічні та біохімічні процеси з позиції теплових ефектів; аналізувати залежність швидкості реакцій від концентрації та температури; інтерпретувати залежність швидкості реакції від енергії активації; пояснювати механізм утворення електродних потенціалів; аналізувати принципи методу потенціометрії та робити висновки щодо його використання в медико-біологічних дослідженнях; вимірювати окисно-відновні потенціали та прогнозувати напрям окисно-відновних реакцій; трактувати хімічні та біохімічні процеси з позиції теорії адсорбції на рухомій та нерухомій межі поділу фаз; використовувати знання про фізико-хімію дисперсних систем для інтерпретації процесів у біологічних системах та їх.

Перспективи подальших наукових досліджень убачаємо в розробці та упровадженні у навчальний процес інноваційних методик фахової підготовки майбутніх медичних сестер з метою формування у них належного рівня професійної компетентності під час вивчення хіміко-біологічних дисциплін.

Література та джерела

1. Пасечко Н.В. Основи сестринської справи: підручник / Н.В.Пасечко, М.О.Лемке, П.Є.Мазур. – Тернопіль: Укрмедкнига, 2002. – 544 с.
2. Радзієвська І.В. Формування професійної компетентності майбутніх медичних сестер у процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І.В.Радзієвська. – К., 2011. – 21 с.
3. Тимошук Т.Я. Проблеми медсестринства в медичній освіті / Т.Я.Тимошук // Вища освіта в медсестринстві: проблеми і перспективи: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м.Житомир, 10-11 листопада 2011 р.) / відп. ред. В.Й.Шатило. – Житомир: Полісся, 2011. – С.244-246

Подготовка компетентных специалистов сестринского дела предусматривает формирование у студентов знаний разных дисциплин. Важной составляющей профессиональной подготовки будущих бакалавров сестринского дела является углубленное изучение химико-биологических дисциплин. Основной особенностью в усвоении студентами учебного материала химико-биологических дисциплин является его профессиональная направленность, предусматривающая формирование у студентов умений и навыков использовать приобретенные знания в будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: бакалавры сестринского дела, медицинские сестры, химико-биологические дисциплины

The training of competent professionals in nursing foresees the formation of knowledge in different subjects. The indepth study of chemical and biological disciplines is an important part of professional training of future bachelors in nursing. The main feature in students' mastering of an educational material in chemical and biological disciplines is its professional orientation, which provides the formation of students' skills and abilities to use the acquired knowledge in their future professional activity.

Key words: bachelors of nursing affair, nurses, chemical and biological disciplines

УДК 371.1.33

ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Ваколя Тетяна Іванівна

м.Мукачеве

У статті розглядається проблема переходу до компетентнісного підходу в навчанні. Здійснено аналіз досліджень, які розкривають зміст професійної компетентності педагога, зокрема, вчителя початкової школи. Представлено результати досліджень, що обґрунтовують різні підходи до визначення сутності даного інтегрованого поняття. Висвітлено стан проблеми в педагогічній теорії і практиці. Обґрунтовано структуру професійної компетентності вчителя початкової школи як важливої складової його професіоналізму.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентність, професійна компетентність, вчитель початкової школи.

В умовах інтеграції України у світовий освітній простір та постійного вдосконалення національної системи освіти значна увага науковців і педагогів-практиків приділяється проблемі формування професійної компетентності особистості. Актуальність дослідження обумовлена соціальною потребою суспільства у фахівцях, компетентних виконувати свої професійні обов'язки на високому науково-педагогічному рівні.

Одним із основних напрямів реформування сучасної системи освіти в Україні вважаємо вдосконалення рівня професійної компетентності педагогів. Важливо зауважити, що в сучасних умовах реформування освіти радикально змінюється статус учителя, його освітні функції, відповідно зростають і вимоги до його професійної компетентності та рівня професіоналізму. Саме від професійної компетентності вчителя залежить формування ключових компетентностей учнів, їх конкурентоздатності та спроможності увійти у світовий глобальний простір.

Останнім часом питання професійної компетентності педагогічних працівників перебуває в центрі уваги дослід-

ників. Означеній проблемі присвячені наукові дослідження у галузі філософії освіти (В.Андрущенко, Б.Гершунський, І.Зязюн, В.Кремень та ін.); професійної підготовки фахівців у вищій школі (А.Алексюк, Б.Андрієвський, С.Гончаренко, Л.Пермінова, В.Семиченко); теорії компетентнісного підходу до навчання (В.Байдено, Є.Зеєр, І.Зимня, Н.Кузьміна, А.Маркова, Л.Мітіна, О.Овчарук, О.Пометун та ін.).

Метою статті є дослідження підходів щодо визначення дефініції «професійна компетентність педагога», обґрунтування структури професійної компетентності вчителя початкової школи як важливої складової його професіоналізму.

В умовах інтенсивного «старіння» інформації традиційна передача знань стає принципово недоцільною. Стає аксіомою не тільки здатність до набуття знань, а й готовність використовувати їх на практиці, у процесі виконання професійних функцій.

Розв'язання вказаної проблеми пов'язується з реалізацією компетентнісного підходу до навчання, тобто спрямованістю педагогічного процесу на формування ключових (базових) і предметних компетентностей людини, які розглядаються як інтегрована характеристика особистості. Це вимагає подолання традиційних, когнітивних орієнтирів, вимагає оновлення змісту, методів і технологій навчання, активізації внутрішніх потенційних можливостей людини. Саме компетентнісний підхід забезпечує формування професійної компетентності як інтегрованого багаторівневого утворення у цілісній професійній структурі особистості вчителя початкової школи, спрямовується на досягнення поставленої мети, є показником сформованості професійно необхідних знань, умінь, навичок, якостей, цінностей і практичного досвіду самостійної та пошуково-дослідної роботи.

У сучасній науково-педагогічній літературі поглиблюються дискусії з приводу трактування професійної компе-

тентності як педагогічної категорії. Визначимося з науковими підходами до розуміння професійної компетентності педагога взагалі та вчителя початкових класів зокрема.

Вчені визначають професійну компетентність як певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно й відповідально, як володіння людиною уміннями виконувати визначені професійні функції (А.Маркова); як професійну готовність та здатність суб'єкту праці до виконання задач і обов'язків щоденної діяльності (К.Абульханова); як наявність спеціальної освіти, глибокої загальної й спеціальної ерудиції, постійне підвищення власної науково-професійної підготовки (В.Зазикін, А.Чернишова). На думку науковців, показниками професійної компетентності є загальна сукупність об'єктивно необхідних знань, умінь та навичок; уміння правильно їх застосовувати під час виконання своїх функцій; знання й прогнозування можливих наслідків певних дій; результат праці людини; практичний досвід; критичність мислення тощо.

Дослідник В.Адольф стверджує, що «професійна компетентність – це складне утворення, що вміщує комплекс знань, умінь, властивостей і якостей особистості, що забезпечують варіативність, оптимальність та ефективність побудови навчально-виховного процесу» [1, с.118].

Близьким до такого тлумачення професійної компетентності є визначення науковця В.Весніна, який окреслює професійну компетентність як здатність працівника якісно й безпомилково виконувати свої функції як у звичайних, так і в екстремальних умовах, успішно опановувати нові знання й швидко адаптуватися до змінних умов [3, с.59].

Так, на думку В.Сластьоніна, І.Саєва, А.Мищенко, Є.Шиянова, професійна компетентність педагога виражає «єдність його теоретичної й практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності і характеризує його професіоналізм», при цьому основу структури компетентності учителя складають чисельні педагогічні вміння, що характеризують цю готовність [9].

У свою чергу В.Маслов під професійною компетентністю вбачає готовність якісно виконувати свої посадові обов'язки на рівні світових вимог, що гарантує достатню ефективність фахової і громадської діяльності особистості [7].

З точки зору С.Іванової, професійна компетентність – це здатність фахівця від моменту початку своєї професійної діяльності на рівні визначеного державою певного стандарту відповідати суспільним вимогам професії шляхом ефективної професійної діяльності та демонструвати належні особисті якості, мобілізуючи для цього відповідні знання, вміння, навички, емоції, ґрунтуючись на власній внутрішній мотивації, ставленні, моральних і етичних цінностях та досвіді, усвідомлюючи обмеження у своїх знаннях і вміннях та акумулюючи інші ресурси для їх компенсації [5, с.110].

Ґрунтовний аналіз сутності професійної компетентності вчителя подано у дослідженні В.Синенка. Він стверджує, що слід розрізняти професійну підготовку фахівця та його професійну компетентність. Перше поняття відбиває процес оволодіння необхідними знаннями й навичками, а друге – результат цього процесу, якісну характеристику. Компетентність – це ще й деяка перспектива, що тією чи іншою мірою доступна фахівцю через його індивідуальні можливості й різні об'єктивні фактори. Найбільш суттєвою ознакою досліджень В.Синенка є трактування поняття «професійна компетентність вчителя» як інтегрування відповідного рівня професійних знань, умінь і навичок педагога, його особистісних якостей, що виявляються в результаті діяльності (рівень вихованості й освіченості учнів). Ми погоджуємося із думкою дослідника, який визначає критерії

професіоналізму вчителя: глибокі професійні знання й теоретичні уміння, комплекс практичних умінь і навичок, уміло застосованих на практиці у процесі підготовки підростаючого покоління до життя.

З позиції Н.Пов'якель, професійна компетентність розуміється як інтегральна характеристика готовності людини до успішного розв'язання професійних завдань і своїх професійних обов'язків. Звідси професійна компетентність є основним складником і вирішальним чинником, що забезпечує успішність реалізації соціальних та професійних функцій фахівця.

У свою чергу, Н.Кузьміна визначає професійну компетентність педагога як його обізнаність, як властивість особистості, що дозволяє продуктивно вирішувати навчально-виховні завдання, спрямовані на формування особистості іншої людини.

Користуючись терміном «професійно-педагогічна компетентність», С.Молчанов характеризує її як обсяг компетенцій, коло повноважень у сфері професійно-педагогічної діяльності, тобто розглядає компетентність як системне поняття, а компетенції – як його складову частину. Професійну компетентність учений трактує як коло питань, у яких суб'єкт наділений пізнаннями, досвідом і сукупність яких відтворює соціально-професійний статус та професійну кваліфікацію, а також деякі особистісні, індивідуальні особливості (здібності) й якості, що забезпечують можливість реалізації певної професійної діяльності.

На основі аналізу наукових джерел, вивчення практичного досвіду роботи педагогічних працівників, вимог до їх професійної майстерності, сформулюємо власне визначення поняття «професійна компетентність учителя початкових класів». Професійна компетентність учителя початкових класів – це інтегративна властивість особистості, що володіє комплексом професійно значущих для вчителя якостей, має високий рівень науково-теоретичної й практичної підготовки до творчої педагогічної діяльності та ефективної взаємодії з учнями в процесі педагогічної співпраці на основі впровадження сучасних технологій для досягнення високих результатів.

Вітчизняні дослідники В.Олійник, Я.Болюбаш, Л.Даниленко, І.Єрмаков, С.Клепоко вважають, що професійна компетентність педагога є інтегральною якістю особистості, що має свою структуру, яка дає змогу фахівцеві найбільш ефективним способом здійснювати свою діяльність, а також сприяє його саморозвитку і самовдосконаленню як у системі підвищення кваліфікації, так і в процесі самоосвітньої роботи.

А.Орлов у теорії та практиці професійної діяльності вчителя виділяє основні компоненти професійно-педагогічної компетентності: етичні установки вчителя, систему психолого-педагогічних знань, систему знань в області предмета, який викладається, загальну ерудицію, засоби розумових і практичних дій, професійно-особистісні якості [2, с.12].

У структурі професійної компетентності педагога О.Драгайцев виділяє суб'єктний, об'єктний та предметний компоненти. Суб'єктний компонент визначає якісну своєрідність фахівця як суб'єкта, що може ставити цілі й досягати їх, розвиватися, здійснювати професійну самодіагностику, самооцінку, самоаналіз, а також діагностику, зміни, оцінку і аналіз професійної діяльності та її результатів. Об'єктний компонент характеризує процес створення спеціалістом системи професійної діяльності та забезпечення її функціонування на усіх етапах руху від поставленої задачі до її втілення у досягнутому результаті.

Предметний компонент складає продукт спільної діяльності педагога й учнів [4, с.26].

Л.Карпова вважає, що структурними компонентами професійної компетентності є три сфери: мотиваційна (мотиви, настанови, орієнтації, спрямованість), яка забезпечує сформованість загальнокультурної, особистісно-мотиваційної та соціальної компетентності; предметно-практична (операційно-технологічна), що сприяє розвитку певних підвидів професійної компетентності: методологічної, практично-діяльнісної, дидактико-методичної, спеціально-наукової, економіко-правової, екологічної, інформаційної, управлінської, комунікативної; сферу саморегуляції, що розвиває психологічну компетентність та аутокомпетентність [6, с.10].

Дослідниця І.Онищенко досить вдало, на нашу думку, обґрунтовує основні компоненти професійної компетентності вчителя початкової школи, зокрема авторка виокремлює:

1) мотиваційний компонент – забезпечує позитивну мотивацію учителя до прояву і розвитку професійно-педагогічної компетентності, що виражається в інтересі до педагогічної діяльності, бажанні працювати, потребі у самоосвіті, саморозвитку;

2) змістовий компонент – охоплює такі елементи компетентності, як володіння науковими професійно-педагогічними знаннями (психолого-педагогічними, методичними, спеціальними, загальноосвітніми, управлінськими, інформаційно-технологічними), здатність педагогічно мислити на основі системи знань та досвіду пізнавальної діяльності;

3) операційно-діяльнісний компонент – охоплює уміння практично вирішувати педагогічні завдання, фаховий досвід, творчі здібності, володіння педагогічними технологіями та педагогічним менеджментом, фахове мислення;

4) особистісний компонент – представлений такими особистісними та професійно важливими якостями особистості, як любов до дітей, доброта, альтруїзм, емпатійність, толерантність, комунікабельність, активність, самостійність, ініціативність, креативність, гнучкість мислення;

5) рефлексивний компонент – реалізується у рефлексивних уміннях особистості, що дозволяють ефективно та адекватно здійснювати рефлексивні процеси, реалізовувати рефлексивні здібності, забезпечувати процеси самопізнання, саморозвитку й самовдосконалення [8, с.98].

На нашу думку, означені компоненти в повній мірі розкривають структуру професійної компетентності вчителя початкової школи та сприяють чіткому виокремленню шляхів її розвитку. З огляду на те, що зазначені складові професійної компетентності тісно взаємопов'язані між собою, взаємозалежні, і кожна продуктивна лише за наявності інших, сформованих в достатній мірі, то набуття їх слід вважати обов'язковими для успішної діяльності педагога в сучасних умовах розвитку суспільства.

Таким чином, у своїх дослідженнях науковці звертаються до поняття «професійна компетентність педагога», визначають сутність та зміст, виявляють соціальні, педагогічні, психологічні умови становлення даного феномену. На підставі проведеного аналізу розробок учених можемо констатувати, що загальна феноменологія професійної компетентності вчителя та її окремих видів знайшла відображення у великій кількості психолого-педагогічних досліджень, проте в сучасній науці не має однозначного розв'язання. На наш погляд, професійна компетентність вчителя – поняття динамічне, багатогранне й багатоаспектне, його зміст змінюється у відповідності з процесами, що відбуваються в суспільстві й освіті. Структура професійної компетентності також повинна періодично видозмінюватися, корегуватися у зв'язку з стрімким розвитком науки і практики. Усвідомлення поняття професійної компетентності вчителя, розуміння її суті й структури слугуватиме обґрунтуванню ефективних шляхів її розвитку та вдосконалення.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Подальшого вивчення потребують питання обґрунтування умов ефективного формування фахової компетентності вчителя початкової школи шляхом самоосвітньої діяльності.

Література та джерела

1. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография / Красноярский Гос. университет / В.А.Адольф. – Красноярск: КрГУ, 1998. – 286 с.
2. Біаніс-Трофименко К.Б. Підвищення професійної компетентності педагога / К.Б.Біаніс-Трофименко, Г.В.Лісовенко. – Х.: Вид. група «Основа», 2007. – 176 с.
3. Веснин В.Р. Практический менеджмент персонала: Пособие по кадровой работе / В.Р.Веснин. – М.: Юрист, 1998. – 96 с.
4. Драгайцев О.І. Складові професійної компетентності майбутнього вчителя в світлі компетентнісного підходу в освіті / О.І.Драгайцев // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. – 2008. – Вип. 145 – С.25-28
5. Іванова С.В. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти / С.В.Іванова // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2008. – Вип. 42. – С.106-110
6. Карпова Л.Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Лариса Георгіївна Карпова. – Харків, 2004. – 27 с.
7. Маслов В.І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами: Навч. посібн. / В.І.Маслов. – Тернопіль: Астон, 2007. – 150с.
8. Онищенко І. Модель формування фахової компетентності майбутнього вчителя початкових класів / Ірина Онищенко // Навчання і виховання обдарованої особистості: теорія та практика. – 2012. – № 8. – С.94-101
9. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.

В статье рассматривается проблема перехода к компетентностному подходу в обучении. Осуществлен анализ исследований, раскрывающих содержание профессиональной компетентности педагога, в частности, учителя начальной школы. Представлены результаты исследований, обосновывающих различные подходы к определению сущности данного интегрированного понятия. Отражено состояние проблемы в педагогической теории и практике. Обосновано структуру профессиональной компетентности учителя начальной школы как важной составляющей его профессионализма.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, профессиональная компетентность, учитель начальной школы.

The problem of transition to competence-based approach in education has been considered. The analysis of studies has been conducted revealing the content of the professional competence of a teacher, particularly a primary school teacher. The results of studies that justify different approaches to defining the essence of an integrated concept have been provided. The issues in educational theory and practice have been mentioned. The structure of professional competence of teachers of elementary school as an important part of professionalism has been grounded.

Key words: competence approach, competence, professional competence, teacher.

УДК 004:378.147:811.124:61

ВИКОРИСТАННЯ ВІРТУАЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ НА ЗАНЯТТЯХ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ В МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ

Ворона Іванна Іванна
Саварин Тетяна Володимирівна
м. Тернопіль

У статті розглянуто роль інноваційних технологій в процесі навчання студентів-медиків, їх вплив на пізнавальні інтереси студентів та на інформатизацію освіти в цілому; досліджено особливості застосування освітніх можливостей віртуальних навчальних програм, розвиток і напрями подальшого їх використання у навчальній діяльності. Показано, що віртуальні програми відіграють значну роль при вивченні латинської мови як засіб інтелектуального, пізнавального, творчого розвитку студентів-медиків.

Ключові слова: організація навчання, інноваційні технології, віртуальне навчання, віртуальна навчальна програма.

Постановка проблеми. Сучасний стан розвитку суспільства характеризується значним впливом на нього комп'ютерних технологій, які проникають в усі сфери людського життя, забезпечують поширення інформаційних потоків у суспільстві, утворюючи глобальний інформаційний простір. Невід'ємною і важливою частиною цих процесів є комп'ютеризація освіти.

Впровадження комп'ютерних технологій є основним напрямом розвитку педагогічної освіти в Україні. Відбувається зміна ролі викладача, якому, крім високого рівня професіоналізму в своїй предметній сфері, необхідно бути готовим до діяльності в новій системі відкритої освіти. Викладач повинен уміти сам розробляти інформаційні матеріали та використовувати різноманітні ресурси із сфери інформаційних технологій [3]. Комп'ютерні технології та їх вплив на зміст освіти, методику та організацію навчання іноземної мови є актуальною проблематикою сучасних студій.

На сьогодні постає питання встановлення мотивації і зацікавленості до процесу вивчення латинської мови, знання якої є свідченням професійності майбутнього медика. Традиційний підхід до навчання іноземної мови унеможливує здатність студентів досягнути латинську мову і перешкоджає їх розумінню структури і функції мови, робить пасивними одержувачами знань, оскільки вона є історично-літературною, мертвою мовою. Для подальшої оптимізації та підвищення ефективності процесу навчання все частіше застосовуються інноваційні технології. Впровадження комп'ютерних технологій у навчальний курс може активізувати пізнавальну діяльність студентів-медиків; візуальне і яскраве мультимедійне забезпечення робить вивчення латинської мови більш ефективним. Н. Бойко вважає, що ефективне використання мультимедійних засобів удосконалює процес організації самостійної роботи студентів, стимулює їх навчально-пізнавальну діяльність при вивченні теоретичного, граматичного матеріалу, розв'язанні прак-

тичних завдань, контролю та оцінки навчальних досягнень студентів [1, с. 8].

Завдання викладача латинської мови – активізувати пізнавальну діяльність студента в процесі вивчення нового лексичного та граматичного матеріалу, засвоєнні анатомічних, гістологічних, фармацевтичних та клінічних термінів. Експериментально встановлено, що при усному викладі матеріалу за хвилину слухач сприймає і здатний обробити до однієї тисячі умовних одиниць інформації, а при «підключенні» органів зору до 100 тисяч таких одиниць. Тому абсолютно очевидна висока ефективність використання у навчанні латинської мови мультимедійних засобів, зокрема віртуальних навчальних програм, які базуються на зоровому та слуховому сприйнятті матеріалу. Активно впроваджується у систему сучасної освіти створення віртуальних комп'ютерних програм, за допомогою яких новий матеріал подається у невимушеній обстановці та у доступній формі, що дозволяє швидше його засвоїти.

Слід зазначити, що використання віртуальних навчальних програм значно розширює можливості викладачів, сприяє індивідуалізації навчання, активізації пізнавальної діяльності студентів; дає змогу максимально адаптувати процес навчання до їхніх індивідуальних особливостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми та особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій розглядали у своїх роботах Н.І.Бойко, Я.В.Булахова, Р.С.Гуревич, Л.М.Дунець, М.І.Жалдак, В.Е.Краснопольський, Л.М.Кутепова, І.Д.Малицьката, О.С.Меняйленко, Г.В.Монастирна, О.В.Овчарук, А.І.Яковлев, А.В.Яковець та ін. Теоретичні основи застосування віртуального навчального середовища проаналізовано у студіях Г.А.Атанова, А.В.Бойченко, М.Є.Вайндорф-Сисоевої, Я.Вацлава, А.А.Гагаріна, А.М.Гайдученка, П.Б.Зарічного, Д.А.Калмикова, А.Н.Луценко. У статті використовувалися дослідження О.П.Белінської, А.Є.Жичкіної, В.П.Беспалька, Т.С.Парфірової, Г.К.Селевка, А.Эллиса, Дж.Футса щодо створення веб-середовищ для віртуальних форм навчання. Проте питання впровадження віртуальних навчальних програм при вивченні іноземної мови залишається ще не до кінця вивченим.

Формулювання мети статті. Інтеграція у міжнародний науково-професійний простір вимагає нових інноваційних підходів до вивчення іноземної мови професійного спрямування. Зважаючи на появу з початку 1990-их років програмних технологій віртуальної реальності актуальною є проблема розробки, впровадження та вивчення можливостей віртуальних навчальних програм для латинської мови студентів-медиків, що становить **мету** даної роботи.

Виклад основного матеріалу. Віртуальна реальність (від лат. *virtus* – потенційний, можливий, і лат. *realis* – дійсний, існуючий) – світ, який створений технічними засобами та який передається людині через його звичні для сприйняття матеріального світу відчуття [2]. Віртуальність належить до числа тих фундаментальних-категоріальних понять, глибинний зміст яких відкривається людству на перетині епох. Поняття штучної реальності було вперше введене Майроном Крюгером (Myron Kueger) наприкінці 1960-х рр. У науковому лексиконі поняття «віртуальності» з'явилося в 70-і роки завдяки фізикам. Вони позначили «фіктивні» елементарні частки, як віртуальні, наявність яких давала можливість заповнити прогалини в теорії ядерних взаємодій, їхня особливість полягає в тому, що вони існують, але тільки тут і тепер – на момент енергетичної взаємодії, без якої і поза якою вони неможливі. Наприкінці 70-х років поняття «віртуальна реальність» було використано дослідниками Массачусетського технологічного інституту в процесі комп'ютерного моделювання простору. З часом віртуальність стала своєрідним символом прихильників глобальної комп'ютерної мережі. В 1989 році Джарон Лан'єр запропонував сучасний термін «віртуальна реальність» [2; 4; 5].

Віртуальна реальність – це комп'ютерні системи, які забезпечують візуальні і звукові ефекти, що занурюють користувача в уявний світ за екраном. Його оточують породжені комп'ютером образи і звуки, що дають враження реальності. Він взаємодіє з штучним світом за допомогою різних сенсорів, які зв'язують його рухи, враження і аудіовізуальні ефекти.

Під *віртуальним навчанням* розуміється процес і результат взаємодії суб'єктів і об'єктів навчання, який супроводжується створенням ними віртуального освітнього простору, специфіку якого визначають дані об'єкти і суб'єкти. Існування віртуального освітнього простору поза комунікацією викладачів і студентів неможливе. Сучасний стан інформатизації навчального процесу формує проблему дослідження педагогічної ефективності спільного використання предметних і «віртуальних» засобів навчання. Стає актуальним аналіз не лише рівня забезпеченості, але прогнозування подальшої стратегії створення і використання названих засобів у навчальному процесі.

У статті пропонується технологія створення віртуальних інтерактивних навчальних програм з латинської мови, які створюють можливість швидко та практично засвоїти новий матеріал. Такі віртуальні програми – це велике досягнення у науці, особливо при засвоєнні професійної термінології майбутніми медиками. Ймовірно в недалекому майбутньому такі програми удосконаляться і ми зможемо вдосконалювати та перевіряти знання студентів з певної теми за допомогою спеціально створених віртуальних програм, які є найкращим способом удосконалення вивченого та здобуття нового матеріалу. До того ж така діяльність є адаптивною, тобто невимушеною. Творення віртуально-навчального іншомовного середовища та взаємодії педагога і студента у ньому відбувається на основі використання сучасних мистецьких та інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці майбутніх медиків.

Багатогранність медичної науки породжує велику кількість термінів і вимагає орфографічної і граматичної грамотності. Саме латинські терміносистеми складають основу професійної підготовки лікаря. З огляду на те, важливим є вміння правильно утворювати анатомічні, гістологічні та клінічні терміни. Ці знання може забезпечити створення сценарію комп'ютерної віртуальної програми на тему: «Практичне заняття «Морфологічна і синтаксична струк-

тура дво- і кількаслівного анатомічного терміна з різними типами означень. Найбільш вживані прийменники з Abl. і Acc.». Виконання віртуальних практичних робіт значно прискорить процес освоєння навчального матеріалу, урізноманітнить його, зробить цікавішим. Комп'ютерна віртуальна програма допоможе студентам перед опитуванням контролювати свої знання за методикою виконання, а також полегшити засвоєння матеріалу на занятті. Віртуальна робота повинна містити необхідні відомості як з теорії, так і з практики.

Створюючи віртуальну програму щодо побудови анатомічних і гістологічних термінів на заняттях латинської мови, зауважимо, що кожен анатомічний чи гістологічний термін має бути точним і однозначним. Особливу увагу слід звернути на граматично правильне написання таких двослівних і трислівних термінів, у яких вживаються узгоджені і неузгоджені означення. Виконавши комп'ютерну віртуальну програму, студент самостійно навчиться граматично правильно утворювати анатомічні і гістологічні терміни. Виконання цієї програми досить просте – керувати тими чи іншими процесами на екрані студент повинен за допомогою комп'ютерної миші і клавіатури.

Орфографічно грамотне написання і граматично правильне вживання латинських медичних термінів повинно бути притаманне кожному лікарю, оскільки воно засвідчує мовну культуру людини і прикрашає професійну мову будь-якого фахівця.

Наведемо приклад одного із завдань.

На екрані з'являються таблиці «Зведена таблиця відмінкових закінчень п'яти латинських відмін», «Класифікація прикметників у звичайному ступені порівняння». Студент бачить перед собою почергово медичні терміни у словниковій формі *vertebra*, *ae f* та *thoracicus*, *a*, *um*.

Він повинен утворити двослівний анатомічний термін «грудний хребець» за поданою схемою $S_n A_n (S_n - \text{іменник в називному відмінку}, A_n - \text{прикметник в називному відмінку})$, вказавши мишкою правильне закінчення у відповідній таблиці. Якщо відповідь правильна, на екрані блимає зелений колір, у випадку неправильної – червоний. Студент має можливість повторити спробу ще раз. Якщо вона знову є невдалою, на екрані з'являється і звучить правильна відповідь, що дасть можливість студенту проаналізувати свої помилки.

Завдання можуть бути різноманітними: наприклад, утворити двослівний анатомічний термін «дуга аорти» за поданою схемою $S_n S_g$, «м'язи спини» $S_{n,pl} S_{g,sing}$ і т. д.

Пропонуємо ще один приклад завдання:

На екрані з'являється таблиці «Прийменник», «Зведена таблиця відмінкових закінчень п'яти латинських відмін», іменник *lingua*, *ae f*, прийменник *sub*:

– студент утворює вираз «під язиком», вибираючи з таблиці «Прийменник» відмінок, яким керує прийменник, та з таблиці «Зведена таблиця відмінкових закінчень п'яти латинських відмін» правильне закінчення;

– утворює вирази «через вагіну», «проти пневмонії», «при краснусі», «в таблетках», «під лопатку», «перед сном», «з рослин», «з настоянкою валеріани». У випадку неправильної відповіді студенту надається можливість вибору іншого варіанту відповіді.

Висновки. Використання віртуальних навчальних програм при вивченні іноземної професійної лексики має ряд переваг над іншими методиками:

– психологічний аспект (під час вивчення іноземної професійної лексики через віртуальні навчальні програми присутність викладача не є обов'язковою, що збільшує концен-

трацію уваги студента більше до програми і не зумовлює страх в очікуванні відповіді викладача);

– організаційно-методичний аспект (для вивчення мови достатньо комп'ютера, що становить одну із інноваційних методик вивчення іноземної мови);

– економічний ефект (для користування віртуальними навчальними програмами не потрібно великих коштів, які, наприклад, використовуються для інших методик – оснащення лінгафонних кабінетів тощо);

– значення для покращення мовної компетентності (коли студент сам працює з комп'ютером він чує лише правильну вимову слів, а в аудиторії під час практичних занять

він часто може чути неправильну вимову, яка дуже часто автоматично запам'ятовується).

Таким чином, віртуальні навчальні програми можуть застосовуватись в процесі навчання латинської мови професійного спрямування як потужне джерело інформації, як засіб індивідуалізації навчання, засіб оцінювання та контролю знань, а також як засіб активізації творчої діяльності студентів та заохочення до навчання. Описані у статті віртуальні навчальні програми для вивчення латинської мови не вичерпують усіх проблем щодо ефективності засвоєння студентами професійної термінології, що створює перспективу для подальших наукових студій.

Література та джерела

1. Бойко Н.І. Організація самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів в умовах застосування інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. ... наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «теорія та методика професійної освіти» / Н.І.Бойко ; Нац. пед. ун-т ім.М.П.Драгоманова. – К., 2008. – 23 с.
2. Виртуальный мир. Виртуальная реальность. Технологии и решения. – М. : Компьютер-Пресс, 2000. – 1 электрон. опт. диск (CD).
3. Інформаційно-комунікаційні технології – пріоритетний напрям розвитку педагогічної освіти: (Урядовий портал) [Електронний ресурс] / Прес-служба Міністерства освіти і науки, молоді та спорту. – 2011. – Режим доступу: <http://www.kmu.gov.ua/control/publish/article?art_id=244341480>. – Загол. з екрану. – Мова укр
4. Носов Н.А. Словарь виртуальных терминов / Н.А.Носов // Тр. лаборатории виртуалистики. – М.: Путь, 2000. – Вып.7. – 80 с.
5. Репкин Д. Виртуальная реальность [Електронний ресурс] / Д.Репкин. – Режим доступу: <http://www.virtual.ru/virtual_reality.html>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

В статье рассмотрена роль инновационных технологий в процессе обучения студентов-медиков, их влияние на познавательные интересы студентов и на информатизацию образования в целом; исследованы особенности применения образовательных возможностей виртуальных учебных программ, развитие и направления дальнейшего их использования в учебной деятельности. Показано, что виртуальные программы играют важную роль в изучении латинского языка как средство интеллектуального, познавательного, творческого развития студентов-медиков.

Ключевые слова: организация обучения, инновационные технологии, виртуальное обучение, виртуальная учебная программа.

The article deals with the role of innovative technologies in the training of medical students, their influence on the cognitive interests of students and educational informatization in general; peculiarities of the educational virtual training programmes usage, development and directions of their further application in educational activity are studied. Virtual training programmes play a significant role in the Latin language learning as a means of intellectual, cognitive and creative development of medical students.

Key words: organization of training, innovative technologies, virtual training, virtual training programme.

УДК 378:373.3.091.12.011.3–051]:004(410) (043.5)

ПЕРЕДУМОВИ СТАНДАРТИЗАЦІЇ ІКТ-КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Гарапко Віталія Іванівна

м.Мукачеве

У статті розглядаються передумови стандартизації ІКТ-компетентностей учителів початкової школи Великої Британії. На основі аналізу наукової літератури визначено мету дослідження: здійснити цілісний аналіз передумов сучасного стану стандартизації ІКТ-компетентностей учителів початкової школи Великої Британії. Перспективами подальших розвідок у напрямі дослідження стандартизації ІКТ-компетентностей учителів початкової школи Великої Британії вбачаємо в обґрунтуванні та використанні позитивного зарубіжного досвіду у вітчизняній педагогічній освіті.

Ключові слова: стандартизація, Велика Британія, ІКТ-компетентності, звіти, доповіді, педагогічна освіта, інформатизація освіти.

Актуальність. Велика Британія як провідна країна Європейського Союзу визнає підготовку майбутніх учителів початкової школи одним із пріоритетних напрямів розвитку

педагогічної освіти, упроваджуючи ІКТ підготовку майбутнього вчителя початкової школи, що включає в себе аналіз і відбір інформаційно-комунікаційних знань, які в цілому становлять головний методологічний зміст ІКТ діяльності педагога, що веде до розроблення стандартів ІКТ-компетентності учителів. Велика Британія постійно оновлює і модернізує систему підготовки вчителів через нагромадження позитивного досвіду та завдяки системній інформатизації освіти. Починаючи з 1990-х років британська шкільна і педагогічна освіта зазнали радикальних змін, інструментом яких стало використання ІТ, що орієнтоване на освітні стандарти. Найбільш послідовне втілення політичної лінії центрального уряду щодо провідних стратегій підвищення якості освіти спостерігається в Англії та Уельсі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання стандартизації педагогічної освіти Великої Британії завжди перебувало у полі зору вітчизняних і зарубіжних дослідників. В останнє десятиріччя з'явилися нові напрями дослід-

джень у різних ланках системи освіти, а саме: професійно-педагогічна підготовка вчителів (Ю.В.Кіщенко, Л.П.Поліщук, Л.П.Пуховська, Н.П.Яцишин), стандартизація підготовки вчителів та їхній професійний розвиток (Н.М.Авшенюк, О.В.Волошина, А.В.Парінов, Ю.О.Попова, А.Л.Саргсян) та інші. Проблемаю стандартизації ІКТ-компетентностей педагогічних кадрів відповідно до викликів часу переймаються країни Європи. Науковому обґрунтуванню стандартизації компетентностей у сфері освіти присвячені праці англійських учених-педагогів, як-то: Р.Александр (R.Alexander), А.Бліс (A.Blyth), М.Галтон (M.Galton) Т.Гайдн (T.Haydn), Д.Гаргрівз (D. Hargreaves), Дж.Смис (J.Smith) й ін.

Проведений аналіз наукової літератури дав змогу визначити **мету** дослідження: здійснити цілісний аналіз передумов сучасного стану стандартизації ІКТ-компетентностей учителів початкової школи Великої Британії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Істотні інвестиції у сферу підготовки вчителів початкової школи й впровадження ІКТ в інфраструктуру школи за минуле десятиріччя, сприяли істотному розвитку та вдосконаленню ІКТ-компетентності студента-вчителя Великої Британії. На основі аналізу сучасних урядових досліджень, приблизно дві третини студентів-майбутніх вчителів визначають свій рівень ІКТ-компетентності як «дуже хороший», або «хороший». Також є невеликий відсоток студентів-педагогів, які досягли рівня «електронного уміння» («e-maturity») – термін британської агенції з питань технологій та спілкування в галузі освіти [1, с.56]. Мова йде про уміння: використовувати ІКТ позитивно впливаючи на результати навчання учнів, визначати потенціал нових технологій для покращення процесу викладання і навчання. На думку студентів вищих педагогічних навчальних закладів Великої Британії три фактори є найбільш впливовими для досягнення необхідного рівня оволодіння ІКТ-компетенціями, а саме: тренери і наставники, які переконливо моделюють ефективне впровадження ІКТ у навчальний процес, вільний час для особистого дослідження можливостей ІКТ і вільне використання ІКТ-засобів.

Хоча на сьогодні, багато викладачів закладів підготовки вчителів початкової школи, наставників і студентів вищих педагогічних навчальних закладів, є досвідченими користувачами ІКТ, і в змозі використати нові технології для підвищення якості викладання та навчання, все ще існують значні відмінності в процентному відношенні частки викладачів і студентів, які досягли «Е-уміння», до освітніх установ і шкіл, що забезпечують початкову підготовку вчителів початкової школи. Найбільшою проблемою є підвищення здатності студента, майбутнього вчителя початкової школи використовувати ІКТ уміло й ефективно, та ефективно поширювати передові практики.

З'ясувати реальний стан речей із впровадження ІКТ у шкільну освіту Великої Британії в кінці ХХ ст. уряд доручив групі фахівців, які провели ґрунтовне національне дослідження, відоме під назвою «Звіт Уотсона». У звіті повідомлялося, що: використання технологій у навчальному процесі в школах Великої Британії в основному залежить від ініціативи окремих учителів; серйозною проблемою є процес експлуатації програмного забезпечення – більшість учителів вважають, що для ефективного запровадження ІКТ вони повинні проходити постійно діючі програми підвищення кваліфікації; не достатньо знати і розуміти програмне забезпечення – критично важливими для ефективної реалізації навчального процесу з використанням ІКТ є проблеми управління, стилів викладання, постійної підтримки професійного розвитку тощо, тобто «необхідний перегляд

зв'язків між ІКТ і викладанням з тим, щоб педагогіка йшла попереду технології [9, с.251-266]».

Звіт Уотсона справив значний вплив на проведення низки ініціатив щодо запровадження ІКТ в шкільну систему з боку уряду. Так, у 1997 році було опубліковано документ за результатами комплексного дослідження освітніх можливостей Інтернету, де наголошувалося на ролі вчителів у розкритті освітнього потенціалу технологій [2, с.7]. Одночасно Агентство шкільного курикулуму та оцінки (the School's Curriculum and Assessment Authority – SCAA) проголосило запровадження технологій у підготовку майбутніх учителів початкової школи «найбільш значимим компонентом для їх майбутньої діяльності», а також звернуло увагу на необхідність прийняття довгострокової стратегії розвитку цього напрямку. «ІКТ-навчання повинно бути однією з основних вимог у процесі підготовки вчителів початкової школи й входити до складу вимог для отримання статусу кваліфікованого вчителя. Таким чином, повинна бути розроблена стратегія безперервного професійного розвитку всіх учителів [7, с. 7].

Можна констатувати, що названі документи стояли біля витоків програми підготовки вчителів початкової школи до використання інформаційно-комунікаційних технологій у структурі Національного курикулуму. Як показує аналіз, вони фактично піднімали чотири ключових питань про: 1) технологію підготовки вчителів; 2) технологію ресурсного забезпечення; 3) шкільний менеджмент; 4) використання курикулуму.

Дев'яності роки ХХ ст. стали періодом обґрунтування та прийняття загальнонаціональної стратегії підготовки вчителів до використання ІКТ у практичній педагогічній діяльності, а також запровадження Національного курикулуму підготовки вчителів початкової школи до використання інформаційно-комунікаційних технологій у викладанні предметів Національного курикулуму шкільної освіти.

Перші кроки в цьому напрямі були зроблені Міністерством освіти Англії ще в 1989 р. у період розроблення та запровадження урядових критеріїв акредитації курсів підготовки вчителів початкової школи. Стандарти використання ІКТ були представлені у вигляді окремого блоку в структурі обов'язкових вимог до організації професійної підготовки педагогів. У цьому документі, зокрема, вказувалося, що після завершення курсу підготовки всі студенти-майбутні вчителі повинні «вміти підбирати та правильно використовувати необхідне обладнання й ресурси [6] ».

Усі курси повинні містити обов'язкові та чітко визначені елементи, що спонукали б студентів ефективно використовувати ІКТ у подальшій практичній діяльності та забезпечували б подальший розвиток у цьому напрямі. Студенти повинні навчитися: використовувати системи програмного забезпечення та засоби ІКТ відповідно до потреб предмета викладання та вікової категорії учнів; критично оцінювати відповідність систем програмного забезпечення та засобів ІКТ предметній спеціалізації та віковій категорії, а також визначати їх цінність і потенційну значущість для використання; творчо використовувати ІКТ у процесі навчання, а також розробляти і відпрацьовувати ефективні схеми роботи з ІКТ; оцінювати вплив ІКТ на процеси викладання та навчання [6].

Результатом цілеспрямованої політики стало прийняття в 1998 р. першого національного стандарту підготовки вчителів Великої Британії – Національного курикулуму підготовки вчителів початкової школи, у структурі якого була програма підготовки вчителя до використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Необхідно відзначити, що стосовно підготовки вчителів початкової школи було прийнято: курикулум підготовки вчителів початкової школи до викладання англійської мови та літератури в початковій школі, курикулум підготовки вчителів до викладання математики в початковій школі, курикулум підготовки вчителів до викладання природознавства у початковій школі, а також курикулум підготовки вчителя до використання інформаційно-комунікаційних технологій (для учителів початкової та середньої школи). Як зазначалося при їх введенні в дію в 1999-2000 навчальному році, курикулами є ключовими елементами урядової стратегії підвищення мовної та цифрової грамотності школярів у контексті досягнення національних цілей освіти.

У Циркулярі 4/98 «Викладання: високий статус, високі стандарти» Міністерства освіти та зайнятості наголошувалося на тому, що «курикулами визначають ядро знань, розуміння і вмінь (knowledge, understanding and skills), якими повинні володіти майбутні вчителі початкової школи, і бути здатними їх використовувати стосовно англійської мови та літератури, математики, природничих наук та інформаційно-комунікаційних технологій [3, с.5]».

Велике значення для суспільного, наукового та практичного запиту на оновлення підходів до стандартів педагогічної освіти, мали урядові ініціативи, пов'язані з дослідженням і впровадженням ІКТ у практику освіти. Так, національний огляд курикулуму проведений коаліційним урядом у 2011 р., показав низький статус ІКТ у структурі «початкового» курикулуму [9, с.20]. Було зроблено висновок, що нові стандарти, введені з 1 вересня 2012 р., не відповідають сучасним вимогам до запровадження ІКТ і майже не містять вимог щодо них. Будучи розробленими незалежною групою учителів з оцінки стандартів, до складу якої входили провідні завучі, учителі та педагоги на чолі з С.Коутс (S.Coates), вони повинні замінити попередні стандарти для отримання статусу кваліфікованого вчителя за 2007 рік, де ІКТ уміння згадувались разом із уміннями лічби та грамотності в розділах «Професійні знання та уміння».

За дорученням уряду Національною асоціацією радників з питань комп'ютеризації в освіті (НАРПКО- є абревіатурою англійської назви асоціації «Naace – the National Association of Advisers for Computers in Education») оновлено програми навчання ІКТ для початкової школи, оскільки ІКТ залишається основним предметом для вивчення у Національному курикулумі протягом всього навчання в початковій школі. Оновлені програми навчання у сфері ІКТ в початковій школі набудуть чинності з вересня 2014 року [8].

Для нашого дослідження важливим є визначення головних цілей навчальних програм підготовки ІКТ протягом ключових стадій навчання 1 та 2 (Key Stage 1, 2), які на сьогодні і є оновленими вимогами до ІКТ компетентностей учителів початкової школи.

Ключова стадія 1: навчити учнів упевнено використовувати інформаційно-комунікаційні технології для досягнення конкретних результатів; використовувати ІКТ для розвитку ідей і запису творчих робіт; ознайомити з сучасним апаратним і програмним забезпеченням.

Ключова стадія 2: навчити учнів використовувати розширений спектр засобів ІКТ та джерел інформації; розвивати навички дослідження; навчити приймати рішення щодо доцільності використання інформації стосовно навчання; навчити перевіряти достовірність і якість отриманої інформації; ознайомити із можливостями змін видів діяльності; презентувати результати діяльності враховуючи освітній рівень слухачів [9].

Реалізацію такого підходу також бачимо в документі

«Курикулум початкової школи та ІКТ» 2014р. Департаменту освіти, у якому вперше розроблено вісім рівнів володіння ІКТ навичками на ключових стадіях 1 та 2, що також характеризуються основними показниками технологічного підходу в навчанні, а саме: визначенням рівня засвоєння; здійснення об'єктивного контролю ефективності навчання і визначення рівня досягнення поставленої мети; досягнення кінцевого результату.

Асоціацією НАРПКО розроблено базову структуру впровадження та розвитку ІКТ-навичок у поточному шкільному курикулумі, основними положеннями якої є:

- 1.Навички ІКТ
- 2.Процеси пов'язані з ІКТ
- 3.Уміння застосовувати ІКТ
- 4.5.Розуміння коли, де і як використовувати ІКТ [4].

Базова структура ІКТ НАРПКО складається з трьох взаємопов'язаних елементів: цифрове життя, цифрові засоби та цифрові технології..

Реалізація структури забезпечується через співпрацю п'яти основних положень для кожної із ключових стадій навчання. Кожен елемент структури має відображення в п'яти положеннях підготовки навичок ІКТ (цифрова грамотність, ІКТ-навички, освітні ІКТ, ІКТ- уміння) які, за рекомендацією асоціації, слід включити в планування навчального процесу в початковій школі зокрема, щоб забезпечити учням широкий і збалансований досвід навчання, а в подальшому – глибину знань, необхідних для майбутніх досліджень.

Важливими ідеями реалізації структури є: можливості для контекстного вирішення проблем і застосування навичок використання ІКТ на практиці. Базова структура підготовки ІКТ навичок – не схема роботи. Це структура підтримки планування навчального процесу вчителями початкової школи, а саме, розвиток умінь: розробляти власні схеми; обирати порядок і поєднання сфер дослідження для максимального задоволення потреб своїх учнів [4]. Провідною ідеєю структури підготовки ІКТ - навичок є індивідуальний підхід до створення курикулуму відносно кожної школи, з опорою на врахування існуючого стану загальноосвітнього навчального закладу.

Беззаперечним внеском асоціації є введення в систему ІКТ-підготовки термінів: «цифрова мудрість» (Digital Wisdom), «цифрова грамотність» (Digital Literacy), «цифрові артефакти» (Digital Artefacts).

Нині Британія перебуває на трансформаційному етапі впровадження ІКТ до курикулуму шкільної системи, як навика, якого учні не можуть «схопити» під час навчання або як наслідок їх розумових здібностей чи попереднього досвіду, а навика, який слід вводити контекстно, якого слід «навчити». Контекстний розвиток навичок і вмінь допомагає забезпечити чітку мету впровадження ІКТ і посилює концепцію, що технологія підтримує навчання, незалежно від предмета курикулуму. Асоціація наголошує на системному підході навчання ІКТ для ефективного та достатньо глибокого вивчення усіх аспектів. Як ідеться в доповіді Бюро з питань стандартів у освіті (OfSTED) «ІКТ у школах», незважаючи на певні прогалини (організація, програми, ІКТ забезпечення і т.д.), простежується багато позитивних аспектів у системі початкової освіти та впровадження ІКТ на сучасному етапі [5].

Для подолання прогалин навчання ІКТ навичок асоціація пропонує: структуру підготовки ІКТ навичок; пакет суміжних порад і рекомендацій; пропозиції для кожного окремого типу загальноосвітнього навчального закладу; нові підходи до викладання та навчання з детальними пояснювальними документами; інструментарій ресурсів; сучасні наукові

дослідження з цієї проблематики; налаштування, переробку й адаптацію поточних програм, що використовуються в шкільній практиці [5].

Вищезгадані структури характеризуються системним підходом до впровадження ІКТ з метою забезпечення можливостей для створення ефективного курикулуму, що простежується в усіх аспектах, як-то: дієві інструменти школам, що дають змогу планувати та збалансовано вводити ІКТ у курикулум; встановлення чіткого переходу від початкової ключової стадії навчання до 1, 2 та 3 стадій.

Однак, Асоціація підкреслила важливість визнання школами включення всіх п'яти положень структури до основи шкільної програми. Адже, особливості навчання третього тисячоліття - культура, співпраця, педагогіка, навколишнє середовище, засоби та використання більш високо кваліфікованого мислення – повинні бути притаманними кожній частині та сфері навчання. НАРПКО пропонує схему «Концентратор знань», що базується на 5 положеннях структури: технічні знання, цифрова мудрість, електронна безпека, світ праці та цифрової грамотності. Багато аспектів можуть і повинні вивчатися в рамках структури згаданої вище. Кожне із зазначених положень містить елементи базових тем: цифрове життя, цифрові інструменти та цифрові технології, а при накладанні їх на структуру ІКТ навиків бачимо їх взаємопов'язаність і взаємозалежність.

Для нашого дослідження доцільно розглянути промову державного секретаря Великої Британії з питань освіти Майкла Гува (Michael Gove), представлену на щорічній виставці британських освітніх технологій (The BETT show - the British Educational Training and Technology Show) у січні 2012 р., про зміни в підготовці вчителів початкової школи спричинені інформаційно - комунікативними технологіями [3]. У промові держсекретар вказує на такі зміни:

1. Технологія - це набагато дієвіший потенціал для більш потужного поширення навчання, ніж раніше. Предмети, класне керування та концепції, які раніше були обмежені привілейованою меншістю, нині у вільному доступі для будь-якої дитини або дорослого з підключенням до Інтернету, по всьому світі.

2. Технологія піднімає глибинні питання щодо процесів отримання знань у порівнянні з попереднім освітнім досвідом.

3. Технологія - це безпрецедентні можливості для

оцінювання. Учителі тепер підтримують навчання учнів на основі оцінки прогресу більш комплексним способом. Можливим є й обмін інформацією щодо оцінок з учнями та батьками.

Держсекретар виділив також додаткові різнобічні аспекти пов'язані з політикою ІКТ в педагогічній початковій освіті, зокрема: нові підходи у формуванні політики щодо технологій; невтручання держави в практику підготовки ІКТ - компетентних спеціалістів, тобто автономія та свобода для вищих освітніх закладів, щодо ІКТ: упровадження ІКТ до підготовки кадрів початкової школи, розвиток і вдосконалення намірів держави щодо підготовки компетентних ІКТ-кадрів; поточний, невдалий курикулум ІКТ; створення нового, відкритого курикулуму ІКТ; незастосування сучасного курикулуму вже з вересня 2014 року спричинене необхідністю «революційних змін у системі технологізації освіти... тому, що існуюча система здобуття ІКТ- навиків - нудна та бездіяльна [3]».

Висновки. Отже, щоб жити, вчитися й успішно працювати у заснованому на знанні суспільстві, яке постійно ускладнюється та характеризується великими обсягами інформації, учням і викладачам необхідно ефективно використовувати технології.

Завдяки ефективному використанню технологій у освітньому процесі нині учні можуть набути важливих технічних навиків розвинути які їм допомагає насамперед учитель. Він відповідає за створення відповідної атмосфери в класі та створення освітніх можливостей, що сприяють навчанню і спілкуванню із застосуванням технологій.

На сьогодні інформаційні технології знаходяться в центрі шкільного початкового курикулуму, несучи з собою можливості надзвичайних змін у початковій освіті. Простежується велика зацікавленість використання ІКТ для навчання молодших учнів, відповідно до потреб суспільства. Зростає розуміння змін шляхів навчання учнів завдяки ІКТ. Саме запит школи і є одним із провідних чинників політики в сфері стандартизації ІКТ-компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Перспективами подальших розвідок у напрямі дослідження стандартизації ІКТ-компетентностей учителів початкової школи Великої Британії вбачаємо в обґрунтуванні та використанні позитивного зарубіжного досвіду у вітчизняній педагогічній освіті.

Література та джерела

1. Characteristics for the provision and use of ICT that all teacher training providers should be aiming to attain [Електронний ресурс]. – TDA, ITTE, Becta, London, TDA, 2009. – 12 p. – Режим доступу: <<http://www.tda.gov.org/upload/resources/pdf/ictforproviders.pdf>>. – Зарол. з екрану. – Мова англ.
2. Education Department's Superhighways Initiative [Електронний ресурс]. – Interim Reports. 1999. – 8 p. – Режим доступу: <<http://www.bee-it.co.uk/.../33zn%20f2-3.pdf>>. – Зарол. з екрану. – Мова англ.
3. Gove Michael speech at the BETT show 2012 [Електронний ресурс]. – 2012. – 8 p. – Режим доступу: <<http://www.gov.uk/government/policies/improving-the-quality-of-teaching-and-leadership>>. – Зарол. з екрану. – Мова англ.
4. ICT Framework EYFS, KS1, KS2 v.0.1 [Електронний ресурс]. – Naace, 2012. – 23 p. – Режим доступу: <<http://www.naace.co.uk>>. – Зарол. з екрану. – Мова англ.
5. ICT in schools 2008–2011 /Ofsted [Електронний ресурс]. – 2011. – 33 p. – Режим доступу: <<http://www.gov.uk/resources>>. – Зарол. з екрану. – Мова англ.
6. Initial Teacher Training. Approval of Courses. Circular 24/89. DES. – London: DES, 1989. – 152 p.
7. J. McMahon Barriers to student computer usage: staff and student perceptions [Електронний ресурс] / McMahon J., Gardner J., Gray C. // Journal of Computer Assisted Learning. – 1999. – № 15 – P.302-311. – Режим доступу: <<http://www.tso.co.uk/bookshop>>. – Зарол. з екрану. – Мова англ.
8. Naidu S. Improving Instructional Effectiveness with Computer-Mediated Communication [Електронний ресурс] / S. Naidu, J. Barrett, P. Olsen // QAA. Code of Practice. – Gloucester: Quality Assurance Agency, 1999. – 18 p. – Режим доступу: <<http://www.qaa.ac.uk/public/COP/codesofpractice.htm>>. – Зарол. з екрану. – Мова англ.
9. Younie S. Supporting teaching and learning in schools: a handbook for higher level teaching assistants / S.Younie, S.A.Capel, M.Leask. – Routledge, 2008. – 187 p.

В статье рассматриваются предпосылки стандартизации ИКТ-компетентностей учителей начальной школы Великобритании. На основе анализа научной литературы определены цель исследования: осуществить целостный

анализ предпосылок современного состояния стандартизации ИКТ-компетентностей учителей начальной школы Великобритании. Перспективами дальнейших исследований в направлении исследования стандартизации ИКТ-компетентностей учителей начальной школы Великобритании видим в обосновании и использовании положительного зарубежного опыта в отечественном педагогическом образовании.

Ключевые слова: стандартизация, Великобритания, ИКТ-компетентности, отчеты, доклады, педагогическое образование, информатизация образования.

This article discusses the background of standardization of ICT competencies of primary school teachers in the UK. Based on the analysis of the scientific literature the research objective has been identified: to implement a holistic analysis of the preconditions of the current state of standardization of ICT competencies of teachers in primary schools in the UK. Prospects for further research in the direction of standardization of ICT research competencies of primary school teachers in the UK see the justification and the use of positive foreign experience in the national teacher education.

Key words: standardization, UK, ICT competence, reports, papers, teacher education, information education.

УДК 37.032 .2: 37. 013.77

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Горват Маріанна Василівна

м.Мукачєво

У статті з метою мотивації дослідження проблеми виховання толерантності у молодших школярів подано кількісні показники складу початкових шкіл. Розглянуто сутність поняття «умови педагогічного спілкування». Та різні підходи науковців щодо педагогічних умов виховання толерантності школярів різних вікових категорій. На основі узагальнених результатів дослідження виокремлено найбільш ефективні педагогічні умови щодо виховання толерантності у молодших школярів в умовах інтерактивного педагогічного спілкування.

Ключові слова: умови, педагогічні умови, умови педагогічного спілкування, виховання толерантності.

Актуальність проблеми. Діяльність молодшого школяра в сучасний період, спрямована на отримання певних знань та творчий розвиток особистості, відбувається в багатовимірному соціумі та в умовах впровадження Нового Державного стандарту початкової школи. Колектив молодших школярів багатогранний (мозаїчний). Мозаїчність проявляється в національному, релігійному, статевому складі, соціальному статусі і різним фізіологічним можливостям. Організація якісної освіти передбачає узгоджених дій між учасниками навчально-виховного процесу їх толерантного відношення в системі відносин «учень-учень», «вчитель-учень», «учень-вчитель», «учень-батьки», «батьки-учень», «батьки-вчитель», «вчитель-батьки».

Вищеозначені аргументи засвідчують актуальність про-

блеми виховання толерантності, яку не можна вирішити без реалізації педагогічних умов.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз науково-педагогічної літератури показав, що в контексті означеної проблеми педагогічні умови розглядали багато науковців, але особлива їхня увага привернута до виховання толерантності у підлітків.

Так О.Волошина у дисертаційному дослідженні аналізує педагогічні умови виховання толерантності у підлітків старшого віку в позакласній роботі. Науковець П.Степанов аналізує педагогічні умови формування толерантності у школярів-підлітків. Науковці О.Ашихміна та П.Комогоров виділяють педагогічні умови, які сприяють формуванню толерантності у міжособистісних стосунках студентів вищих навчальних закладів. Вітчизняний науковець Ю.Тодоровцева визначила й науково обґрунтувала педагогічні умови, що забезпечують ефективність формування толерантності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки. Г.Коберник виокремила педагогічні умови для підвищення ефективності формування толерантних відносин молодших школярів. Водночас, проблемі виховання толерантності в умовах інтерактивного педагогічного спілкування приділяється мало уваги.

Постановка проблеми. В процесі дослідження причин появи проблеми нами було використано детермінований тип вибірки представлення цільової аудиторії, що призвело до географічного розподілу, який поданий нами в таблиці 1.

Таблиця 1.

Географічний розподіл учасників аналізу

№ п/п	Область, місто (село)	Кількість учнів 1-4 класів
1.	Луганська область, ЗОШ І-ІІІ ст. № 2 та № 5 м. Стаханово	248
2.	Запорізька область, ЗОШ № 20 м. Бердянська	162
3.	Тернопільська область, Гусятинський р-н, ЗОШ І-ІІІ ст. с. Увисла	51
4.	Херсонська ЗОШ І – ІІІ ст. № 54	255
5.	Закарпатська область, НВК «Гармонія» та ЗОШ І – ІІІ ст. № 16 м. Мукачєва	408
6.	Закарпатська область (без м. Мукачєва): Углянська ЗОШ І – ІІ ст., Синевирська ЗОШ І – ІІІ ст., Синевирсько-Полянська ЗОШ І – ІІІ ст., Сасівська ЗОШ І – ІІІ ст., Вишківська ЗОШ І – ІІІ ст., Пийтерфолвівська ЗОШ І – ІІІ ст.	730
7.	Черкаська обл., м. Умань ЗОШ № 4	134
8.	Закарпатська обл., м. Ужгород Багатопрофільний ліцей «Лідер» – ЗОШ І – ІІІ ст. № 20	246
9.	Закарпатська обл., Мукачівський р-н, Чинадівська ЗОШ І – ІІІ ст.	227

Нами зроблений аналіз складу учнівських колективів шкіл I ступеня з різних регіонів України (станом на 01.09.2012р.): Бердянської ЗОШ №20 Запорізької обл., Херсонської ЗОШ № 54, Стаханівських ЗОШ I-III ст. №2 та №5 Луганської області, ЗОШ I-III ст. №4 м. Умань, Рокосівської ЗОШ I-III ст, Чепівської ЗОШ I-III ст, Углянської ЗОШ I-III ст, Синевирської ЗОШ I-III ст, Синевирсько-Полянської ЗОШ I-III ст, Пийтерфолівської ЗОШ I-III ст., НВК «Гармонія» та ЗОШ I-III ст. №10 м. Мукачева Закарпатської області, який дав можливість зробити такі висновки:

- для всіх регіонів України характерна поліетнічність. Відмінності полягають лише у видах і характеристиках етносів, їх культури і традицій, які впливають по-різному на формування учнівського колективу, адже кожна нація має «свій менталітет». Наприклад, у Бердянській ЗОШ №20 Запорізької обл. в 1-4 класах навчається всього 162 учні, серед них: українці – 115, що становить 70,99%, росіяни – 30 учнів (18,52%), болгари – 15 учнів (9,26%), грузини – 2 (1,23%). У Закарпатській же області із 1 138 респондентів: 920 українців, що становить 80,84%, угорців – 205 (18,01%), 13 – інших національностей, що становить 1,15%;
- у всіх регіонах України проживають представники різних релігій і віросповідань, діти яких навчаються в ЗОШ I ступеня. Найбільше представників православної віри (72%), греко-католиків – 14,1%, римо-католики – 1,7%, протестантів – 2,4%, мусульман – 0,6%, юдаїстів – 0,2% і лише 2,1% – це представники інших релігій;
- в переважній більшості загальноосвітніх закладів України навчаються учні обох статей (50/50 відсотків, різниця може становити 1-2%), але кількісне співвідношення залежить також і від варіативної складової: якщо школа з поглибленим фізичним розвитком – то більше навчаються хлопчиків, якщо з поглибленим вивченням предметів природничо-математичного циклу – порівну, якщо музично-естетичного спрямування – то дівчат;
- відповідно до чинного законодавства визначено такі соціальні статуси дітей і сімей: дитина-сирота, дитина, позбавлена батьківського піклування, дитина, яка виховується в ПС, дитина, батьки якої загинули при виконанні службових обов'язків, дитина-інвалід, дитина з обмеженими можливостями, дитина, яка постраждала від наслідків аварії на ЧАЕС, багатодітна сім'я, неповна сім'я, малозабезпечена сім'я, сім'я трудових мігрантів (дистанційні сім'ї), сім'ї, які опинилися у складних життєвих обставинах. На підставі аналізу зібраних даних, ми можемо констатувати, що із 2286 респондентів: 19 дітей-сиріт, 78 напірсиріт, 240 дітей виховуються у неповних сім'ях, а 255 – багатодітних, 17 дітей з обмеженими можливостями.

Аналіз характеристик молодших школярів шкіл, в яких проводились дослідження, ще раз переконав нас у тому, що вчителів доводиться працювати в досить не простих умовах, з різними особистостями.

Таким чином, мозаїчний склад учнівського колективу молодших школярів створює передумови до природного формування відносин в колективі, які можуть виражатися стриманістю чи неприязню, появою тривожності чи зверхності, доброзичливого чи не доброзичливого ставлення та ін., тобто толерантних або ж інтолерантних відносин між учнями в колективі. Тільки правильно організований навчально-виховний процес дасть можливість виховати толерантного молодшого школяра.

Мета статті – обґрунтувати педагогічні умови, які сприяли б вихованню толерантності молодших школярів в про-

цесі інтерактивного педагогічного спілкування.

Виклад основного матеріалу. Однією з актуальних проблем світової спільноти, які потребують свого розв'язання – є соціальна нетерпимість, обумовлена особистістю, національною, релігійною, соціальною розумілістю, ворожим ставленням до іншого, відмінного від себе. Сучасні міграційні процеси, удосконалений інформаційний простір, екологічний стан обумовили формування дуже різноманітного соціуму. Тому важливою стає підготовка молоді до життя в сучасному полігамному світі, що припускає формування толерантності як якості особистості. І саме в молодшому шкільному віці створюються найсприятливіші умови для формування соціально-значущих якостей особистості, серед яких слід виділити й толерантність. Толерантна свідомість молодших школярів формується у навчально-виховному процесі завдяки орієнтації їх на культурний вибір, надання можливості сповідати свою релігію, національну, народну культуру, визнання права на рівнозначне існування і розвиток всіх соціальних верств населення в сучасному світі. Толерантність як особистісне утворення допомагає молодшому школяру формувати реально уявлення про себе та оточуючих.

Аналіз характеристик якісного складу учнів початкових шкіл, програм Нового Державного стандарту обумовив нас виокремити педагогічні умови виховання толерантності молодших школярів в процесі інтерактивного педагогічного спілкування.

Розглянемо, передусім сутність поняття «умова» в тлумаченні різних джерел. Звернемось до словників, які визначають або розкривають умову як «вимогу, що висувається однією із сторін; як усний або письмовий договір про що-небудь; як правила, встановлені в будь-якій сфері життя, діяльності; як обставини, за яких відбувається що-небудь» [3, с.776].

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» «умова» визначається як вимога, що висувається однією із сторін; як усний чи письмовий договір про що-небудь; як правила, встановлені в будь-якій сфері життя, діяльності; як обставину, яка уможливує здійснення, створення чого-небудь або сприяє чомусь» [1, с.1295].

У філософському енциклопедичному словнику умова розглядається як «сукупність об'єктів, необхідних для виникнення чи існування зміни даного об'єкта (що зумовлюється)» [7, с.286].

Дещо по-іншому трактують сутність «умова» психологи. Під умовою вони розуміють сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, які впливають на розвиток конкретного психічного явища. При розкритті причинно-наслідкового зв'язку того чи іншого явища необхідно розглядати його в різноманітних зв'язках і відношеннях, тобто в загальному зв'язку. Якщо одне явище викликає інше, то воно є причиною; якщо явище взаємодіє з іншим явищем у процесі розвитку цілого, до якого воно належить, то воно є фактором; якщо явище зумовлює існування іншого явища, то воно є умовою

Інтерпретація нами філософських та психологічних тлумачень поняття «умова» в контексті нашого дослідження дає можливість зробити такий висновок: «Умова – це сукупність педагогічних чинників (форм, методів, прийомів) які впливають на процес виховання толерантності, внаслідок їх впливу на розвиток психічних процесів у молодших школярів»(наше).

В контексті педагогічної освіти «умова» розглядається як «сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що діють на фізичний, психологічний,

моральний розвиток людини, її поведінку, виховання, навчання, формування особистості» [4, с.36].

Педагогічні умови можна розглядати як структурну оболонку педагогічної моделі, яка реалізує її компоненти. Отже, педагогічні умови повинні віддзеркалювати структуру готовності вчителів-вихователів до діяльності в процесі виховання толерантності у молодших школярів.

Реалізація педагогічних умов виховання толерантності у молодших школярів має на меті: забезпечення організаційно-педагогічного й психолого-педагогічного супроводу навчально-виховного процесу в контексті дослідження; вдосконалення форм і методів виховання; визначення підтримки процесу виховання толерантності в реальних умовах загальноосвітнього навчального закладу I ступеня.

Основним засобом реалізації виховання толерантності молодших школярів є інтерактивне педагогічне спілкування. За визначенням А.Кузьмінського «Спілкування педагогічне – система органічної соціально-психологічної дії вчителя-вихователя і вихованця у всіх сферах діяльності, що має певні педагогічні функції, спрямована на створення оптимальних соціально-психологічних умов активної та результативної життєдіяльності особистості» [8].

Специфіка педагогічних умов виховання толерантності молодших школярів детермінована особливостями педагогічного інтерактивного спілкування, що в свою чергу потребує нових підходів до їх визначення з урахуванням «загальних умов педагогічного спілкування».

Завдання полягає в тому, щоби: більш точно визначитись із метою і завданнями виховання толерантності молодших школярів; формувати соціально значущі якості майбутнього громадянина України; спрогнозувати ефективність впровадження різних форм, методів виховання в процесі інтерактивного педагогічного спілкування; визначити ефективність спрогнозованих організаційно-методичних структур виховання толерантності молодших школярів.

Педагогічні умови виховання толерантності у молодших школярів досліджували С.Герасимов, Г.Коберник, Е.Койкова.

Г.Коберник в ході дослідження встановлено, що «важливе значення для підвищення ефективності формування толерантних відносин молодших школярів має дотримання таких умов:

- демократизація всього шкільного життя, забезпечення самостійності, терпимості, стриманості, поваги до інакомислячих людей, формування критичного мислення, ініціативності, свободи вибору й відповідальності на основі оновлення форм самоврядування учнів;
- опора на особистісний підхід у вихованні;
- формування потреб у емоційному контакті, розумінні іншої людини, повазі її гідності, у самоповазі» [2, с. 104].

Е.Койкова виокремила найбільш ефективними такі умови:

- впровадження в навчально-виховний процес початкової школи методики виховання толерантності, яка була спрямована на ознайомлення з музикою та традиціями різних народів та включала такі методи і прийоми роботи: слухання музичних творів та використання прийому «Порівняй»;
- формування еталонів розуміння й ухвалення однією людиною іншої в двох формах естетичної діяльності: сприйманні музики та виконанні музичних творів за допомогою таких методів й прийомів: спонукання до співпереживання емоційно-сміислової інтонації, метод конструктивного діалогу;
- впровадження на уроках музики прийомів, що спри-

яють вихованню толерантності молодших школярів: прийоми імпровізації інтонації, пластичної інтонації, театралізації, «персоналізації»; виховання таких якостей особистості молодшого школяра як єдність з іншими, турбота про іншу людину і справедливість у відносинах між людьми.

Педагогічні умови виховання толерантності розглядалися також вченими Г.Солдатовою, Л.Шайгеровою, О.Шаровою. Вони виділяють такі педагогічні умови, як формування позитивного відношення молодших школярів до себе та представників інших культур, вироблення навичок толерантної поведінки.

В об'єктиві нашого дослідження ми розглядатимемо педагогічні умови в основі яких лежить педагогічне інтерактивне спілкування. Ефективність інтерактивного педагогічного спілкування залежить від:

- володіння психолого-педагогічними якостями та вміннями;
- володіння педагогічним тактом;
- вміння «подати» себе;
- мовленнєва культура;
- гуманістична спрямованість;
- знання правил спілкування [8].

На ефективність виховання толерантності впливає також дотримання вчителем-вихователем певних правил інтерактивного педагогічного спілкування. А.Кузьмінський вважає, що дотримання правил педагогічного спілкування дасть можливість уникнути багатьох помилок.

Таким чином, кожний автор визначає термін «педагогічні умови» залежно від завдань, що вирішуються в передбачуваному дослідженні. Загальним для всіх дефініцій є те, що умови, визначені авторами, спрямовані на вдосконалення управління взаємодії учасників педагогічного процесу при вирішенні конкретних дидактичних завдань з виховання толерантності у зазначеній віковій категорії.

Поділяючи думку згаданих науковців, ми вважаємо найбільш ефективними такі педагогічні умови в контексті нашого дослідження:

- підготовка вчителів та батьків до виховання толерантності молодших школярів в умовах інтерактивного педагогічного спілкування;
- впровадження у навчально-виховний процес початкової школи поетапної програми виховання толерантності засобами інтерактивного педагогічного спілкування на уроках та в позакласній роботі;
- цілеспрямоване та активне використання змісту освітніх галузей та форм організації навчально-виховного процесу для формування в молодших школярів еталонів толерантного ставлення до оточуючих.

Формувати в учнів мотивацію до певних вчинків, ціннісні орієнтації може підготовлений вчитель-вихователь. Реалізація педагогічної умови «підготовка вчителів до реалізації програми виховання толерантності у молодших школярів в умовах інтерактивного педагогічного спілкування» здійснювалася через спонукання вчителів до усвідомлення ними того, що у процесі виховання толерантності під час інтерактивного педагогічного спілкування на учнів покладається відповідальність за зроблений ними вибір, обране рішення. При цьому не слід звинувачувати дитину в нещирості або нечесності, навіть якщо вона в цей момент виявляє такі якості. Можливо, саме цей момент є переломним: спочатку діє інстинкт самозбереження, а вже потім – працює думка і почуття, що приводить до перемоги над собою.

До рекомендацій, які надавалися вчителям, що брали участь у проведенні експерименту, було і застереження про

те, що не варто давати оцінку подіям (особливо історичним, які в деякій мірі можуть торкатися національної культури деяких учасників виховного процесу), краще залучати їх до самооцінки у процесі порівняння власної діяльності з діяльністю інших, поведінки з нормами життєдіяльності тощо. Слід навчити учнів оцінювати себе, свою діяльність, вчинок у конкретний момент, спираючись на рівень власної готовності до толерантних відносин у колективі, найближчому оточенні. Вчителю слід проявити терплячість, поки учень зрозуміє те, що від нього вимагається згідно з прийнятими нормами моралі.

Виховання толерантності молодших школярів в умовах інтерактивного педагогічного спілкування, на нашу думку, передбачає дотримання таких вимог:

- залучення всіх учнів до діяльності, пов'язаної з підготовкою та проведенням нетрадиційних форм навчально-виховного процесу або виховного заходу;
- стимулювання активності кожної дитини у педагогічному інтерактивному спілкуванні та взаємодії з іншими дітьми під час виховного заходу;
- детальна підготовка та чітка організація інтерактивних методів навчання та виховних заходів;
- емоційна долученість молодшого школяра до власної діяльності під час навчально-виховного процесу;
- позитивне налаштування учасників до проведення інтерактивного педагогічного спілкування;
- вплив діяльності учнів на їхню поведінку, а саме: прояв толерантності у взаємовідносинах, спілкуванні, спільній діяльності, власних поведінкових ситуаціях.

Реалізація педагогічної умови «впровадження у навчально-виховний процес початкової школи в умовах ново-

го Державного стандарту експериментальної програми виховання толерантності, яка була б спрямована на удосконалення процесу інтерактивного педагогічного спілкування на уроках, у позаурочній та позакласній роботі, виховання таких якостей особистості молодшого школяра, як доброта, терпимість, співпереживання, чуйність і турбота про інших, справедливість у відносинах між однокласниками та соціальними групами» та «формування еталонів розуміння й ухвалення однією людиною іншої незалежно від національності, релігійної належності, соціального статусу тощо, які виражалися б у співпереживанні, емоційно-смісловій інтонації, конструктивному діалозі, взаємодіяльності, що сприятиме вихованню толерантності молодших школярів» здійснюється в синтезі, адже процеси виховання та навчання є нероздільними.

Висновки. Таким чином, толерантність особистості залежить від оволодіння учнями змісту навчального матеріалу, від рівня компетентності молодшого школяра (що випливає із змісту освітніх галузей Державного стандарту початкової школи). Багаторічний педагогічний досвід дає можливість стверджувати, що із загальної суми здобутих знань та навичок сформувати компетентну людину, яка, дотримуючись усіх норм суспільного життя, буде толерантною, не має можливості. Виникає потреба інтеграції змісту освіти, видів людської діяльності, творчого потенціалу кожного і суспільства в цілому, досвіду реалізації особистісної позиції. Тому рух у бік компетентнісної моделі продовжився, що відображено в Нових Державних стандартах ЗНЗ.

Перспективами подальшого дослідження Подальші наші дослідження будуть спрямовані на діагностику сформованості толерантності у молодших школярів.

Література та джерела

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – К., Ірпін: ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
2. Коберник Г.І. Формування толерантності молодших школярів у процесі інтерактивних технологій навчання. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / Гол. ред.: Мартинюк М.Т. – Умань: РВЦ «Софія», 2007. – 259 с.
3. Ожегов С. Словарь русского языка / С.Ожегов. – М.: Русский язык, 1984. – 816 с.
4. Полонский В. Словарь по образованию и педагогике / В.Полонский. – М.: Высшая школа, 2004. – 512 с.
5. Словник української мови, т. 10. – К.: Наукова думка, 1979. – с.442
6. Степанов П.В. Воспитание толерантности у школьников: теория, методика, диагностика/ Под ред. Л.И.Новиковой. М.: АПКИПРО, 2005. – С.36-55
7. Філософський енциклопедичний словник. – К.: Абрис, 2002. – 742 с.
8. Навчальні матеріали онлайн [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pidruchniki.ws/pedagogika/pedagogika_u_zapitannayah_i_vidpovidyah_-_kuzminskiy_ai

С целью мотивации исследования проблемы воспитания толерантности у младших школьников представлены количественные показатели состава начальных школ. Рассмотрено сущность понятия «условия педагогического общения». И различные подходы ученых о педагогических условиях воспитания толерантности школьников разных возрастных категорий. На основе обобщенных результатов исследования выделены наиболее эффективные педагогические условия для воспитания толерантности у младших школьников в условиях интерактивного педагогического общения.

Ключевые слова: условия, педагогические условия, условия педагогического общения, воспитание толерантности.

In this article the quantitative data showing composition of primary schools have been presented in order to motivate further investigation into the issue of tolerance in primary pupils. The sense of the notion "conditions of pedagogical communication" as well as various scientific approaches to pedagogical conditions needed to encourage tolerance in pupils of different age groups have been considered by the author. On the basis of the summarized results of the investigation the author highlights the most effective pedagogical conditions needed to encourage tolerance in primary pupils under the conditions of interactive pedagogical communication.

Key words: conditions, pedagogical conditions, conditions of pedagogical communication, encouraging tolerance.

УДК 378.1:004.42

ФОРМУВАННЯ САМОРЕГУЛЯТИВНО-РЕФЛЕКСИВНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗАСОБАМИ КОМП'ЮТЕРНО ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

Горобець Сергій Миколайович

м.Житомир

Актуальним завданням та необхідною умовою успішного формування компетентного фахівця є спрямованість навчального процесу на комплексний розвиток особистості. В статті запропоновані показники та рівні сформованості саморегулятивно-рефлексивного компонента професійної компетентності майбутніх фахівців. Надані рекомендації щодо використання комп'ютерно орієнтованих технологій навчання для сприяння формуванню зазначеного компонента. Розроблено тематичний зміст факультативного курсу, запропоновані форми, методи і засоби навчання.

Ключові слова: професійна компетентність, комп'ютерно орієнтовані технології навчання

Постановка проблеми. Одним із стратегічних напрямів державної політики у сфері освіти є модернізація структури, змісту та організації освіти на засадах компетентного підходу та особистісної орієнтації [1]. В умовах сучасних інтеграційних та глобалізаційних процесів, переходу до постіндустріального суспільства, інтегрування національної системи освіти в світовий освітній простір орієнтація на формування професійної компетентності як важливого аспекту в процесі підготовки фахівців будь-якої галузі людської діяльності є надзвичайно актуальним завданням.

Важливою складовою професійної компетентності сучасного фахівця є саморегулятивно-рефлексивний компонент, що полягає в усвідомленні власного рівня саморегуляції, самоорганізованості та самосвідомості. Проте, недостатній рівень сформованості зазначеного компонента у більшості випускників ВНЗ потребує застосування більш ефективних технологій навчання, до яких, насамперед, належать комп'ютерно орієнтовані технології [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Визначення якостей сучасного фахівця ґрунтується на працях О.Е.Смирнові і В.С.Ледньова щодо напрямків формування моделі фахівця; В.В.Рибалки про поєднання соціальних, індивідуальних та діяльнісних складових у психологічній структурі особистості; С.Я.Батишева, В.П.Беспалька та інших щодо визначення компонентів професійної діяльності фахівців та їх професійно-значущих якостей, що забезпечують ефективність професійної діяльності. Різні аспекти професійної компетентності розглядали у своїх працях Є.С.Барбіна, О.В.Вознюк, О.А.Дубасенюк, Є.А.Іванченко, В.І.Лозова, В.Т.Лозовецька, О.В.Овчарук, О.С.Марков, А.В.Хуторської та ін.

Незважаючи на вагомі результати досліджень останніх років, доводиться констатувати, що поза увагою дослідників залишаються можливості використання педагогічного потенціалу комп'ютерно орієнтованих технологій навчання в процесі формування саморегулятивно-рефлексивного компонента професійної компетентності майбутнього фахівця.

Метою статті є надання рекомендацій щодо використання комп'ютерно орієнтованих технологій навчання для сприяння формуванню саморегулятивно-рефлексивного компонента професійної компетентності майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз наукової літератури щодо визначення поняття "професійна

компетентність" дозволяє дійти висновку, що професійна компетентність майбутнього фахівця є якістю особистості і містить систему науково-теоретичних фахових знань; професійні уміння, навички і досвід діяльності; постійну зацікавленість у зростанні професійної компетентності в обраній сфері діяльності.

Професійна компетентність майбутнього фахівця залежить також від рівня опанування студентами трьох типів досвіду: досвіду пізнавальної діяльності, результатом чого є формування системи знань; досвіду засвоєння певних видів і способів діяльності – вміння діяти за зразком; досвіду формування емоційно-ціннісних відносин у вигляді особистісних орієнтацій [3, с.266-268].

Крім вказаних головних рис та типів засвоєного досвіду, професійна компетентність залежить від конкретного соціального середовища, де вона формується і реалізується. Беручи до уваги, той факт, що студент отримує знання з оточуючого, у т.ч., навчального, середовища, розглянемо характеристики цього середовища, які сприяють формуванню професійної компетентності [4]:

- середовище впливає на всі відчуття, тобто інформація про середовище є сукупністю даних від усіх органів відчуттів;
- середовище є джерелом не лише головної, а й периферійної інформації;
- середовище вміщує завжди більше інформації, аніж ми здатні свідомо сприйняти і проаналізувати;
- середовище сприймається в процесі практичної діяльності;
- середовище наділене символічними значеннями.

Таким чином, професійна компетентність сучасного фахівця є соціальним феноменом як за змістом (внаслідок того, що формується і виявляється у соціумі), так і за формою (тому що характеризує специфіку взаємодії людини й соціуму). Отже, формування професійної компетентності відбувається у постійній взаємодії "людина – соціальне середовище".

Як зазначають науковці, саморегулятивно-рефлексивний компонент змістової структури професійної компетентності майбутнього фахівця виступає в якості підґрунтя для формування індивідуального стилю діяльності, регулятора особистісних досягнень, професійного зростання та удосконалення майстерності [5, с.29]. Цей компонент містить у собі самоорганізаційні та емпатійні особистісні компетентності.

Механізми самоорганізації є основою для успішного навчання за будь-якою спеціальністю та підґрунтям для ефективної діяльності у будь-якій сфері людської діяльності. До самоорганізаційних компетентностей фахівця можна, зокрема, віднести: володіння навичками самоаналізу; вміннями переборювати власні недоліки і згубні звички; володіння різноманітними методами і прийомами самовдосконалення; вміння адаптуватися до зростаючих потоків інформації, до досягнень науково-технічного прогресу; вміння свідомо контролювати результати своєї діяльності; вміння контролювати свій емоційний стан, спокійно сприймати свої невдачі й учитися на них; вміння створювати власний імідж, удосконалювати його складові; вміння дозувати навантаження, дотримуватись здорового режиму праці і відпочинку; визначати життєві цілі та задачі, ефективно

планувати свій час.

Не менш важливою частиною саморегулятивно-рефлексивного компонента змістової структури професійної компетентності майбутнього фахівця є механізм емпатії, як основа гармонійної комунікації та міжособистісних стосунків. До емпатійних компетентностей можна, зокрема, віднести: вміння поважати традиції і звичаї свого народу, надбання світової культурної спадщини; прагнення вносити позитивний внесок у гармонізацію міжнародних відносин, протистояти проявам расової, національної, соціальної чи вікової дискримінації; вміння аналізувати та інтерпретувати вербальну і невербальну інформацію від співрозмовника; вміння протистояти маніпуляціям, переборювати бар'єри спілкування, знаходити порозуміння з "проблемними" людьми, уникати і вирішувати конфліктні ситуації; вміння стати на точку зору інших людей, розуміти їх взаємини, прогнозувати міжособистісні події; відчувати емоційні стани інших, підтримувати врівноважені відносини.

Критерієм сформованості саморегулятивно-рефлексивного компонента професійної компетентності фахівця пропонуємо вважати розвиненість механізмів самооцінки, розуміння власного рівня самоорганізованості, самосвідомості, значущості для інших людей, дисциплінованості; вміння підтримувати гармонійні міжособистісні стосунки; усвідомлення відповідальності за результати власної діяльності.

Показниками сформованості саморегулятивно-рефлексивного компонента пропонуємо обрати: самооргані-

зованість, орієнтацію на здоровий спосіб життя, емпатійні здібності, соціально-рольовий репертуар. Вивчення рівня зазначених показників сформованості саморегулятивно-рефлексивного компонента професійної компетентності майбутніх фахівців рекомендується здійснювати за допомогою такого діагностичного інструментарію:

- тест визначення ефективності використання часу за методикою, що застосовується у тайм-менеджменті, яка викладена у О. М. Азарової [6, с. 6-11, с. 70-73];
- тест виявлення орієнтації на здоровий спосіб життя згідно з методикою Н. О. Теленкової [7, с. 104-107];
- тест визначення рівня емпатійних здібностей згідно з методикою, яку виклала О. Ф. Кисла [8]. Виявлення рівня розвитку емпатійності молодих людей допомагає проаналізувати особливості прояву багатьох аспектів особистості студента в процесі формування його професійної компетентності;
- тест виявлення рольового статусу або "Тест 20-ти висловлювань" М. Куна та Т. Макпартленда [9, с. 180-187], за допомогою якого можна виявити соціально-рольові самооцінки студента, усвідомлення ним себе як різнобічної особистості.

Усі показники диференційовано на три рівні: високий, середній та низький. Середньоматематичне значення показників представляє собою оцінку рівня сформованості саморегулятивно-рефлексивного компоненту професійної компетентності, яку також пропонується здійснювати за трьохрівневою шкалою (табл. 1).

Таблиця 1

Рівні сформованості саморегулятивно-рефлексивного компонента професійної компетентності

Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
• відсутність навичок самоаналізу, саморозвитку; • обмежений соціально-рольовий репертуар; • легковажне ставлення до свого здоров'я, наявність шкідливих звичок, відсутність вміння налагодити здоровий режим праці і відпочинку; • низька здатність розрізняти емоційні стани інших людей, перейматися їх почуттями; • відсутність навичок ефективного планування свого часу, низький рівень самоорганізованості.	• наявність інтересу до методик самоаналізу і саморозвитку; • середній соціально-рольовий репертуар; • обізнаність з методами підтримки задовільного стану здоров'я, нерегулярні заняття спортом; • здатність розрізняти типові емоційні стани інших людей, співчувати, поділяти їх точку зору; • обізнаність щодо методик планування часу та епізодичне їх застосування.	• володіння методами самоаналізу, саморозвитку, об'єктивна самооцінка; • багатий соціально-рольовий репертуар; • ведення здорового способу життя, бажання його пропагувати; • висока здатність розрізняти емоційні стани інших людей, вміння стати на їх точку зору, підтримувати гармонійні відносини; • вміння ефективно використовувати свій час.

Одним із ефективних способів розвитку саморегулятивно-рефлексивного компонента професійної компетентності фахівця є проведення психолого-педагогічних тренінгів, які можуть бути реалізовані з використанням ІКТ, наприклад, у рамках факультативу. Особливістю факультативу є проведення занять із застосуванням комп'ютерно орієнтованих форм, методів і засобів навчання: лекцій у вигляді мультимедійних презентацій, семінарів-дискусій, практичних робіт, самостійної роботи, тренінгів, тестування з використанням ІКТ. Рекомендуються такі комп'ютерно орієнтовані засоби навчання: апаратне забезпечення: персональний комп'ютер з можливістю підключення до мережі Інтернет, акустична система, веб-камера; програмне забезпечення: ОС Windows, Інтернет-браузер, мультимедіа плеєр, MS Outlook, Excell, Power Point, Adobe Acrobat Reader, безкоштовні комп'ютерні програми EssentialPIM Free, EPIM Synchronizer, EPIM-Outlook Sync, LeaderTask for Windows, Evernote.

Нижче наведено орієнтовний тематичний зміст факультативу.

Тема 1. Використання ІКТ для організації персонального інформаційного менеджменту.

Основні поняття персонального інформаційного менеджменту (альтернативна вартість часу; гідні цілі; творча картотека; сфери найближчої і далекої уваги; "поглиначі" часу; хронометраж; календарно-пріоритетне планування). Основні методики персонального інформаційного менеджменту ("Вчимося завершувати справи"; облік часу за системою О.О.Любіщева; метод "обмеженого хаосу"; метод "Спочатку – найважливіше") [10; 11]. Огляд можливостей та особливостей застосування комп'ютерних програм, призначених для структурування персональної інформації, автоматизації процесу планування та організації спільної роботи на проектах.

Практична частина: структурування персональної інформації, планування й цілепокладання з використанням

інструментів програми MS Outlook.

Тема 2. Здоровий спосіб життя: технології збереження фізичного і духовного здоров'я.

Технології збереження та відновлення здоров'я (зір, правильне харчування, фізична активність, регулювання маси тіла та ін.)

Вплив факторів навколишнього середовища та негативних звичок на фізичний і духовно-психологічний стан людини.

Практична частина: проведення тренінгу саморегуляції емоцій; розробка та планування розпорядку дня і графіку тренувань та навантажень.

Проведення тренінгу з формування вмінь саморегуляції емоцій спрямоване на те, щоб навчити студентів усвідомленню самого себе, свого "Я", основним прийомам релаксації та володіння своїми емоціями, сформувати в них відповідальність за власні емоційні прояви та поведінку.

Тема 3. Людина і суспільство: презентація взаємозв'язків.

Людина і суспільство. Культура. Молодіжна субкультура. Індивідуальність. Адаптація випускника ВНЗ у професійному середовищі.

Практична частина: проведення тренінгу з розвитку емпатії.

Нижче наведено декілька вправ, які можна використувати для проведення такого тренінгу.

Вправа 1. "Чи розумієте ви мову міміки?" Студентам пропонується розгадати вирази обличчя, що демонструються на екрані, та порівняти з правильними відповідями

(рис. 1). Розвивається здатність розуміти емоційний стан іншої людини.

Вправа 2. "Бачення інших". Студентам пропонується впродовж 3 хвилин розглянути зображення людей на екрані. Пропонується згадати та детально описати зовнішній вигляд однієї із зображених осіб. Розвиває зорову пам'ять і підвищує спостережливість.

Вправа 3. "Індивідуальний тренінг". Студентам демонструється відеофрагмент без звуку і пропонується зрозуміти, що відбувається на екрані, слідкуючи лише за зображенням. Через кожні 3-5 хвилин звук вмикається для того, щоб порівняти мовні повідомлення і розпізнані студентами рухи. Розвивається вміння свідомого "читання" рухів інших людей.

Тема 4. Спільна робота над проектом.

Поняття системи підтримки спільної роботи над проектами ("Groupware"). Основні модулі та функціональні можливості найбільш відомих безкоштовних програмних пакетів (Zimbra, Citadel, Feng Office Community Edition, eGroupWare): календар з підтримкою синхронізації між всіма учасниками проекту; спільна адресна книга; система обміну повідомленнями та файлами; інформаційний журнал зі списком спільних та власних справ кожного учасника проекту; нотатки та нагадування; менеджер проектів з можливістю побудови діаграм, які ілюструють хід виконання робіт; сховище файлів з керованим доступом; засоби редагування та керування веб-сайтами; інструменти для проведення опитувань, голосувань, визначення рейтингів.

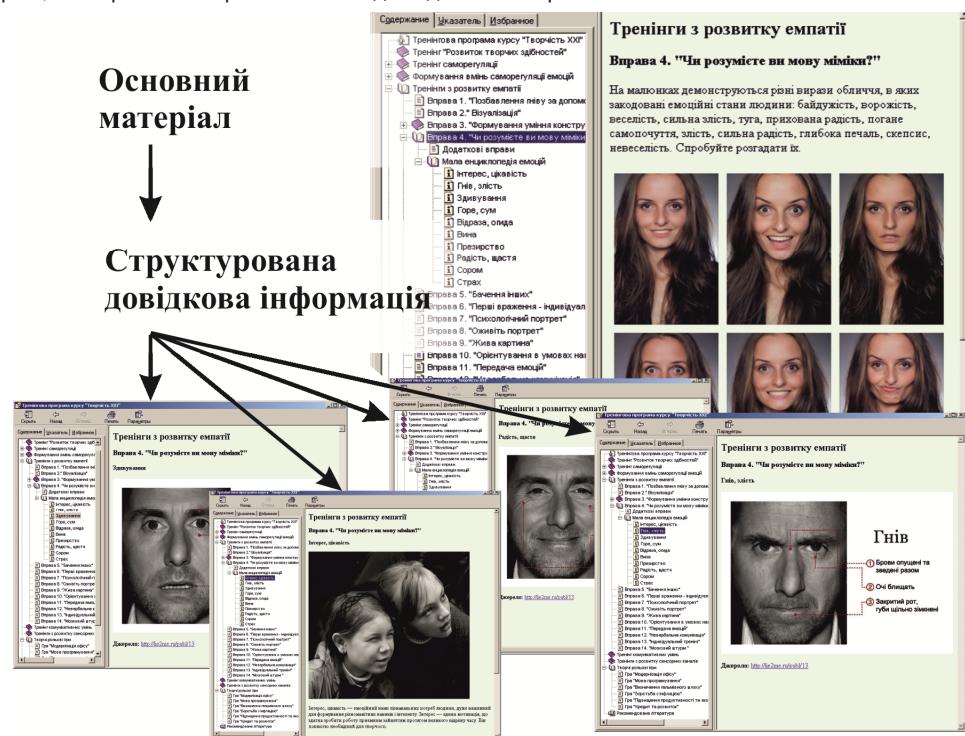


Рис. 1. Мультимедійне забезпечення проведення тренінгу з розвитку емпатії

Практична частина: спільна робота над проектом за обраною темою.

Як зазначають науковці [12, с.139] та свідчить власний педагогічний досвід, під час спільної роботи над проектами студенти набувають навичок та вмінь:

- спільно працювати в групах, приймати участь у процесі прийняття рішень, набувати навичок співробітництва,

розвивати почуття такту і дипломатичності, отримати досвід виконання різних соціальних ролей (керівника, експерта, генератора ідей, виконавця, критика тощо);

- знаходити, впорядковувати та аналізувати нову інформацію; формувати власні судження; набувати навичок самоорганізації; створювати власний продукт; аналізувати й оцінювати роботу інших; розвивати в собі ініціа-

тивність;

- пізнавати свої власні сильні і слабкі сторони, отримувати почуття задоволення від виконаної роботи, давати реальну оцінку своїм можливостям щодо сформульованих завдань.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Проведене нами дослідження [2] довело, що здійснення педагогічного впливу на саморегулятивно-рефлексивний компонент професійної компетентності майбутніх фахівців шляхом проведення психолого-педагогічних тренінгів

з використанням комп'ютерно орієнтованих технологій навчання сприяє розвитку емпатійності, дисциплінованості та відповідальності за результати власної діяльності, здатності до ефективної саморегуляції, самоконтролю, соціально-рольового, комунікативного аспекту, які постають потужним когнітивним ресурсом майбутніх фахівців.

Перспективою подальших досліджень є розробка методичного забезпечення для проведення дистанційних занять за програмою факультативу.

Література та джерела

1. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25 червня 2013 р. №344/2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Горобець С.М. Формування професійної компетентності студентів економічних спеціальностей з використанням комп'ютерно орієнтованих технологій навчання: автореф. дис. на здобуття вченого ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / С.М.Горобець. – Житомир, 2012. – 22 с.
3. Петухова Т.П. О проектировании содержания самостоятельной работы студентов инженерных специальностей по информатике /Т.П.Петухова, М.И.Глотова //Модернизация образования: проблемы, поиски, решения. Материалы всероссийской научно-практической конференции. Часть 2 – Оренбург: РИК ОГУ, 2004. – С.266-268
4. Банько Н.А. Формирование профессионально-педагогической компетентности у будущих инженеров. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Н.А.Банько. – Волгоград, 2002. – 218 с.
5. Бондарева Е.В. Направленность на формирование профессиональной компетентности как путь совершенствования экономического образования [Електронний ресурс] / Е.В.Бондарева //Материалы заочной научно-методической Интернет-конференции. – 2003. – С.26-30. – Режим доступу: <<http://www.smartcat.ru>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
6. Азарова О.Н. Тайм-менеджмент за 30 минут / О.Н.Азарова. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 160 с.
7. Теленкова Н.А. Тесты на все случаи жизни /Н.А.Теленкова. – М.: Изд-во "АСТ", 2009. – 240 с.
8. Кисла О.Ф. Поради першокурснику (на основі ознайомлення з нормативно-правовими положеннями вищої школи). Навчально-методичний посібник /О.Ф.Кисла. – Чернівці: Чернівецький державний педагогічний університет імені Т.Г.Шевченка, 2008. – 52 с.
9. Кун М. Эмпирические исследования установок личности на себя / М.Кун, Т.Макпартленд // Современная зарубежная социальная психология. Тексты. – М., 1984. – С.180-188
10. Архангельский Г.А. Глоссарий терминов тайм-менеджмента / Г.А.Архангельский [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.improvement.ru/glossary>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
11. Методы управления своим временем [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://help.leadertask.ru/metodologii-tm>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
12. Жак Д. Организация и контроль работы с проектами / Д.Жак // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению. Сборник рефератов по дидактике высшей школы / БГУ. Центр проблем развития образования. – Мн.: Пропилеи, 2001. – С.121-140

Актуальной задачей и необходимым условием успешного формирования компетентного специалиста является направленность учебного процесса на комплексное развитие личности. В статье предложены показатели и уровни сформированности саморегулятивно-рефлексивного компонента профессиональной компетентности будущих специалистов. Даны рекомендации по использованию компьютерно ориентированных технологий обучения для формирования указанного компонента. Разработана тематика факультативного курса, предложены формы, методы и средства обучения.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, компьютерно ориентированные технологии обучения

The orientation of the educational process in the integrated development of multifaceted personality is the topical task and a necessary condition for the successful formation of a competent professional. The article has proposed indicators and levels of self-reflective component of professional competence of future specialists. Recommendations on the use of new computer oriented learning technologies to facilitate the formation of the self-reflective component have been done. The thematic content of elective course offered by the forms, methods and means of modern teaching has been disclosed.

Key words: professional competence; computer oriented learning technologies.

УДК 378.14:378.06:343.211.3

ПРОФЕСІЙНО-ПРАВОВА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ЯК ПЕРЕДУМОВА ЇХ ЕФЕКТИВНОЇ РОБОТИ ІЗ ЗАХИСТУ ПРАВ ОСОБИСТОСТІ

Гриник Ігор Миронович

м.Дрогобич

Стаття присвячена проблемі професійної підготовки соціальних педагогів до соціально-правового захисту особистості. Проаналізовано праці вітчизняних та зарубіжних науковців, що презентують дискусії щодо підготовки фахівців соціально-педагогічної роботи до правозахисної діяльності. З'ясовано, що професійно-правова освіта соціальних педагогів в умовах сьогодення виступає запорукою ефективного розв'язання питань соціально-правового захисту різних груп населення, в тому числі дітей та молоді.

Ключові слова: соціальний педагог, професійно-правова підготовка соціальних педагогів, соціально-педагогічна робота, правова культура, правова компетентність.

Питання ефективної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників до різних аспектів майбутньої професійної діяльності, зокрема і соціально-правового захисту дитинства, привертає сьогодні значну увагу світової і вітчизняної наукової спільноти, адже це завдання й обов'язок, відповідно до актуальних запитів суспільства і держави визначається наскрізним для усіх напрямів соціальної і соціально-педагогічної роботи. Результатом цього стало накопичення наукових праць, що презентують дискусії щодо підготовки фахівців соціальної і соціально-педагогічної допомоги до правозахисної діяльності з різними категоріями населення, у тому числі і з дітьми та молоддю, а також відображають різні аспекти досліджуваної проблеми.

На сьогодні серед українських та зарубіжних науковців активні дослідження у цій царині ведуть М. Гарашкін, М. Горбушина, Я. Кічук, І. Ковчина, А. Коротун, А. Молчанова, Г. Садрисламов, О. Шульга та ін., вказуючи на незаперечну соціальну значущість питання соціально-правової допомоги дорослим і дітям, важливість належної підготовки фахівців до її здійснення та проводячи системний аналіз теорії і практики їх правової освіти, визначаючи її основні проблеми, шляхи їх подолання.

У роботах цих дослідників передовсім акцентується увага на осмисленні проблеми здійснення соціально-правового захисту людини і дитини, поглибленні уявлення про охоронно-захисні функції соціального педагога / соціального працівника в контексті виявлення сутнісних характеристик його правозахисної роботи. Вона презентується вченими як професійна діяльність, спрямована на захист прав людини і дитини, сприяння в реалізації правових гарантій різних категорій населення, підвищення правової культури дітей, їх батьків і педагогів, а також формування їх переконань, ціннісних орієнтацій та світогляду на основі поваги до загальнолюдських прав [2]; [6]; [7].

Мета статті полягає в аналізі основних підходів до проблеми професійної підготовки соціальних педагогів до соціально-правового захисту особистості.

Отже, в умовах сьогодення, зауважують М.Гарашкін, А.Коротун, А.Молчанова, О.Шульга та ін., проблема оволодіння майбутніми фахівцями соціальної сфери правовою культурою набуває виняткової значущості, оскільки сутність їхньої діяльності безпосередньо пов'язана з питаннями реалізації та захисту прав людини. З огляду на це соціальний працівник / соціальний педагог зобов'язаний кваліфіковано розв'язувати професійні завдання соціально-правової

підтримки, надавати соціально-правові послуги, приймати рішення, що стосуються долі людини, на правовій основі здійснювати вибір соціальних технологій.

Аналіз праць згаданих вище науковців свідчить про спрямованість їхніх зусиль головно на визначення функціонально-структурного складу правової компетентності чи правової культури фахівця соціально-педагогічної роботи як передумови успішної подальшої правозахисної діяльності й обґрунтування комплексу ефективних педагогічних умов її формування. Здебільшого правова культура чи правова компетентність соціального працівника / соціального педагога розглядається як складова їх загальної професійної культури, що визначає правову орієнтацію особистості в контексті професійної діяльності, чи як особистісно-професійна характеристика, яка відображає здатність на основі цінностей, знань, досвіду діяльності розв'язувати соціально-правові проблеми людей відповідно до їх правового статусу, до пріоритету загальнолюдських прав та інтересів державної правової ідеології у професійній соціальній чи соціально-педагогічній діяльності, до її деонтології, етичних принципів, нормативних меж і стандартів [2]; [6]; [7]; [9].

Правова компетентність передбачає здатність фахівця успішно розв'язувати соціально-педагогічні завдання відповідно до нормативно-правових документів, захищати права і законні інтереси об'єкта соціальної діяльності. Як інтегральна властивість особистості соціального педагога / соціального працівника, правова компетенція ґрунтується на правових цінностях суспільства, є вираженням готовності застосовувати систему правових знань і умінь у здійсненні соціально-правового захисту людини й дитини, правового виховання учнів та їхніх батьків, виявляючи при цьому такі професійно значущі якості, як правова активність і відповідальність [3]; [6]; [8].

У сучасній науковій літературі підготовка майбутнього соціального працівника чи соціального педагога до правозахисної діяльності розглядається як цілісний освітньо-виховний процес, спрямований на набуття студентами досвіду соціально-правового захисту різних груп населення, оволодіння компетенціями і цінностями, необхідними для творчої розробки та реалізації соціально-правових технологій у різних напрямках соціальної роботи. Аналіз проведених досліджень засвідчує, що основними способами досягнення більшої ефективності процесу правової підготовки соціального педагога / соціального працівника сьогодні є:

- спрямування змістово-технологічного забезпечення їх профільної підготовки на вимоги та специфіку роботи соціальної роботи в рамках правового поля професійної діяльності;
- стимулювання соціально-морального та професійно-правового розвитку їх особистості шляхом організації освітнього середовища, що підтримує правові установки і соціально-правові цінності (повага права, орієнтація на права і свободи людини, законність та ін.);
- реалізація правової освіти (правового навчання і правового виховання) студентів протягом усього періоду їх навчання у рамках навчально-професійної, наукової, соціально-культурної діяльності та діяльності у період практики;
- застосування комплексу взаємопов'язаних освітніх тех-

- практична орієнтація підготовки, яка проявляється через участь студента в комплексі логічно взаємопов'язаних спеціалізованих соціально-педагогічних практик, що відображають різні види та рівні правозахисної діяльності соціальних чи соціально-педагогічних працівників [1]; [3]; [6]; [9].

Серед українських вчених вагомий внесок у розробку питань професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до правового захисту населення загалом і дітей зокрема здійснений І. Ковчиною. У її фундаментальному дослідженні проведено ґрунтовний аналіз проблеми підготовки фахівців цієї галузі до соціально-правової діяльності, узагальнено досвід зарубіжних країн у цій сфері, розроблено й апробовано модель їх правової освіти тощо.

Загалом вчена розглядає соціально-правовий захист як один із видів професійної діяльності соціального педагога, спрямований на реалізацію прав та інтересів особистості, а підготовку до його здійснення передовсім як передачу інформації про законодавчо визначені соціальні норми, на основі якої здійснюється формування знань і навичок з метою подальшого впровадження їх у соціальне середовище особистості. Цінним здобутком науковця стала розробка й апробація на практиці моделі підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціально-правової діяльності, що містить авторські навчальні програми дисциплін соціально-правового спрямування, зокрема «Основи соціально-правового захисту особистості» (1 курс), «Самозахист особистості» (2 курс), «Соціально-педагогічна профілактика правопорушень серед молоді» (4 курс), які передбачають формування відповідних знань і вмінь, а також технології їх застосування у практичній правозахисній діяльності соціальних педагогів [5].

Ця проблематика простежується і в дослідженні Я. Кічука, що також спрямовує зусилля на пошуки шляхів подолання актуальних проблем професійно-правової підготовки майбутніх соціальних педагогів як передумови їх ефективної роботи із захисту прав особистості. Підготовка до правозахисної діяльності, на думку вченого, передбачає

передовсім формування умінь студентів приймати обґрунтовані правовими нормами професійні рішення, основою яких є їх спроможність орієнтуватись у правових явищах.

У процесі дослідження науковець визначив педагогічні умови, що суттєво підвищують якість професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до правового захисту людини, серед них: усвідомлення особистістю на рівні переконань соціально-професійної значущості правової компетентності; актуалізація правової освіченості майбутніх фахівців; організація позитивного спілкування у підсистемах «викладач права – студент – вихованець», «студент – соціальний педагог – практик – супервізор», «студент – студентська академгрупа – майбутній фахівець»; стимулювання рефлексивної домінанти процесу взаємодії майбутнього соціального педагога з вихованцем у період практико-орієнтованого навчання. Загалом для оптимізації підготовки студентів спеціальності «соціальна педагогіка» до майбутньої правозахисної діяльності вчений запропонував дев'ять авторських спецкурсів з відповідної тематики, апробувавши їх на практиці та довівши їх ефективність [4].

Отже, здійснені дослідження вітчизняних і зарубіжних учених ще раз доводять гостроту проблеми соціально-правового захисту населення й особливо дитинства як його найбільш вразливої категорії, актуалізуючи пошуки нових шляхів належної підготовки фахівців соціальної сфери до його здійснення, сприяють глибшому осмисленню процесу формування правової компетентності студентів у процесі їх професійної підготовки у різних навчальних закладах, виявленню його позитивних рис та дають можливість скористатися цим досвідом у розв'язанні нагальних питань правової освіти соціальних педагогів в Україні. Їх аналіз дає змогу глибше усвідомити суть правозахисної діяльності у системі соціальної і соціально-педагогічної допомоги в Україні й за рубежом, з'ясувати мету і завдання підготовки фахівців до її виконання, зрозуміти зміст та технології цієї підготовки. Ці роботи сприяють осмисленню основних проблем професійно-правової освіти соціальних педагогів і соціальних працівників в умовах сьогодення як запоруки ефективного розв'язання питань соціально-правового захисту різних груп населення, в тому числі дітей та молоді, а також наявні способи і можливості їх подолання.

Література та джерела

1. Абашкіна Н.В. Підготовка соціальних педагогів у Німеччині: Методичні рекомендації щодо удосконалення підготовки соціальних педагогів в Україні на основі використання німецького досвіду / Н.В.Абашкіна. – К.: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 2003. – 23 с.
2. Гарашкин Н.А. Формирование правовой культуры будущего социального работника в вузовской подготовке: дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Никита Александрович Гарашкин; Тамбовский государственный университет им.Г.Р.Державина. – Тамбов, 2010. – 205 с.
3. Горбушина М.В. Формирование правовой компетентности у будущих специалистов социальной работы в процессе профессиональной подготовки в вузе: дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 / Мария Владимировна Горбушина; Ульяновский государственный университет. – Ульяновск, 2007. – 210 с.
4. Кічук Я.В. Теоретичні і методичні засади формування правової компетентності майбутнього соціального педагога в умовах університетської педагогічної освіти [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Ярослав Валерійович Кічук; Південноукраїнський національний педагогічний університет ім.К.Д.Ушинського. – Одеса, 2010. – 40 с.
5. Ковчина І.М. Теорія та практика підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціально-правової діяльності [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Ірина Михайлівна Ковчина; Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. – К., 2008. – 42 с.
6. Коротун А.В. Формирование правовой компетенции у будущих социальных педагогов в процессе профессиональной подготовки: дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 / Анна Валериановна Коротун; ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет». – Екатеринбург, 2010. – 279 с.
7. Молчанова А.В. Формирование профессионально-правовой компетентности социального педагога в вузе: дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 / Алла Владимировна Молчанова; Российский государственный социальный университет. – М., 2008. – 219 с.
8. Садрисламов Г.Ф. Правовая подготовка социального работника в высшем негосударственном учебном заведении: дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Геннадий Фаридович Садрисламов; Российская Академия Образования, Институт среднего профессионального образования. – Казань, 1999. – 250 с.
9. Шульга А.А. Подготовка социального педагога к правозащитной деятельности в системе высшего профессионального образования: дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 / Алексей Алексеевич Шульга; ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет». – Новосибирск, 2006. – 172 с.

Стаття посвящена проблемі професійної підготовки соціальних педагогів к соціально-правовій захисту людини. Проаналізовані твори вітчизняних і зарубіжних учених, які представляють дискусії по підготовці фахівців соціально-педагогічної роботи к правозахисній діяльності. Виявлено, що професійно-правове формування соціальних педагогів в сучасних умовах виступає запорукою ефективного рішення питань соціально-правової захисту різних груп населення, в тому числі дітей і молоді.

Ключові слова: соціальний педагог, професійно-правове формування соціальних педагогів, соціально-педагогічна робота, правова культура, правова компетентність.

The article is devoted to the problem of the training of social pedagogues for social and legal protection of the individual. The works of Ukrainian and foreign scientists that present discussions on the training of specialists of socio-pedagogical work to advocacy have been analyzed. It has been found out that professional and legal education of social pedagogues in today's conditions becomes the key to effective tackling social and legal protection of various population groups, including children and youth.

Key words: social pedagogue, professional legal training of social pedagogues, socio-pedagogical work, legal culture, legal competence.

УДК 378.796.071.4

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ПРОДУКТИВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Гуменюк Сергій Васильович
м. Тернопіль

У статті визначаються критерії продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури, в основу яких покладено індивідуальні особливості мислення: глибина, гнучкість, ефективність, компромісність, креативність, критичність, об'єктивність, оригінальність, послідовність, самостійність, системність, стійкість, швидкість та широта мислення. Відповідно до критеріїв визначено показники й три рівні (низький, середній та високий) сформованості продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури.

Ключові слова: продуктивне педагогічне мислення, критерії, показники, рівні, учителі фізичної культури.

Постановка проблеми. Система освіти України, спрямована на зміни у професійній підготовці педагогів. Так, одним із основних напрямів інноваційних освітніх процесів є вирішення проблеми формування особистості сучасного учителя, який би зміг самостійно й продуктивно мислити, приймати швидкі та адекватні рішення, орієнтуватися у мінливих ситуаціях, проявляти творчу ініціативу. Для його виховання освітня система потребує мобільного, відкритого до інновацій, компетентного фахівця.

Сучасне суспільство вимагає постійного зростання професійної компетентності майбутніх фахівців, зокрема учителя фізичної культури, що зумовлює необхідність визначення критеріїв та показників рівнів сформованості продуктивного педагогічного мислення. Успішне формування педагогічного мислення допоможе майбутньому учителю фізичної культури органічно включитися в педагогічну роботу і розпочати практичне застосування наукових знань й умінь у процесі самостійної професійної діяльності.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій проблемі формування педагогічного мислення у підготовці майбутніх учителів фізичної культури присвячені праці В. Бойченка [2], І. Гринченка [3], Є. Куоні [4], Л. Сущенко [6], Б. Шияна [7]. Відзначимо, що на сьогоднішній день наявні науково-педагогічні дослідження та розроблені на їх основі, методичні матеріали є актуальними але не забезпечують повне розв'язання проблеми.

Зважаючи на вищесказане ми поставили собі за мету: на основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначити критерії, показники та рівні сформованості продуктив-

ного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури.

Виклад основного матеріалу. Фундаментальною метою вищої педагогічної освіти в контексті інтелектуального розвитку, на сьогоднішній день, повинно стати не тільки підготовка висококваліфікованого фахівця у сфері фізичної культури і спорту але й формування продуктивно мислячої особистості. Результати такого навчання повинні вимірюватися конкретними досягненнями випускників, які визначають, чи здатний майбутній педагог виконувати свої професійні обов'язки на практиці. Тому професійна підготовка майбутнього учителя фізичної культури вимагає розробки певних критеріїв та показників сформованості продуктивного педагогічного мислення. Виявлення критеріїв та показників рівнів сформованості педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури дасть можливість визначити методичні, організаційні, соціально-педагогічні заходи, які найкраще забезпечать результативність процесу їх професійного становлення.

В енциклопедичних виданнях критеріїв трактують як «мірило» для визначення оцінки предмета або явища; ознаку, взятую за основу класифікації, орієнтир, індикатор, на основі якого відбувається оцінка або класифікація чогонебудь, визначається значущість або незначущість у стані об'єкта [1; 5].

Для визначення критеріїв продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури у нашому дослідженні ми використали індивідуальні особливості мислення або як їх ще називають якості розуму. До них ми віднесли глибину, гнучкість, ефективність, компромісність, креативність, критичність, об'єктивність, оригінальність, послідовність, самостійність, системність, стійкість, швидкість та широту мислення. При цьому ми дотримувались таких вимог: чіткість змісту показників, можливість їх виміряти; системність показників що повинна забезпечувати найбільш повну характеристику досліджуваного процесу, бути гнучкою, адаптивною, здатною відобразити всі можливі зміни об'єкта; на результативність, ефективність показників.

Відповідно до критеріїв продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури ми сформували їх показники які відповідають трьом рівням (див. таб. 1).

Таблиця 1.

Критерії та показники рівнів сформованості продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури

№	Критерії ППМ	Показники рівнів сформованості ППМ		
		Низький	Середній	Високий
1	Глибина педагогічного мислення	Низький ступінь розуміння сутності педагогічної діяльності, невміння розкривати причинно-наслідковість явищ, неспроможність передбачати можливі наслідки педагогічних дій і процесів та шляхи їх розв'язання	Середній ступінь розуміння сутності педагогічної діяльності, часткове уміння розкривати причинно-наслідковість явищ, фрагментарна здатність передбачати можливі наслідки педагогічних дій і процесів та шляхи їх розв'язання	Високий ступінь розуміння сутності педагогічної діяльності, сформованість уміння розкривати причинно-наслідковість явищ, здатність передбачати можливі наслідки педагогічних дій і процесів та шляхи їх розв'язання
2	Гнучкість педагогічного мислення	Низька здатність змінювати свої дії при зміні ситуації діяльності, невміння переключатися з одного способу розв'язання проблемної педагогічної ситуації на інший, неготовність змінювати тактику і стратегію їх розв'язання, виконання звичних дій	Часткова здатність змінювати свої дії при зміні ситуації діяльності, утруднене переключення з одного способу розв'язання проблемної ситуації на інший, часткова готовність змінювати тактику і стратегію їх розв'язання, неповна відмова від звичних дій	Висока здатність змінювати свої дії при зміні ситуації діяльності, сформованість переключення з одного способу розв'язання проблемної ситуації на інший, готовність змінювати тактику і стратегію їх розв'язання, відмова від звичних, шаблонних дій
3	Ефективність педагогічного мислення	Низька здатність отримувати потрібні продуктивні результати у процесі педагогічної діяльності	Часткова здатність отримувати потрібні продуктивні результати у процесі педагогічної діяльності	Висока здатність отримувати потрібні продуктивні результати у процесі педагогічної діяльності
4	Компроміс-ність педагогічного мислення	Низька здатність досягати порозуміння взаємними поступками у складних педагогічних ситуаціях, заради досягнення мети	Часткова здатність досягати порозуміння взаємними поступками у складних педагогічних ситуаціях, заради досягнення мети	Висока здатність досягати порозуміння взаємними поступками у складних педагогічних ситуаціях, заради досягнення мети
5	Креативність педагогічного мислення	Низька спроможність до вироблення новаторських педагогічних ідей та їх практичного втілення	Часткова спроможність до вироблення новаторських педагогічних ідей та їх практичного втілення	Висока спроможність до вироблення новаторських педагогічних ідей та їх практичного втілення
6	Критичність педагогічного мислення	Низька здатність оцінювати різні аспекти педагогічних думок і вчинків, не піддаючи їх сумнівам та ретельній перевірці	Середня здатність оцінювати різні аспекти педагогічних думок і вчинків, частково піддаючи їх сумнівам та ретельній перевірці	Висока здатність оцінювати різні аспекти педагогічних думок і вчинків, піддаючи їх сумнівам та ретельній перевірці
7	Об'єктивність педагогічного мислення	Незначне проникнення в суть педагогічної проблеми, при якому не здійснюється навіть мінімально неупереджена оцінка педагогічного явища	Достатнє проникнення в суть педагогічної проблеми, при якому здійснюється хоча б мінімально неупереджена оцінка педагогічного явища	Глибоке проникнення в суть педагогічної проблеми, при якому здійснюється неупереджена оцінка педагогічного явища
8	Оригінальність педагогічного мислення	Низька здатність продукувати незвичні педагогічні рішення та ідеї, які створені самостійно без наслідування відомих зразків	Фрагментарна здатність продукувати незвичні педагогічні рішення та ідеї, які, створені самостійно без наслідування відомих зразків	Сформована здатність продукувати та оцінювати незвичні педагогічні рішення та ідеї, які створені самостійно без наслідування відомих зразків
9	Послідовність педагогічного мислення	Низька здатність в уміння дотримувати логічної послідовності при висловлюванні педагогічних суджень та їх обґрунтуванні, суперечності у доказовості та об'єктивності	Середня здатність в уміння дотримувати логічної послідовності при висловлюванні педагогічних суджень та їх обґрунтуванні, часткові суперечності у доказовості та об'єктивності	Висока здатність в уміння дотримувати логічної послідовності при висловлюванні педагогічних суджень та їх обґрунтуванні, відсутність суперечності у доказовості та об'єктивності

10	Самостійність педагогічного мислення	Невміння ставити нові педагогічні завдання й низька ініціатива у їх розв'язанні, орієнтація на допомогу інших та попередній досвід	Середнє вміння ставити нові педагогічні завдання й невисока ініціатива у їх розв'язанні, частковий орієнтація на допомогу інших та попередній досвід	Характеризується вмінням ставити нові педагогічні завдання й високий ініціативі у їх розв'язанні, не вдаючись на допомогу інших та попередній досвід
11	Системність педагогічного мислення	Низька здатність осмислення педагогічної діяльності в цілому, невміння виділити її істотні риси їх сукупність та взаємозв'язок	Здатність частково осмислити педагогічну діяльність в цілому, часткове вміння виділити її істотні риси їх сукупність та взаємозв'язок	Здатність осмислити педагогічну діяльність в цілому, не втрачаючи всіх суттєвих деталей, високий рівень вміння виділити її істотні риси їх сукупність та взаємозв'язок
12	Стійкість педагогічного мислення	Низька здатність утримувати в пам'яті всю сукупність суттєвих педагогічних ознак й не уміння діяти відповідно до них, здатність піддаватися на провокуючі зовнішні впливи	Середня здатність утримувати в пам'яті всю сукупність суттєвих педагогічних ознак й уміння фрагментарно діяти відповідно до них, здатність частково піддаватися на провокуючі зовнішні впливи	Висока здатність утримувати в пам'яті всю сукупність суттєвих педагогічних ознак й уміння діяти відповідно до них, здатність не піддаватися на провокуючі зовнішні впливи
13	Швидкість педагогічного мислення	Низька здатність за короткий час розібратися у складній педагогічній ситуації, необдуманість рішення і прийняти його	Середня здатність за короткий час розібратися у складній педагогічній ситуації, часткова обдуманість рішення і прийняти його	Висока здатність за короткий час розібратися у складній педагогічній ситуації, обдуманість правильного рішення і прийняти його
14	Широта педагогічного мислення	Низький обсяг знань в різних галузях практики педагогічної діяльності, що характеризується вузьким і шаблонним підходом до розв'язання різноманітних педагогічних завдань	Середній обсяг знань в різних галузях практики педагогічної діяльності, що характеризується фрагментарним підходом до розв'язання різноманітних педагогічних завдань	Великий обсяг знань в різних галузях практики педагогічної діяльності, що характеризується всебічним і творчим підходом до розв'язання різноманітних педагогічних завдань

Зважаючи на критерії та показники їх прояву нами було розроблено три рівні сформованості продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури: низький, середній та високий.

Студенти з *низьким рівнем* сформованості продуктивного педагогічного мислення показують: не глибоке розуміння сутності педагогічної діяльності, невміння розкривати причино-наслідковості явища, неспроможність передбачати можливі наслідки педагогічних дій і процесів та шляхи їх розв'язання. Низьку здатність гнучко змінювати свої дії при зміні ситуації діяльності, невміння переключатися з одного способу розв'язання проблемної педагогічної ситуації на інший, неготовність змінювати тактику і стратегію їх розв'язання. Незначну здатність ефективно отримувати потрібні продуктивні результати у процесі педагогічної діяльності; неспроможність досягати порозуміння й компромісів у складних педагогічних ситуаціях; низьку спроможність до вироблення креативних, новаторських педагогічних ідей та їх практичного втілення. Нездатність критично оцінювати різні аспекти педагогічних думок і вчинків; не вміють проникати в суть педагогічної проблеми, при якому не здійснюється об'єктивна, неупереджена оцінка педагогічного явища. Низьку здатність продукувати незвичні, оригінальні педагогічні рішення та ідеї, які створені самостійно без наслідування відомих зразків; непослідовність в умінні дотримуватися логічного висловлювання педагогічних суджень їх обґрунтуванні, об'єктивності, суперечності у доказовості. Невміння самостійно ставити нові педагогічні завдання й низька ініціатива у їх розв'язанні, орієнтація на допомогу інших та попередній досвід. Низька здатність самостійно осмислити педагогічну діяльність в цілому, невміння виді-

лити її істотні риси їх сукупність та взаємозв'язок. Неспроможність утримувати в пам'яті сукупність суттєвих педагогічних ознак й не уміння діяти відповідно до них, здатність піддаватися на провокуючі зовнішні впливи. Низьку здатність за короткий час розібратися у складній педагогічній ситуації, необдуманість рішення і прийняття його; вузькому обсязі знань в різних галузях практики педагогічної діяльності, що характеризується шаблонним підходом до розв'язання різноманітних педагогічних завдань.

На *середньому рівні* сформованості продуктивного педагогічного мислення студенти демонструють часткові уміння: глибини сутності педагогічної діяльності, розкритті причино-наслідкових явищ, фрагментарну здатність передбачати можливі наслідки педагогічних дій і процесів та шляхи їх розв'язання. Здатність не завжди гнучко змінювати свої дії при зміні ситуації у діяльності, частково переключатися з одного способу розв'язання проблемної педагогічної ситуації на інший, іноді змінювати тактику і стратегію їх розв'язання. Часткову здатність ефективно отримувати потрібні продуктивні результати у процесі педагогічної діяльності. Інколи досягати порозуміння й компромісів у складних педагогічних ситуаціях. Фрагментарну спроможність до вироблення креативних, новаторських педагогічних ідей та їх практичного втілення. Не завжди критично оцінювати різні аспекти педагогічних думок і вчинків. Частково проникати в суть педагогічної проблеми, при якому не здійснюється об'єктивна, неупереджена оцінка педагогічного явища. Не завжди продукувати незвичні, оригінальні педагогічні рішення та ідеї, які створені самостійно без наслідування відомих зразків. Іноді дотримуватися логічного висловлювання педагогічних суджень їх обґрунтуванні, об'єктивності, су-

перечності у доказовості; частково самостійно ставити нові педагогічні завдання й низька ініціатива у їх розв'язанні, орієнтація на допомогу інших та попередній досвід. Фрагментарно осмислити педагогічну діяльність в цілому й виділити її істотні риси їх сукупність та взаємозв'язок. Частково утримувати в пам'яті сукупність суттєвих педагогічних ознак й лише іноді діяти відповідно до них, переважно піддаватися на провокуючі зовнішні впливи. Не завжди швидко розібратися у складній педагогічній ситуації, необдуманості рішення і прийняття його. Середньому обсязі знань в різних галузях практики педагогічної діяльності, що характеризується частково шаблонним підходом до розв'язання різноманітних педагогічних завдань.

Студенти з високим рівнем сформованості продуктивного педагогічного мислення проявляють якісно високі уміння: у розуміння сутності педагогічної діяльності та розкритті причинено-наслідкових явища, здатності передбачати можливі наслідки педагогічних дій і процесів та шляхи їх розв'язання. Змінювати свої дії при зміні ситуації діяльності, переключатися з одного способу розв'язання проблемної ситуації на інший, готовність змінювати тактику і стратегію їх розв'язання. Відмова від звичних, шаблонних дій; завжди отримувати потрібні продуктивні результати у процесі педагогічної діяльності й досягати порозуміння й компромісів взаємними поступками у складних педагогічних ситуаціях, заради досягнення мети. Спроможність до вироблення креативних, новаторських педагогічних ідей та їх практичного втілення. Критично оцінювати різні аспекти педагогічних думок і вчинків, проникати в суть педагогічної проблеми, при якому здійснюється об'єктивна. Неупереджено оцінювати педагогічні явища, завжди продукувати незвичні, оригінальні педагогічні рішення та ідеї, які створені самостійно без наслідування відомих зразків. Дотримуватися логічних висловлювань педагогічних суджень їх обґрунтованості, об'єктивності, суперечності у доказовості; постановці педагогічних завдань й прояву власної ініціативи у їх розв'язанні, не орієнтуючись на допомогу інших та попередній досвід. Осмислити педагогічну діяльність в цілому й виділити її істотні риси їх сукупність та взаємозв'язки. Утримувати в пам'яті сукупність суттєвих педагогічних ознак й

діяти відповідно до них, не піддаючись на провокуючі зовнішні впливи, швидко розібратися у складній педагогічній ситуації, обдумуючи рішення і його прийняття. Багаті знання в різних галузях практики педагогічної діяльності, що не характеризується шаблонним підходом до розв'язання різноманітних педагогічних завдань.

Різні студенти в силу своїх індивідуальних особливостей можуть знаходитися на різних рівнях сформованості продуктивного педагогічного мислення по різних критеріям. Наприклад, по критерію глибини педагогічного мислення студент може знаходитися на високому рівню, а по гнучкості педагогічного мислення на середньому рівні. Тому виділені нами критерії рівнозначні при оцінці рівнів сформованості продуктивного педагогічного мислення. А узагальнений рівень сформованості продуктивного педагогічного мислення є середньостатистична величина від суми балів, якою буде оцінений кожний з критеріїв.

Підводячи підсумки вище сказаного можна зробити **висновки**:

1. Виявлення критерії та показники рівнів сформованості педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури дасть можливість визначити методичні, організаційні, соціально-педагогічні заходи, які найкраще забезпечать результативність процесу їх професійного становлення.

2. Для визначення критеріїв продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури у нашому дослідженні ми використали індивідуальні особливості мислення а саме: глибину, гнучкість, ефективність, компромісність, креативність, критичність, об'єктивність, оригінальність, послідовність, самостійність, системність, стійкість, швидкість та широту мислення.

3. Відповідно до критеріїв ми визначили показники рівнів сформованості продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури, а саме низький, середній та високий.

Перспективи подальших досліджень з даної теми будуть присвячені визначенню компонентів педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури у процесі їх професійної підготовки.

Література та джерела

1. Академічний тлумачний словник української мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://sum.in.ua/s/kryterij>>. – Загол. 3 екрану. – Мова укр.
2. Бойченко В. Формування педагогічного мислення майбутніх учителів як психолого-педагогічна проблема / В.Бойченко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_64.exe?...2>. – Загол. 3 екрану. – Мова укр.
3. Гринченко І.Б. Сучасні напрями впровадження інновацій в професійну підготовку майбутніх учителів фізичної культури / І.Б. Гринченко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.nnif.org.ua/File/12gibsnv.pdf>>. – Загол. 3 екрану. – Мова укр.
4. Куони Е.Ю. О формировании педагогического мышления у студентов / Е.Ю.Куони // Высшее образование в России. – 2009. – № 9. – С.160-163
5. Професійна освіта: словник: навч. пос. [Текст] / [уклад. С.У.Гончаренко та ін.; ред. Н.Г.Ничкало]. – К.: Вища шк., 2000. – 149 с.
6. Сущенко Л.П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Людмила Петрівна Сущенко. – Київ, 2003. – 46 с.
7. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Частина 2. / Б.М.Шиян. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 248 с.
8. Новий тлумачний словник української мови / укл. В.Яременко, О.Сліпушко. – К.: Аконті, 1998. – 351 с.

В статье определяются критерии продуктивного педагогического мышления будущих учителей физической культуры, в основу которых положены индивидуальные особенности мышления: глубина, гибкость, эффективность, компромисность, креативность, критичность, объективность, оригинальность, последовательность, самостоятельность, системность, устойчивость, скорость и широта мышления. В соответствии с критериями определены показатели и три уровня (низкий, средний и высокий) сформированности продуктивного педагогического мышления будущих учителей физической культуры

Ключевые слова: продуктивное педагогическое мышление, критерии, показатели, уровни, учителя физической культуры.

Criteria of productive pedagogical thinking of future teachers of physical education have been defined in this article. These are based on the individual characteristics thinking of future teachers: the depth, flexibility, efficiency, compromising, creativity, criticality, objectivity, originality, consistency, independence, consistency, stability, speed and breadth of thinking. According to the above mentioned criteria indicators and three levels (low, medium and high) of formation of productive pedagogical thinking of future teachers of physical education have been defined

Key words: productive pedagogical thinking, criteria, indicators, levels, teachers of physical education.

УДК378.14:51(045)

ВИВЧЕННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ

Гусак Людмила Петрівна

м.Вінниця

В статті відзначено що, у системі професійної освіти майбутніх економістів в умовах компетентісного підходу навчання вищої математики повинно бути професійно спрямованим. Висвітлено роль і місце професійної спрямованості навчання математики у процесі підготовки фахівців економічних спеціальностей. Наголошено на важливості та необхідності свідомого вивчення дисципліни, мотивованості навчання. Проаналізовано вплив математичних знань на підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців.

Ключові слова: професійна спрямованість, професійне спрямування навчання математики, компетентність, математична компетентність, математичні уміння.

Випускник сучасного економічного ВНЗ повинен бути готовим до прийняття рішень в умовах невизначеності конкурентного середовища. Саме тому, формування професійно важливих якостей майбутнього фахівця в ході реалізації професійної освіти набуває особливої актуальності в умовах сьогодення.

В контексті нових завдань, навчальний процес у ВНЗ повинен мати професійну спрямованість. Адже саме вона є важливим фактором, який сприяє тому, щоб студент закріплював позитивне ставлення, інтерес до майбутньої професії, розвивав нахили і здібності до неї, прагнув до розв'язування задач виробництва. Цього можна досягти, зорієнтувавши студентів на свідоме засвоєння змісту, форм, засобів і способів майбутньої професійної діяльності. Що, в свою чергу, дозволить систематизувати отримані знання, тому що тільки через системність у вивченні процесів і явищ можна прогнозувати розвиток і зміну дійсності.

Огляд наукових праць свідчить про те, що питання професійної спрямованості навчання досліджувалось досить широко, зокрема, це дослідження, Л.П.Алексєєвої, Л.П.Дяченка, О.П.Джури, Є.В.Белкіна, В.М.Бобикіна, Е.Ф.Зеєра, Л.З.Красновського, Є.Г.Осовського, Г.М.Романцева, В.М.Манька, С.Н.Чистякової, та ін. спрямовані на розробку нових концепцій підготовки майбутніх фахівців.

Питання математичної підготовки студентів ВНЗ у працях видатних вчених-математиків: Є.С.Вентцеля, Ф.Д.Гахова, Б.В.Гнеденка, В.А.Габуєва, Л.В.Канторовича, А.Д.Мишкіс, Б.О.Солоноуц. Серед сучасних дослідників варто виділити наукові праці Г.С.Абрамової, Б.І.Голець, В.Л.Голець, Є.Г.Плотнікової, В.А.Степанович та ін.

Мета даної статті – розглянути місце і роль професійної спрямованості навчання математики у процесі підготовки фахівців, зокрема економічних спеціальностей, в сучасних

умовах розвитку економіки та освіти в Україні.

На сучасному етапі розвитку вітчизняної вищої освіти можна назвати певний перелік чинників, дієвих факторів, запровадження яких у практичну діяльність вищих навчальних закладів суттєво, порівняно з традиційним минулим, сприяє актуалізації знань студентами та більш глибокому і систематичному опануванню ними. Серед них:

- кредитно-модульна система, що запроваджується нині у вищих навчальних закладах у зв'язку з Болонським процесом, яка спонукає студентів до систематичної роботи над опануванням програмного навчального матеріалу;
- інтенсивні, активізуючі, індивідуально орієнтовані навчальні технології, серед яких: педагогіка партнерства, особистісно орієнтоване навчання, дистанційне навчання;
- компетентісний підхід в освіті.

Для визначення ролі і місця професійної спрямованості навчання математики у системі професійної освіти майбутніх економістів, зупинимось на питанні компетентісного підходу в освіті.

Компетентність – цездбність (уміння) діяти на основі отриманих знань. На відміну від знань, умінь, навичок, що передбачають дію по аналогії зразком, компетентність передбачає досвід самостійної діяльності на основі універсальних знань.

У світовій освітній практиці поняття компетентності виступає в якості центрального поняття, тому що:

- компетентність об'єднує в собі інтелектуальну і навичкову складові освіти;
- в понятті компетентності закладена ідеологія інтерпретації змісту освіти, що формується "від результату";
- ключова компетентність має інтегративну природу, бо вона вбирає в себе ряд однорідних умінь і знань, які відносяться до широких сфер культури.

Математична компетентність – це вміння бачити і застосовувати математику у реальному житті, розуміти зміст і метод математичного моделювання, вміння будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати отримані результати.

Математична компетентність визначається рівнями навчальних досягнень, для яких суттєвим є набуття математичних умінь. До математичних умінь належать:

- уміння математичного мислення;
- уміння математичного аргументування;
- уміння математичного моделювання;
- уміння постановки та розв'язування математичних задач;
- уміння презентації даних;

- уміння оперування математичними конструкціями;
- уміння математичних спілкувань;
- уміння використання математичних інструментів.

У реальній математичній діяльності зазвичай використовуються більшість, а іноді навіть всі ці уміння.

Наведені математичні уміння об'єднуються у три класи компетентностей:

I – репродукція, визначення, обчислення, спроможність відтворити математичні конструкції, давати визначення математичних об'єктів, виконувати обчислення;

II – структуризація та інтеграція для розв'язування задач;

III – математичне мислення, узагальнення та інсайт.

Формування математичних компетентностей має стати стержнем мети математичної освіти.

Головним змістом математичної освіти має бути не опанування готовими алгоритмами розв'язування типових задач (їх ефективніше розв'язують комп'ютери), а математична компетентність, розуміння і застосування математичних методів досліджень.

Вивчення фундаментальних наук, зокрема, математики у ВНЗ економічного профілю має в контексті нових завдань свою специфіку. Мотиваційні аспекти пізнавальної діяльності студентів досить актуальні у процесі навчання математики і набувають сьогодні особливої значимості. Свідоме, внутрішньо та зовнішньо мотивоване засвоєння математики має значний вплив на підвищення рівня культури мислення майбутнього фахівця економічного фаху.

Для сучасної економічної науки математика є важливим інструментарієм. Зрозуміло, що математика служить основою освіти економіста і що будь-який економіст повинен знати математику в необхідних, достатніх і доступних йому обсягах. Відповідно до цього існує проблема відбору змісту матеріалу, необхідного для засвоєння майбутньому економісту. Рівень математичної підготовки фахівця з вищою освітою повинен бути таким, що дозволить йому використовувати математику або сформовані в результаті її вивчення уміння та риси в своїй самостійній роботі і практичній діяльності.

Математична освіта сучасного фахівця включає вивчення загального курсу вищої математики і спеціальних математичних курсів. Основна проблема цієї освіти пов'язана з відсутністю застосування отриманих знань до вивчення економічних явищ та процесів. Адже, важливим є те, щоб студент зміг застосувати математичний апарат до розв'язування економічних задач. Що, в свою чергу, призводить до необхідності накопичення в курсі вищої математики у ВНЗ конкретних задач, які відображають економічну діяльність фахівця.

Математична освіта в сучасних умовах її розвитку має за мету формування у майбутніх економістів: наукового світогляду, математичної та інформаційної культури, інтелектуальної підготовки до майбутньої професії та до життя у суспільстві. Вміння розробляти алгоритми є необхідним інструментом для розв'язування задач, допомагає систематизувати знання з теорії і методів розв'язання задач, формує навички побудови моделей та поглиблює уявлення про математичне моделювання економічних явищ та процесів.

Традиційна математика, безумовно, залишається фундаментом базового рівня освіти. Традиційний зміст навчання математики забезпечував відносно високий рівень математичної підготовки студентів. Та за останні роки зміст економічних дисциплін разом з їхнім математичним апаратом суттєво змінився, а зміст курсу вищої математики залишається майже незмінним.

Аналіз навчальних планів підготовки студентів економічних спеціальностей показав, що третину всього часу навчання відведено на вивчення фундаментальних дисциплін, які формують базові знання і навички. Недостатність професійної направленості цих дисциплін призводить до зниження інтересу студентів не тільки до їх вивчення, а й до навчання взагалі, і як наслідок, розчарування в обраній спеціальності.

Тому для викладачів математики вищих навчальних закладів першочерговою є проблема покращення якісної сторони підготовки економістів нового покоління. Передумовою є створення такої програми курсу вищої математики, яка б була наповнена математичними задачами професійного спрямування, в процесі вивчення якої студенти оперували б не тільки математичними, але й економічними поняттями, необхідними для майбутньої професійної діяльності. При розв'язуванні економічних задач математичними методами в студентів формується творча установка на майбутню професію, виробляється стійка зацікавленість і до математики, і до економіки. Професійна спрямованість у математичній освіті економічних кадрів має здійснюватись у процесі вивчення математики.

Формування професійної спрямованості особистості здійснюється за такими принципами:

- зв'язок теорії з практикою, який передбачає допомогу у виборі професії;
- оволодіння системою знань з наукових основ сучасного виробництва;
- формування якостей особистості, які б давали можливість успішно працювати в умовах автоматизованого виробництва;
- врахування вікових та індивідуальних особливостей;
- самостійність вибору професії;
- виховний характер навчання, який діє на діяльність людини з метою формування якостей та властивостей особистості, як загальних так і професійних, необхідних для майбутньої професії.

Традиційний зміст вивчення вищої математики, як показав наш аналіз, характеризується слабкою спрямованістю на формування у студента умінь розв'язування конкретних практичних занять. Під традиційним змістом будемо розуміти зміст програм курсу "Вища математика" для економічних спеціальностей останнього 20-ліття та основних форм і засобів навчання математики типових для останнього 20-ліття. У програмі курсу є розділи, які містять теми щодо застосування математичних знань до задач економіки. Однак, лише у деяких підручниках та навчальних посібниках з вищої математики є приклади економічних задач та завдань, для розв'язання яких необхідно застосувати отримані математичні знання. У методичних вказівках до виконання практичних або самостійних робіт з курсу "Вища математика" лише в окремих випадках є приклади застосування математичних знань, що відпрацьовуються і майже немає типових завдань професійного спрямування. Вважаємо, такий рівень методичного та навчального забезпечення недостатнім для якісного професійного спрямування вивчення математики.

Крім того, важливу роль у формуванні спрямованості навчання відіграють викладачі, які викладають математику для студентів економічних спеціальностей. Нерідко викладачі лише відмічають, що те чи інше математичне поняття можна застосовувати в економіці і пропускають тему, пропонуючи її на самостійне опрацювання студентами. Це відбувається внаслідок того, що викладачі математики часто не володіють певним економічним потенціалом, щоб на на-

лежному рівні опрацювати навчальний матеріал. На жаль, останнім часом знижується рівень математичної підготовки випускників шкіл. Тому викладачі вищих навчальних закладів концентруючись на формуванні елементарних знань та умінь студентів з математики, допускаються певної помилки: знання без усвідомлення потреби мають мало шансів на глибоке засвоєння. Навіть в умовах низької математичної підготовки першокурсників актуальним залишається завдання: зацікавити, сформувати та продемонструвати використання математичних знань у задачах економіки. А це є дуже важливим аспектом у формуванні професійної спрямованості першокурсників.

Важливим у формуванні професійного спрямування є взаємозв'язок між викладанням фундаментальних та спеціальних дисциплін. Викладання дисциплін не повинно носити характер "автономності". Працюючи з навчальним матеріалом, викладачі повинні обов'язково наголошувати на тому, де, як і при вивченні яких дисциплін можуть використовуватись отримані знання. Потрібна інтеграція фундаментальних математичних курсів із спеціальними, органічне включення в базові дисципліни конкретних прикладів, зрозумілих і цікавих студентам, оскільки вони пов'язані з їх майбутньою професійною діяльністю.

Отже, серед основних причин низького рівня професійної спрямованості вивчення дисциплін на сучасному етапі розвитку вищої освіти можна відмітити як об'єктивні

так і суб'єктивні фактори. До об'єктивних причин можна віднести: низьку математичну підготовку випускників шкіл; невелику кількість часу, виділену на вивчення вищої математики у ВНЗ. До суб'єктивних причин: певний консерватизм викладачів у підходах до викладання математичних дисциплін; недостатність власних знань викладачів щодо використання математичних знань в економіці; недостатня кількість методичної літератури, в якій розглядаються приклади професійного спрямування математики.

На нашу думку, щоб подолати вказані проблеми, варто дбати про: розвиток самостійності студентів; індивідуалізацію та диференціацію навчання; стимулювання мотивації, підвищення інтересу до навчання; створення відповідних методичних і дидактичних посібників, зокрема, мультимедійних, тощо.

Певне вирішення цих проблем передбачається і в процесі реформування вищої освіти. Апробація кредитно-модульної системи організації навчального процесу, особистісно орієнтоване навчання, впровадження дистанційної освіти, інтерактивних та комп'ютерних технологій в організації навчального процесу – передумови появи нових прийомів і форм професійного спрямування навчання.

Математичні знання та навички тільки тоді ефективні, коли впливають на вдосконалення процесу формування та розвитку професійних умінь, не відокремлюючи цей розвиток від самого навчання математики.

Література та джерела

1. Плотникова Е.Г. Как профилировать обучение математики в вузе / Е.Г.Плотникова // Вестник высшей школы. – 2002. – №7. – С.54-55
2. Рябенко В. Деякі концептуальні проблеми навчання і виховання студентів у сучасних вищих навчальних закладах України / В.Рябенко // Вища освіта України. – №3. – 2005. – С.40-44
3. Триус Ю.В. Проблеми і перспективи вищої математичної освіти / Ю.В.Триус, М.Л.Бакланова // Дидактика математики: проблеми і дослідження: Міжнародний збірник наукових робіт – Вип. 23. – Донецьк: Фірма ТЕАН, 2005.

В статье отмечено, что в системе профессионального образования будущих экономистов в условиях компетентного подхода обучения высшей математике должно быть профессионально направленным. Определено роль и место профессиональной направленности обучения математике в процессе подготовки специалистов экономических специальностей. Подчеркнута важность и необходимость осмысленного изучения дисциплины, мотивированности обучения. Проанализировано влияние математических знаний на повышение эффективности подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: профессиональная направленность, профессиональная направленность обучения математике, компетентность, математическая компетентность, математические умения.

It has been estimated that Higher Mathematics training should be professionally directed in the system of future economists' professional education in conditions of competence approach. The role and state of Mathematics' professional direction in the process of training Economics specialists have been displayed. The importance and necessity of conscious subject learning and motivated studying have been underlined. The impact of Mathematics knowledge on efficiency enhances of professional training of future specialists has been analyzed.

Key words: professional direction, professional direction of Mathematics training, competence, mathematical competence, mathematical skills.

УДК 37.022

ДЕЛЕГУВАННЯ ПОВНОВАЖЕНЬ ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРАЦІ

Данієлян Анаїт Яшевна
м.Київ

Делегування молодшим школярам організаційних повноважень у підготовці та проведенні різних видів роботи в освітньому процесі відіграє провідну роль в процесі виховання у підростаючого покоління ціннісного ставлення до праці. Делегування має спільні характеристики з до- рученнями і обов'язками. Багатогранність структурних

компонентів делегування охоплює всі аспекти формування у молодших школярів ціннісного ставлення, виховує відповідальність, цілеспрямованість, волю, формує мотивацію і забезпечує емоційне задоволення від власної діяльності.

Ключові слова: делегування повноважень, праця, цін-

нісне ставлення, молодші школярі.

Особливого значення в гуманістичній парадигмі освіти в умовах стратифікованого суспільства набуває проблема виховання в молодого покоління ціннісних смислів, передусім ціннісного ставлення до праці, що зумовлено зміною суті самого поняття *праця*, руйнацією, трансформацією її установлених категоріальних, змістовних та формальних ознак. Проведений аналіз соціально-психологічних і педагогічних досліджень останніх десятиліть підтверджує, що стосовно процесу виховання дітей і молоді зміст поняття *праця* розглядають переважно в контексті ознайомлення з працею дорослих та формування певних трудових умінь і навичок. Водночас очевидно, що трудове виховання дітей і молоді неможливе без ціннісного ставлення до праці, що вимагає усвідомлення праці як подолання перешкод у навчанні чи будь-якій іншій діяльності, докладання вольових зусиль, що є важливою умовою формування внутрішньої мотивації, наполегливості, відповідальності та цілеспрямованості особистості. Дослідження науковців, практичний досвід переконливо доводять, що виховання ціннісного ставлення до праці необхідно починати якомога раніше, адже працелюбність є однією з ключових базових якостей особистості дитини. Особливо гостро це завдання постає з початком шкільного навчання, оскільки успішність формування навчальної діяльності залежить значною мірою від уміння долати труднощі, докладати зусилля, від ціннісного сприймання молодшим школярем процесу та результату цієї діяльності. Ціннісне ставлення є предметом дослідження загальної, соціальної й педагогічної психології (Г.Андреева, Л.Божович, А.Петровський, Н.Щуркова). У різних джерелах термін „ставлення” трактується як „особистісний смисл” (В.М'ясищев, П.Підкасистий), «соціальні зв'язки особистості» (Б.Ананьев), «елемент внутрішнього світу особистості» (Д.Леонтьев), „ціннісна орієнтація” (О.Здравомислов, В.Ольшанський); „психічний стан” (В.Зобков), „спрямованість особистості” (Г.Болдирева, О.Леонтьев), „виявлення зв'язків” (І.Харламов, Н.Щуркова) та ін.

Аналіз психолого-педагогічних джерел дозволив характеризувати ціннісне ставлення як стійкий вибірний найкращий зв'язок суб'єкта з об'єктом навколишнього світу, коли цей об'єкт, постаючи цілком у своєму соціальному значенні, набуває для суб'єкта особистісного смислу, розцінюється як дещо значеннєве для життя суспільства й окремої людини. Процес формування ціннісного ставлення до праці, потребує пошуку нових форм та методів роботи, які дозволяють враховувати моральну сутність праці у сучасному суспільстві, зберегти її цінність в житті людини, формувати у молодших школярів всі складові ставлення до праці. Одним із найбільш оптимальних засобів формування в учнів ціннісного ставлення до праці, який спрямовано на підвищення мотивів праці, активну і відповідальну діяльність, емоційне проживання ситуації праці, унаочнення її ціннісних смислів, на наш погляд, є делегування молодшим школярам різноманітних повноважень. Розкриємо сутність делегування повноважень як ефективного засобу виховання у молодших школярів ціннісного ставлення до праці.

Делегування повноважень як складний багатогранний процес, який становить „передачу повноважень іншій особі” [1], передбачає сформованість у дитини цілого комплексу необхідних якостей (працелюбство, наполегливість, воля, терпіння, відповідальність та ін.), умінь (організовувати, планувати, працювати, долати труднощі, знаходити спільну мову, взаємодіяти, досягати мети та ін.) та ціннісних орієнтацій.

Розкриємо зміст терміну „делегування повноважень”,

який у педагогічній науці з'явився нещодавно й майже не досліджувався, хоча сам процес делегування певних повноважень дітям молодшого шкільного віку активно використовується в навчально-виховному процесі й має схожі риси з поняттями „доручення” та „обов'язок”. Сутність поняття „делегування повноважень” розглядає економічні, юридичні, політичні науки.

Проблему делегування в теорії управління досліджено в працях П.Алексєєва, М.Альберта, М.Виноградського, О.Паніна, Ф.Хедоурі, О.Шканової та ін. У педагогічній науці делегування повноважень, як один з чинників, принципів самоуправління розглядали Н.Ліпаткіна, П.Третьяков, Т.Шамова.

Термін „делегування” утворюється від латинського *delegatus, delegare*, що має значення „відправляти”, „назначати” та означає дію керівників з розподілу та передачі завдань і повноважень особі, яка бере на себе відповідальність за їх виконання [2, с.21].

М.Мескон, М.Альберт, Ф.Хедоурі розуміють делегування як акт, який перетворює людину на керівника [3, с.340]. Виходячи з цього визначення, однією з передумов процесу делегування є формування в людини необхідних якостей керівника.

М.Виноградський та О.Шканова характеризують делегування як процес передачі обов'язків і повноважень від вищого рівня управління до нижчого рівня або навпаки. Делегування повноважень учні розуміють як „передачу підлеглим тих прав, які їм необхідні для прийняття рішень у процесі виконання конкретної роботи. Разом з тим, делегування не означає, що вищий керівник зовсім відмовляється від прав і обов'язків вирішувати делеговані питання. Він несе повну відповідальність за всі дії підлеглих, яким він делегував свої повноваження. Підлеглий, у свою чергу, повністю відповідає перед керівником і за якість рішень, і за затримки в рішенні делегованих йому питань”. Для нашого дослідження особливого значення набуває думка науковців щодо можливості делегування як засобу підвищення ефективності роботи, формування трудової мотивації.

Проведений аналіз наукових джерел дозволив дійти висновку, що більшість сучасних дослідників пов'язують процес делегування з відповідальністю, свободою вибору, совістю.

А.Файоль розглядає повноваження в тісному зв'язку з відповідальністю: „Відповідальність є наслідком повноважень, це їх природний наслідок, по суті двійник, і там, де здійснюються повноваження, виникає відповідальність” [4, с.57].

Важливість делегування повноважень у вихованні ціннісного ставлення до праці доводить і багатогранність основних компонентів цього процесу. До структурних компонентів делегування Н.Ліпаткіна відносить когнітивно-ціннісний, комунікативний, організаційно-діяльнісний та рефлексивний компоненти [5, с.81]. Тобто делегування молодшим школярам повноважень у підготовці й проведенні різних видів роботи в освітньому процесі приватної школи передбачає наявність знань про зміст роботи, розуміння її цінності, необхідних комунікативних, організаційних, рефлексивних умінь, а також умінь „діяти”, планувати, доводити дію до кінця, що безумовно вагомо у формуванні ціннісного ставлення до праці.

З зазначеного вище можна зробити висновок. По-перше, делегування потребує певної підготовки педагогів та учнів; по-друге, делегування передбачає активну діяльність учнів, що дозволяє реалізувати діяльнісний аспект структури ціннісного ставлення; по-третє, процес делегування неможливий без постійного контролю та оцінки з боку

керівника та виконавця, що дозволяє охопити найскладніший оцінний елемент категорії „ставлення”; по-четверте, делегування повноважень потребує наявності внутрішніх мотивів праці, необхідних знань, трудових умінь, сформованості емоційно-вольової сфери; по-п'яте, делегування як складний процес, пов'язаний з відповідальністю, умінням робити вибір, совістю, потребує ретельної підготовки школярів та педагогів до його організації.

Отже, делегування молодшим школярам організаційних повноважень у підготовці й проведенні різних видів роботи в навчально-виховному процесі можуть охоплювати найрізноманітніші види праці: інтелектуальну, ручну, фізичну, художню та ін. Крім того, процес делегування охоплює всі структурні елементи ціннісного ставлення до праці, що доводить його доречність у навчально-виховному процесі сучасної початкової школи. Розкриємо особливості його впровадження у навчально-виховний процес.

На першому етапі було створено спеціальний Координаційний центр, який координував систему доручень і обов'язків для молодших школярів, змістом яких були доступні для виконання молодшими школярами найрізноманітніші види праці. Координаційний центр займав відокремлений куточок у школі, був забезпечений інтерактивними інформаційними стендами шкільними, де фіксувались тільки лідери виконання доручень, та класними, на яких фіксувались отримані дітьми доручення, час та якість їх виконання у вигляді спеціальних символів: виконано на совість, майже виконано, не виконано. Класні стенди заповнювали вчителі та вихователі, які надавали доручення, шкільні – керівники Координаційних центрів. Процес заповнення стендів проходив наприкінці кожного робочого дня. Зміст інформаційних стендів змінювався відповідно до етапу роботи. Центр працював кожного дня в позаурочний час під керівництвом одного з вихователів навчального закладу.

Доручення в ході експериментальної роботи пронизували весь навчально-виховний процес школи й охоплювали найрізноманітніші види діяльності: допомогу вчителю, вихователю та іншим представникам колективу школи; підтримання чистоти й порядку на території школи; піклування й догляд за тваринами й рослинами у куточках природи чи зимових садах школи; перевірка якості виконання будь-якої праці; виконати будь-яке завдання за межами школи (удома).

Ми відзначили, що система доручень значно підвищує інтерес, бажання, потребу молодших школярів у праці, що пояснюється, по-перше, авторитетом дорослого, який доручає власні обов'язки дитині; по-друге, прагненням дітей молодшого шкільного віку подорослішати. Важливого значення набувало ставлення до Координаційного центру доручень дорослих. Це те, що наповнювало дух школи, єднало дітей поза уроками й класами. Більшість дітей з радістю бралася до виконання обов'язків дорослого, висловлювала бажання виконувати будь-які доручення, активно включала в процес їх виконання. Доручення розвивали відповідальність, самостійність, ініціативність дітей, що відіграло важливу роль у формуванні ціннісного ставлення до праці та було важливою сходинкою до наступного етапу делегування повноважень у молодшим школярам у підготовці й проведенні різних видів роботи у навчально-виховному процесі школи.

Наведемо приклади доручень, які ми використовували під час роботи з учнями 1 – 2 класів:

1) доручення вчителя: роздати зошити, картки для роботи на уроці, книжки, транспортери, повісити таблиці, схеми, ілюстрації, перевірити роботу учнів молодшого –

першого – класу (картку, перфокарту, словниковий диктант тощо), розкласти завдання у файли, конверти, обкладинки;

2) доручення інших дорослих: зробити оголошення всім класам, допомогти сервірувати столи в їдальні: розкласти ложки, виделки, ножі, розставити тарілки, рознести хліб; повісити оголошення, газету; розставити стільці;

3) доручення – піклування за маленькими дітьми: допомогти одягнутися на прогулянку, роздягнутися, пограти на прогулянці; покатати на каруселях;

4) доручення-турбота за об'єктами природи: полити квіти або перевірити необхідність поливу; нагодувати птахів; пересадити рибку з акваріума; включити-виключити підігрів, світло; обприскати квіти.

Зазначимо, що система доручень учнів 1 – 2 класів відрізнялася від доручень учнями 3 – 4 класів своєю складністю. Як бачимо, наведені приклади доручень мають у своєму складі одну дію. Для учнів 3 – 4 класів ми планували більш складні доручення, які складаються з кількох послідовних операцій, наприклад, перевірити (або допомогти першокласнику) готовність до уроку всіх учнів, вивести на прогулянку групу дітей дошкільного віку (навчальні заклади, у яких проводився експеримент, становили школу-сад). У ході роботи ми констатували неготовність більшості дітей 3 – 4 класів до виконання таких змістовних доручень, тому з метою адаптування та формування необхідних умінь у перші місяці роботи з учнями 3 – 4 класів ми вважали за необхідне розпочинати систему роботи з дорученнями з найпростіших односкладних доручень. Це, на нашу думку, не викликало протиріч з провідними завданнями першого етапу роботи, оскільки, навіть виконання простих доручень сприяє формуванню основних моральних якостей, серед яких провідне місце займає відповідальність та дисциплінованість, і необхідних трудових умінь.

У реалізації найрізноманітніших доручень необхідними умовами були: систематичність та охоплення дорученнями всього навчально-виховного процесу в приватній школі; наявність обов'язкової мотивації для виконання кожного доручення; надання дитині конкретних указівок або способу дій для успішного його виконання; емоційний супровід доручення та результату його виконання з боку організатора; охоплення всіх дітей дорученнями, підтримання та пробудження бажання їх виконувати.

Діти молодшого шкільного віку із задоволенням виконують будь-які доручення дорослих, проявлять власну ініціативу, відкрите бажання отримати доручення. На питання вчителя: „Хто хоче мені допомогти?” або „Кому з вас можна доручити важливе завдання?” більшість дітей висловлювали своє бажання й активно включилися в діяльність. Важливо, що при виконанні доручень діти більш відповідальні, ніж під час виконання подібної діяльності при відсутності доручення.

Розкриємо сутність уведення обов'язків дітей на першому етапі реалізації розробленої технології виховання ціннісного ставлення молодших школярів до праці. Система розподілу обов'язків реалізувалася за трьома основними напрямками:

- 1) підтримання порядку у власних речах;
- 2) догляд за рослинами й тваринами в куточку природи;
- 3) турбота про молодших.

Організація розподілу обов'язків потребувала від педагогів постійної уваги, участі в цьому процесі, ініціативності, позитивності та педагогічної майстерності для підтримки бажання дітей виконувати свої обов'язки, збудження мотивів їх виконання, усвідомлення молодшими школярами необхідності та важливості, стимулювання емоційного

ставлення учнів. Обов'язок, з одного боку, не повинен був викликати негативні емоції школярів. З іншого, – виконуючи його, дитина все ж таки повинна була долати себе, свої бажання, розуміти необхідність виконання своїх обов'язків.

Ми відзначили, що виконання дітьми своїх обов'язків у підтриманні порядку у власних речах (портфель, шафа, парта) здебільшого залежить від позиції та участі вчителя, а також його вміння підтримувати власний порядок, тобто надання „зразка” порядку.

У навчально-виховний процес були введені „корисні хвилини”, які систематично проводилися в середині дня по закінченні уроків, у кінці дня перед уходом додому, а також за необхідністю. Одним із стимулів для підтримання порядку була символічна система оцінювання й контролю з боку координаційного центру доручень та обов'язків, а також оголошення й нагородження переможців – „Людина місяця” в номінації „чистота й порядок”, яке проводилося в урочистій атмосфері та підтримувалося роздрукуванням рекламних лозунгів з фотографією переможця та його авторським текстом, прикладами яких були: „я за порядок”, „порядок – запорука мого успіху”, „чистота – запорука здоров'я”, „пам'ятайте про порядок”, „порядок потрібен кожному”, „порядок у портфелі – порядок у голові”, „скажи порядку – так”, „у мене все в порядку, у вас?” Рекламні лозунги роздруковувалися у великому форматі та займали почесне місце в шкільному фойє. Якщо в перші місяці експериментальної роботи ми відзначали певні труднощі в організації „корисних хвилин”, діти наводили порядок у власних речах „аби-як” та визначити переможців було досить важко, надалі ми спостерігали активне включення в процес наведення порядку більшості дітей, ініціативу й бажання його підтримувати, прояв акуратності, старанності й, що важливо, самостійності та ініціативності, тобто діти підтримували порядок або самі встановлювали необхідність прибирання. Це ускладнювало процес вибору одного переможця, тому виявлялися випадки, коли найкращими були кілька учнів, навіть цілі класи.

У подальшій роботі було створено „Центри помічників”, де збиралися необхідні завдання-замовлення, які заздалегідь надавали всі члени педагогічного колективу, котрим була необхідна допомога, та батьки. Молодші школярі за власним бажанням та вибором, індивідуально або об'єднавшись в групи, могли взяти на себе обов'язок виконати будь-яке завдання.

Наведемо приклади завдань-замовлень від деяких членів педагогічного колективу школи, наданих протягом навчального року:

Вихователь старої групи дитячого садка:

- вирізати 100 м'ячиків, зайчиків, ведмедиків, квадратів, трикутників;
- підготувати 15 трафаретів за поданим зразком;
- знайти в Інтернеті та роздрукувати дитячі розмальовки по цифрах;
- підстружити кольорові олівці для всієї групи;
- підготувати 5 вулканів з пластиліну для проведення дослідів.

Учитель першого класу:

- підписати зошити за зразком;

- виготовити 15 наборів сигнальних карток – зелені та червоні;
- зробити „математичні конверти” з різними багатокутниками: трикутник, чотирикутник (квадрат, прямокутник), п'ятикутник, шестикутник, семикутник, восьмикутник);
- розфарбувати героїв дитячих казок;
- зробити „математичні” та „звукові” розмальовки за зразком;
- написати друковані тексти для індивідуального списування;

Центри помічників відкривалися кожного дня під час вільної години відпочинку в позаурочний час. У цей час до Центру зверталися замовники – директор, педагоги, вихователі, психолог, логопед, учитель музики, фізкультури, малювання, хореографії, організатор, керівник театрального гуртка, гуртка юних дизайнерів та інших секцій, навіть директор, завучі, адміністратори, повари. Кожний замовник реєстрував своє замовлення, пояснював причину необхідності, зміст, засоби, устанавлював термін його виконання. Кожний учень за власним бажанням у свій вільний час міг звернутися до Центру та обрати собі діло, яке він може виконати, узявши на себе певний обов'язок. Учень отримував необхідні матеріали, інструкції та рекомендації до виконання, усвідомлював термін і значущість своєї праці. У Центрі помічників постійно працював інформаційний інтерактивний стенд, макет якого представлено в додатках, де зазначалися замовники, їхні замовлення, учень, який брав на себе обов'язок його виконання, фотографія результатів, висловлювалася подяка від замовника чи групи дітей, яка використовувала зроблену учнем роботу.

Зміст стенду, макет якого представлено у додатках змінювався залежно від замовлень та їхнього виконання. Кількість дітей, готових узяти на себе відповідальність виконати будь-яке замовлення, з часом зростало, іноді з появою нового замовлення керівникові центру, обов'язки якого виконував завуч з виховної роботи приватного навчального закладу, доводилося робити нелегкий вибір виконавця, керуючись різними мотивами. Підкреслимо, що за період існування Центру майже всі обов'язки за поодиноким винятком, було виконано, що доводить, по-перше, значне зростання рівня відповідальності молодших школярів, по-друге, удалий вибір виду делегування повноважень. Значне місце в ході виконання учнями певних обов'язків займав момент вручення власноруч виконавцем результату своєї праці, що відбувалося в урочистій атмосфері. Неодноразово ми спостерігали прояв гордості, радості та інших позитивних емоцій, які виражали й виконавці, і діти, які користувалися результатами праці інших.

Описані форми і методи роботи дозволяють здійснити делегування молодшим школярам повноважень в організації і проведенні різних видів праці. Делегування повноважень відіграє провідну роль у формуванні цінності власної праці та праці інших, що безумовно сприяє вихованню у молодших школярів стійкого зв'язку учнів із працею, коли праця, постаючи цілком у своєму соціальному значенні, набуває для суб'єкта особистісного смислу, розцінюється як дещо значеннєве для життя суспільства й окремої людини.

Література та джерела

1. Райзберг Б.А. Современный экономический словарь / Б.А.Райзберг, Л.Ш.Лозовский, Е.Б.Стародубцева. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2007. – 494 с.
2. Словарь иностранных слов: актуал. лексика, толкования, этимология / Н.С.Арапова, Р.С.Кимягорова. – 2-е изд., доп. – М.: Цитадель, 1999. – 335 с.
3. Мескон М. Основы менеджмента / Майкл Мескон, Майкл Альберт, Франклин Хедоури; пер. с англ. М.А.Майорова и др.; вступ. ст. Л.И.Евченко. – М.: Дело, 1999. – 799 с.

4. Управление – это наука и искусство / А.Файоль, Г.Эмерсон, Ф.Тейлор, Г.Форд. – М.: Республика, 1992. – 351 с.
5. Липаткина Н.В. Делегирование полномочий как фактор развития внутришкольного самоуправления: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Надежда Васильевна Липаткина. – Оренбург, 2004. – 243 с.

Делегирование младшим школьникам организационных полномочий в подготовке и проведении разных видов работы в образовательном процессе играет ведущую роль в процессе воспитания у подрастающего поколения ценностного отношения к труду. Делегирование имеет общие характеристики с поручениями и обязанностями. Многогранность структурных компонентов делегирования охватывает все аспекты формирования у младших школьников ценностного отношения, воспитывает ответственность, целеустремленность, волю, формирует мотивацию и обеспечивает эмоциональное удовлетворение от собственной деятельности.

Ключевые слова: делегирование полномочий, труд, ценностное отношение, младшие школьники.

Delegating organizational authority to primary school children in the preparation and conduct of different kinds of work in the education process plays a leading role in the upbringing of the younger generation of value attitude to work. Delegating has characteristics in common with duties and responsibilities. The versatility of the structural components of the delegation covers all aspects of the formation of the valuable relation of primary school children, brings responsibility, dedication, willpower, motivation creates and provides emotional satisfaction from their own activities.

Key words: empowerment, labor, value orientation, primary school children.

УДК 373.3.091; 17.022.1

ЗОНИ ІМІДЖЕВОГО ВПЛИВУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Довга Тетяна Яківна

м.Кіровоград

У статті висвітлено специфіку іміджевого впливу вчителя початкової школи, обумовлену характером його особистісно-професійного іміджу. Представлено орієнтовні зони професійної діяльності вчителя, які дозволяють застосувати іміджевий вплив як інструмент здоров'язбереження молодших школярів та гуманізації міжособистісних стосунків у навчально-виховному процесі, а саме: організація сприятливого шкільного середовища, застосування здоров'язбережувальних педагогічних технологій та методів психолого-педагогічної терапії.

Ключові слова: професійна діяльність, педагогічний вплив, особистісно-професійний імідж; іміджевий вплив, вчитель початкової школи.

Н.Шкурко та ін. Завдяки їхнім працям, до наукового обігу ввійшли поняття: "іміджева компетентність", "іміджева поведінка", "іміджева позиція", "іміджева взаємодія", "іміджевий вплив" тощо.

Метою статті є висвітлення специфіки та орієнтовних зон іміджевого впливу вчителя на учнів в умовах початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Під "впливом" розуміють зміну поведінки певної людини під дією іншої. Вплив буває спрямованим – якщо він націлений на конкретну особу і реалізується за допомогою переконання чи навіювання та неспрямованим, якщо він діє на саму людину через її близьке оточення (рідних, друзів, знайомих), які своїм авторитетом можуть спонукати її до наслідування або викликати зараження, або інші прийнятні для цього засоби.

Педагогічний вплив – це вплив педагога на свідомість, волю, емоції вихованців, на організацію їхнього життя та діяльність з метою формування в них необхідних якостей і забезпечення успішного досягнення поставлених цілей [8, с.39].

За іншою версією, педагогічний вплив – це педагогічно доцільна організація життєдіяльності учнів, у процесі якої вони набувають необхідних моральних та інших рис і якостей, знань, навичок і звичок. "Школа – це місце, де розвиваються найбільш складні, які тільки можуть бути в світі, людські стосунки. Складні тому, що відбувається велике й тяжке, радісне й болісне творення людини. Педагогічна мудрість у тому й полягає, щоб бачити свого підопічного очима творця" [5, с.189]. Педагогічний вплив завжди адресований конкретній особі чи колективу, тому основною вимогою до його здійснення є розвиток гуманних, товариських стосунків між педагогом та учнями.

Різновидом педагогічного впливу є *іміджевий вплив*, під яким ми розуміємо неспрямований вплив учителя на учнів, який є проекцією його індивідуального (особистісно-професійного) іміджу.

Особистісно-професійний імідж – комплексна характеристика вчителя, що інтегрує в собі його особистісні та професійні якості. Вважається, що особистісно-професійний

Актуальність проблеми. В педагогічній науці та шкільній практиці тривають активні пошуки шляхів удосконалення професійної діяльності вчителя. Зокрема, досліджується ефективність психолого-педагогічного інструментарію впливу на учнів у навчально-виховному процесі. Учні молодшого шкільного віку потребують особливого ставлення і опіки з боку дорослих. Від того, якими засобами педагогічного впливу користується вчитель початкової школи, які стосунки складаються між ним і підопічними, значною мірою залежить "дитячий світ дитини, її розум, воля, почуття" та результативність вирішення вчителем проблеми "соціально-психологічного захисту дитинства" [5, с.108].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи знайшла відображення в наукових працях О.Біди, Т.Бєльчевої, Л.Коваль, С.Мартиненко, З.Мірошник, О.Сокурєнко, Ф.Халілової, Л.Хомич, Л.Хоружої та ін.

Останнім часом активізувалися дослідження, що стосуються проблеми професійно-педагогічного іміджу. До неї звертались дослідники: М.Апраксина, І.Баженова, О.Бекетова, М.Варданян, Л.Донська, В.Ісаченко, А.Калюжний, О.Ковальова, А.Кононенко, Т.Кулакова, В.Купцова, С.Маскалянова, І.Ніколаєску, О.Перелигіна, О.Попова, І.Размолдчикова, Н.Тарасенко, В.Черепанова,

імідж функціонує завдяки дії зовнішніх і внутрішніх чинників. До перших належить зовнішня привабливість – не лише природжена, а й та, якої набуває вчитель за рахунок професіоналізму, загальної культури, управління поведінкою, вміння самовдосконалюватись, стежити за собою. Роль внутрішніх чинників виконують: наявність у вчителя високого життєвого тону, який виявляється у виваженості, манері спілкування, стриманій реакції на життєві труднощі, толерантності; вміння приховувати нездужання, незадовільний стан здоров'я, поганий настрій, внутрішній дискомфорт [3, с.26].

Дослідниця Г.М.Мешко в посібнику "Вступ до педагогічної професії" (2012р.) підкреслює поліфункціональність педагогічної професії та наводить перелік професійних функцій учителя [4]. З позицій нашого дослідження вважаємо доцільним актуалізувати такі з них:

- *рекреаційна* – вчитель створює умови для ефективного навчання, вчасного відновлення фізичних та психічних сил учнів;

- *здоров'язбережувальна* – вчитель докладає зусиль до збереження і зміцнення фізичного, психічного, духовного здоров'я учнів у навчально-виховному процесі;

- *психотерапевтична* – вчитель надає своєчасну і дієву психологічну допомогу учням, які її потребують; запобігає виникненню в учнівському колективі стресових і конфліктних ситуацій; по можливості, спрощує життя учнів – пом'якшує або компенсує негативні впливи, допомагає жити у злагоді з оточенням та в гармонії із самими собою.

Виокремлення нами саме цих функцій пояснюється тим, що в умовах сучасного суспільства людина відчуває на собі шкідливий вплив природних та соціальних чинників – вона страждає від забруднення довкілля, засилля конфліктів і стресів різного рівня і характеру. Все це викликає порушення психофізичного стану та самопочуття, шкодить здоров'ю людини. Ситуація в суспільстві накладає свій відбиток на освітній простір в цілому та шкільне середовище зокрема, в якому, власне, й відбувається навчально-виховний процес, складаються міжособистісні взаємини вчителя та учнів. Реалізація вчителем окреслених функцій, підсилені засобами іміджевого впливу, сприяє встановленню гуманістичних стосунків у початковій школі.

Розглянемо орієнтовні зони професійної діяльності, в яких учитель може оптимально реалізувати свій особистісно-професійний імідж та здійснити іміджевий вплив на учнів. На наш погляд, ними можуть бути зони прояву означених професійних функцій: організація сприятливого шкільного середовища, застосування здоров'язбережувальних технологій та методів психолого-педагогічної терапії.

Сприятливе шкільне середовище.

Шкільне середовище – це простір, що оточує вчителів та учнів під час їхнього перебування в школі, спеціально організовані умови, в яких здійснюється процес навчання й виховання.

На жаль, шкільне середовище сьогодні є здебільшого несприятливим. Це означає, що в умовах традиційної організації освітнього процесу педагога та учні зазнають постійних фізичних і психічних перевантажень, які призводять до порушення механізмів саморегуляції фізіологічних функцій і сприяють розвитку хронічних захворювань. Як наслідок, система шкільної освіти набуває здоров'явитратного характеру, під її впливом зазнає шкоди здоров'я учнів та вчителя.

Найбільш впливовим чинником, який завдає значної шкоди здоров'ю вчителя та учнів, є стрес. *Стрес* – це фізіологічна реакція організму людини, що виражається в стані напруги, пригніченості й занепаду, що виникає в процесі ді-

яльності в найбільш складних, важких умовах як у повсякденному житті (в побуті, навчанні, професійній діяльності тощо), так і за особливих обставин.

У шкільній практиці зустрічаються такі різновиди стресу: фізіологічний, психологічний, емоційний (психоемоційний), інформаційний, комунікативний тощо. Найбільш руйнівним для організму є психологічний стрес, який досить часто спостерігається в шкільному середовищі. Психологічний стрес у педагогів часто провокує виникнення дитячих стресів.

Дитячий стрес – це специфічна (фізіологічна чи психологічна) реакція організму дитини у відповідь на дію надзвичайних подразників різної природи й характеру, які викликають "напруження" чи порушення окремих функцій дитячого організму.

Дитячий стрес значно відрізняється від стресу у дорослих, особливо його проявами. Стрес у дитини часто виникає тому, що її життя і досвід контролюється дорослими. Діти відчувають, що вони нічого не можуть вдіяти, що вони безсилі щось змінити. Це призводить до апатії і втрати віри у свої сили. Як наслідок – підвищена збудливість, або агресивність і нездатність зосередитися на якому-небудь предметі. Часом стрес викликає чисто фізичне нездужання, наприклад, головний біль, різі в шлунку, підвищену чутливість. Дитячий стрес не завжди розпізнають дорослі, а сама дитина неспроможна з ним упоратися, що змушує її відчувати себе слабкою і неадекватною. Шкільне навчання може спровокувати виникнення "шкільних стресів" різного характеру.

Важливим чинником, що викликає стрес у дитини, є насилля над її особистістю. Наразі ця проблема у навчальних закладах набуває все більш загрозливих форм і розмірів. Увійшли в обіг поняття: "шкільне насилля", "педагогічне насилля", "дидактогенія".

Шкільне насилля – це застосування учнями сили по відношенню до своїх однолітків. Можливим є також (хоча і вкрай рідко) насилля учнів над учителем.

Педагогічне насилля – це насильницькі дії педагога. Вони можуть спрямовуватись на цілий клас, групу школярів або, безпосередньо, на конкретного учня. При цьому одночасно страждають школярі, їхні батьки та самі вчителі, оскільки педагогічне насилля є руйнівним для всіх учасників освітнього процесу.

Шкільне насилля має фізичний і емоційний прояви. Наприклад, для емоційного насилля характерні глузування, образливі прізвиська, відмова від спілкування, відторгнення, повна ізоляція – з боку учнів, або нескінченні зауваження, необ'єктивні оцінки, висміювання, приниження в присутності інших дітей – з боку педагога. Емоційне насилля викликає в жертви почуття образи, приниження, емоційне напруження, наслідком чого можуть стати серйозні порушення здоров'я, а в окремих випадках навіть суїцид.

Дидактогенія (грец. *didasko* – вчити, *genesis* – походження) визначається психологами, як викликаний порушенням педагогічного такту з боку вихователя (педагога, тренера, керівника тощо) негативний психічний стан учня (пригнічений настрій, страх, фрустрація тощо), що негативно позначається на його діяльності та міжособистісних стосунках. Синонімом до зазначеного є поняття "дидаскологенія" (грец. *didaskalos* – вчитель) [2, с.122].

Отже, стресовогенний та дидактогенний характер освітнього процесу вимагає від учителя усвідомлення шкідливості стресу для фізичного, психічного та емоційного здоров'я школярів та вміння проектувати антистресове, безконфліктне шкільне середовище.

Гуманістичне за характером, комфортне для учнів середовище може створити лише високопрофесійний, гуманістично налаштований учитель. "Найголовніша риса педагогічної культури вчителя, – писав В.О.Сухомлинський, – це гуманність. До ніжного і чутливого ключа, від якого залежить здоров'я, самопочуття, настрої, світосприйняття дитини, треба підходити з добрим серцем і доброзичливими намірами. Без цієї передумови немає вчителя" [5, с.94].

Гуманістичне середовище створює сприятливі умови для всебічного розвитку та успішної соціалізації учнів, а також сприяє ефективному здійсненню особистісно орієнтованої педагогічної діяльності, яку вирізняє гуманістичний характер стосунків між учителем і учнями.

Як зазначає О.Я.Савченко: "Гуманні стосунки на будь-якому уроці і поза ним мають утверджувати людську гідність кожного учня, здібного і нездібного, гарного і не зовсім, відвертати страх перед покаранням, залежність від настрою вчителя. Якщо створюються такі стосунки, діти не бояться висловити своє ставлення, яке може не збігатися з думкою більшості й навіть учителя, реалізують своє право бути мислячою особистістю. Діти, як і дорослі, повинні мати право на помилку" [6, с.55].

Отже, запорукою позитивного іміджевого впливу вчителя в умовах шкільного середовища є любов до дітей. Зміст професійної діяльності вчителя-гуманіста складають: позитивне ставлення до дитини, прагнення розуміти її потреби, інтереси, розвивати здібності і таланти; активне попередження виникнення стресових і дидактичних ситуацій; турбота про збереження та зміцнення дитячого здоров'я.

Здоров'язберезувальні педагогічні технології.

Наразі існує думка, що всі педагогічні технології, які не шкодять здоров'ю учнів та вчителів, створюють безпечні умови для їхнього перебування в школі, можна вважати здоров'язберезувальними. Загалом, у це поняття вчені вкладають: комфортні умови навчання дитини в школі (відсутність стресів, посиленість виховних вимог, оптимізацію методів навчально-виховної роботи); раціональну організацію навчального процесу (з дотриманням педагогічних, психологічних, фізіологічних і гігієнічних вимог); відповідність навчального навантаження віковим та індивідуальним особливостям учнів; оптимальний руховий режим [7].

Також існує думка, що поняття "здоров'язберезувальні технології" об'єднує всі напрями діяльності загальноосвітнього закладу щодо формування, збереження й зміцнення здоров'я учнів. Діяльність навчального закладу лише тоді може вважатися повноцінною й ефективною, якщо в єдиній системі, професійно й творчо реалізуються технології й техніки здоров'язбереження.

Дослідниці О.Ващенко та С.Свириденко виокремлюють такі типи здоров'язберезувальних технологій:

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, музикотерапія, гімнастика, масаж, проведення уроків і занять на свіжому повітрі;

технології навчання здоров'я – формування санітарно-гігієнічних навичок, розвиток життєвих навичок (керу-

вання емоціями, вирішення конфліктів та ін.), профілактика травматизму та девіантної поведінки, статеве виховання;

технології 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 [1].

Впровадження здоров'язберезувальних педагогічних технологій пов'язане з використанням технологій безпеки життєдіяльності, валео-педагогічних, медико-гігієнічних, фізкультурно-оздоровчих, лікувально-оздоровчих, психотерапевтичних, соціально-адаптувальних, екологічних технологій та сприяє організації такого навчально-виховного процесу, який не шкодить здоров'ю, а навпаки, спрямований на збереження, зміцнення та відновлення здоров'я особистості.

Методи психолого-педагогічної терапії.

Сучасна методика навчання й виховання враховує особливості дітей, які мають відхилення в розвитку й поведінці. Зазвичай, у шкільній практиці таких дітей називають "важкими" або "проблемними".

В наш час такі діти потребують особливого – гуманного ставлення педагога, застосування особливих методів педагогічного впливу. В умовах інклюзивної освіти та превентивного виховання школярів на допомогу вчителю приходять психотерапевтичні методики та проєктивні техніки. Педагогічна теорія класифікує їх як методи *психолого-педагогічної терапії*, а практичний досвід доводить, що їх доцільно використовувати з метою оздоровлення, коригування та різнобічного розвитку дітей.

Існує досить багато методичних прийомів (технік) психолого-педагогічної терапії. Так, у практиці роботи з молодшими школярами набули поширення методи естетотерапії: арт-терапія, кольоротерапія, музикотерапія, танцювальна терапія, ігротерапія, бібліотерапія, казкотерапія, лялькотерапія тощо [9].

Арт-терапія – це метод впливу на емоційний та фізіологічний стан дитини за допомогою різних видів художнього та ужиткового мистецтва (малювання, живопису, ліплення тощо). Під час занять різноманітними видами художньої діяльності відбувається емоційне розвантаження, розвиваються творчі здібності й таланти особистості, покращується самопочуття. Основною метою арт-терапії є гармонізація розвитку особистості через розвиток здатності до самовираження.

Кольоротерапія належить до популярних психотерапевтичних методів. Споглядання певного кольору може як покращити стан людини, так і зашкодити її здоров'ю. Науковці розробили характеристику кольорів з урахуванням їхнього впливу на емоційний стан дитини, що дозволяє правильно використовувати їх з коригувальною метою.

Музикотерапія – метод використання музики для нормалізації нервової системи. Слухання музики застосовується як один із засобів корекції емоційних відхилень, порушень поведінки. Терапія музикою, пісню (вокалотерапія) є засобом профілактики та корекції негативних наслідків стресу, створює можливості для прояву творчих здібностей дитини. Досвід показує, що під час занять, насичених емоційно привабливими творчими контактами, у замкнених дітей поліпшується комунікабельність, формуються навички спілкування. У дітей сором'язливих з'являється впевненість у собі, підвищується самооцінка. Агресивні, егоцентричні діти привчаються стримувати імпульсивні прояви, зважати на інтереси оточуючих і таке ін.

Танцювальна терапія – метод, що застосовується для роботи з дітьми й підлітками, в яких нерозвинені навички спілкування та міжособистісної взаємодії. Танцювальні рухи в поєднанні з фізичними контактами і інтенсивною міжособистісною взаємодією можуть стимулювати глибокі й сильні почуття. Мета танцювальної терапії – усвідомлення власного тіла, створення його позитивного образу, розвиток навичок спілкування, дослідження почуттів. Терапія танцями розвиває рухові вміння, відчуття такту й ритму, зміцнює фізичні й психічні сили, активізує розумову діяльність.

Ігротерапія – метод терапевтичного впливу засобами гри. Відомо, що гра суттєво впливає на розвиток особистості – вона моделює й відтворює дійсність. Для дитини важливим є сам процес гри, а не її результат. В процесі гри використовується структурований матеріал (іграшки, навчальні приладдя, предмети побуту тощо), який спонукає дітей до виявлення своїх бажань та оволодіння соціальними навичками – піклуватися про когось, займатись господарством, спілкуватися тощо. З ігровою метою доцільно також використовувати неструктурований ігровий матеріал (воду, пісок, глину, пластилін) – для розвитку сенсорних і моторних умінь. Гра є дійовим терапевтичним засобом – вона звільняє від напруги, психологічних "затисків", стереотипів, стимулює розвиток активності, оптимізму, створює умови для особистісного зростання.

Бібліотерапія – читання спеціально підібраних творів дитячої літератури з метою нормалізації чи оптимізації психічного стану дитини. Терапевтичний ефект від читання

проявляється в тому, що образи й почуття, думки й бажання, що відтворюються в свідомості дитини за допомогою літературних героїв, компенсують у неї брак власних уявлень, збагачують соціальний досвід, нейтралізують тривожні думки й почуття, викликають позитивні емоції, створюють гарний настрій.

Казкотерапія – метод терапії, який будується на казкових і фантастичних сюжетах. Казкотерапія допомагає дитині пережити почуття захищеності, надає можливість програти основні життєві ситуації в образах казкових героїв. Цей метод також дає можливість зрозуміти себе, розвинути в собі позитивні риси, творчі здібності та закріплювати корисні звички. Застосування казкової форми з терапевтичною метою прискорює процес соціалізації особистості, сприяє розширенню світогляду та збагаченню способів взаємодії з навколишнім світом.

Лялькотерапія – різновид терапії, який використовує засоби лялькової драматизації. Перегляд лялькового спектаклю, сюжетом якого передбачено значимі для дитини ситуації, дозволяє дитині оцінити їх з позиції стороннього спостерігача. До участі в лялькових виставах варто залучати дітей, яким притаманні тривожність, невпевненість, страхи та інші наслідки стресу чи психічної травми.

Висновки. Іміджевий вплив є проекцією особистісно-професійного іміджу вчителя і поширюється на шкільне середовище та технології педагогічної діяльності в початковій школі. Наші подальші наукові розвідки будуть стосуватися вивчення різноманітних аспектів іміджевої поведінки вчителя.

Література та джерела

1. Ващенко О. Організація здоров'язберігаючої діяльності початкової школи / О.Ващенко, С.Свириденко // Початкова освіта. – № 46 (334). – 2005. – С.2-4
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. /С.У.Гончаренко. – Вид. 2-е, доп. і випр. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.
3. Довга Т.Я. Імідж сучасного вчителя: [навч.-метод. посіб.] / Т.Я.Довга. – К.: ТОВ "СІТІПРІНТ", 2013. – 120 с.
4. Мешко Г.М. Вступ до педагогічної професії: навчальний посібник / Г.М.Мешко. – 2-ге вид., стереотип. – К.: Академвидав, 21012. – 200с.
5. "Обережно: дитина!": В.О.Сухомлинський про важких дітей: тематич. зб./упоряд. Т.В.Філімонова; за наук. ред. проф. О.В.Сухомлинської. – Луганськ: Державний заклад "Луганський національний університет імені Тараса Шевченка", 2008. – 264 с.
6. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти: [посіб. для вчителів і методистів почат. навчання] / О.Я.Савченко. – К.: СПД "Цудзиневич Т.І.", 2007. – 204 с.
7. Смирнов Н. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н.Смирнов. – М.: АРКТИ, 2006. – 320 с.
8. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В.В.Радула. – К.: "ЕксОб", 2004. – 304 с.
9. Федій О.А. Естетотерапія: Навч. посіб. / О.А.Федій. – 2-ге вид., перероб. та доп. – К.: Видавництво "Центр учбової літератури", 2012. – 304 с.

В статті освещена специфика имиджевого влияния учителя начальной школы, обусловленная характером его личностно-профессионального имиджа. Представлены примерные зоны профессиональной деятельности учителя, позволяющие применить имиджевое влияние как инструмент здоровьесбережения младших школьников и гуманизации межличностных отношений в учебно-воспитательном процессе, а именно: организация благоприятной школьной среды, применение здоровьесберегающих педагогических технологий и методов психолого-педагогической терапии.

Ключевые слова: профессиональная деятельность; педагогическое влияние; личностно-профессиональный имидж; имиджевое влияние; учитель начальной школы.

The author of article has considered the specificity of image influence of a primary school teacher according to the nature of his/her own-personal and professional image. Indicative zones of teacher's professional activity that allow applying image influence as a tool of junior pupils health-saving and humanization of interpersonal relationships in the educational process have been defined. Among them are: the organization of a favorable school environment, the use of health-saving educational technologies and methods of psycho-educational therapy.

Key words: professional activities, educational impact, personal and professional image; image influence, primary school teacher.

УДК 378.011.3-051

ЛОГІКА СУБ'ЄКТОГЕНЕЗУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ТЕХНОЛОГІЇ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ

Желанова Вікторія В'ячеславівна

м.Старобільськ

У представленій статті розглянуто категорії „суб'єкт”, „суб'єктність”, „професійна суб'єктність”, визначено структуру професійної суб'єктності, що є ґрунтовними в розумінні сутності „суб'єктогенезу”. Визначено його провідні напрями, які пов'язані з суб'єктною професійною позицією, педагогічною активністю, суб'єктним досвідом, здатністю до рефлексії, антиципацією. Схарактеризовано процес суб'єктогенезу відповідно етапам технології контекстного навчання, що відбиває цілісну динаміку формування професійної суб'єктності майбутнього фахівця.

Ключові слова: суб'єкт, суб'єктність, професійна суб'єктність, суб'єктогенез учителя початкових класів, технологія контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів.

У контексті сучасного процесу модернізації вищої освіти в Україні в напрямку її гуманізації та орієнтації на „особистісний вимір” усе більшої ваги набувають „суб'єктні” якості особистості, що обумовлюють безперервний поступовий саморозвиток, творче самовизначення й продуктивну самореалізацію майбутнього фахівця в професії. До того ж суб'єктність особистості є дуже динамічною якістю, що розвивається протягом усього життя. Щодо формування професійної суб'єктності, найбільш вагомим й сензитивним є період навчання у вищому навчальному закладі. Оскільки в цей час у студента відбувається становлення якостей, що детермінують ефективність формування зазначеного особистісного феномену, а саме мотивації, ціннісного ставлення до майбутньої професії, особистісної та професійної рефлексії. Тобто постає потреба у з'ясуванні особливостей динаміки формування професійної суб'єктності майбутнього фахівця в період фахової підготовки у ВНЗ, а також створення необхідних умов щодо становлення студента як суб'єкта майбутньої професійної діяльності. У представленому дослідженні зазначений процес визначається як суб'єктогенез, а найбільш оптимальною щодо його реалізації вважається технологія контекстного навчання. Отже, актуальність проблеми дослідження суб'єктогенезу майбутнього вчителя початкових класів є очевидною.

Дослідження суб'єктної проблематики представлені такими науковими напрямами: обґрунтування та розвиток суб'єктно-діяльнісної методології (Б.Ананьєв, К.Абульханова-Славська, Г.Балл, А.Брушлинський, Г.Костюк, С.Максименко, В.Роменець, С.Рубінштейн, В.Семиченко, В.Татенко); дослідження проблеми самодетермінації психічної активності людини й доведення природи психічної активності суб'єкта (Б.Ананьєв, М.Басов, П.Блонський, Л.Виготський, Л.Гавришак, Н.Максимова, В.Пісун, С.Рубінштейн); розробка провідних ідей психології суб'єкта в межах раціогуманістичної концепції (Г.Балл), концепції життєтворчої активності особистості (В.Роменець, В.Ямницький); розробка суто суб'єктних концепцій, а саме: суб'єктної парадигми в психології освіти (В.Татенко); життєдіяльності особистості та феномену суб'єкта діяльності (К.Абульханова-Славська, Б.Ломов), суб'єктивної реальності (В.Слободчиков), суб'єктивно-генетичної концепції (В.Татенко), континуально-генетичної концепції (А.Брушлинський); дослідження питань щодо

філогенетичного та онтогенетичного становлення суб'єкта (Л.Анциферова, Є.Ісаєв, С.Максименко, О.Осницький, В.Слободчиков, В.Селіванов, В.Татенко, І.Якиманська та ін.); розгляд суб'єктності як професійно важливої якості (К.Бабак, О.Ваньков, В.Галузяк, О.Мешко, Г.Мешко, В.Осьодло) та її формування на етапі професійної підготовки (І.Гусєва, О.Єремєєва, С.Жорник, Ф.Мухаметзянова, Р.Серьожникова), зокрема професійної підготовки вчителя початкових класів (Н.Гавриш, В.Желанова, Ю.Журат, М.Федоренко); педагогічні аспекти розвитку суб'єктності (Ю.Азаров, Г.Волков, В.Давидов, І.Зимня, А.Мудрик, В.Сластьонін); специфіка суб'єктності педагога (О.Ваньков, О.Волокова, Т.Маркелова); розгляд суб'єктних феноменів контекстного навчання (В.Желанова, Н.Жукова).

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); 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.Кругликов); розвиток самоактуалізованої особистості (Т.Дубовицька); провідні організаційні форми контекстного навчання (Е.Андрєєва, Н.Борисова, В.Вербицький, К.Гамбург, О.Ларіонова). Проте при такій високій зацікавленості суб'єктною проблематикою, а також різними аспектами контекстного навчання, питання, пов'язані з дослідженням суб'єктогенезу майбутнього вчителя початкових класів залишаються поза увагою науковців.

Метою поданої статті є розкриття сутності, напрямів та етапів суб'єктогенезу в технології контекстного навчання.

Розгляд феномену суб'єктогенезу майбутнього вчителя початкових класів логічно почати з аналізу категорій „суб'єкт”, „суб'єктність”, „професійна суб'єктність”, оскільки вони є засадничими щодо феномену „суб'єктогенез”. Беручи до уваги наукову думку відомого акмеолога А.Деркача [1], ми трактуємо суб'єкт як носія активності, що продуктивно виконує певну діяльність і володіє здатністю свідомої саморегуляції й саморозвитку. Отже, наше розуміння зазначеного феномену пов'язане з розглядом його як інтегрованої категорії, що синтезує і поняття „особистість”, і поняття „діяльність”.

Є примітним, що змістовні та динамічні характеристики людини як суб'єкта інтегруються в його суб'єктності. Провідною особливістю суб'єктності людини є її багаторівнева природа й множинність конкретних проявів, що виявляються в розумінні суб'єктності в контексті суб'єкта діяльності, суб'єкта пізнання, суб'єкта спілкування, суб'єкт-суб'єктних відносин, суб'єкта життя (К.Абульханова-Славська, Б.Ананьєв, Б.Ломов, С.Рубінштейн). Загалом проблема суб'єктності пов'язується з наділенням людини якостями бути активною, самостійною, здатною до здійснення специфічно людських форм життєдіяльності.

Отже, ми вважаємо „суб'єктність” інтегрованою якістю особистості, що містить усвідомлену активність у процесі цілепокладання, смислоутворення, життєтворчості, здатність до рефлексії, яка спрямована на самоздійснення (са-

мовизначення й самореалізацію).

Діючи в логіці від загального до конкретного, визначимо поняття „професійна суб'єктність”. На нашу думку, вона є інтегрованою професійно важливою якістю особистості, що забезпечує цілеспрямовану й оптимальну реалізацію своїх особистісних ресурсів для розв'язання професійних та життєвих завдань, яка проявляється в прагненні до самоздійснення. Додамо, що провідними формами професійного самоздійснення, на думку А.Деркача, є самопізнання самореалізація та самоактуалізація [2].

Зауважимо, що ретельний дифініційний аналіз зазначених понять нами було здійснено у попередніх працях [3].

Беручи до відома зазначене, ми вважаємо, що професійна суб'єктність майбутніх учителів початкових класів містить такі структурні складники, як-от:

- суб'єктна професійна позиція як ініціативно-відповідальне ставлення до освіти й майбутньої професійної діяльності, ставлення до учня як до суб'єкта діяльності, спілкування й пізнання, ставлення до себе як до суб'єкта власної діяльності;
- педагогічна активність, що пов'язана з усвідомленістю, ситуативністю, надситуативністю, інтегративністю;
- суб'єктний досвід, що є сукупністю ціннісного досвіду, досвіду рефлексії, досвіду звичної активації, операціонального досвіду; досвіду співробітництва;
- здатність до рефлексії, як аналіз та розуміння власних дій та дій учнів як суб'єктів педагогічного процесу;
- антиципація як уміння прогнозувати й передбачати результати своєї активності, а також взаємодії з учнями.

Отже базуючись на окреслених позиціях, з'ясуємо сутність суб'єктогенезу майбутнього вчителя початкових класів. Відзначимо, що цей феномен ще не має установлену дефініцію. У сучасній науці відомо кілька його авторських інтерпретацій. Так, В.Петровський вважає, що суб'єктогенез є прагненням людини володіти однією з найбільш великих його цінностей – самим собою. На думку вченого, суб'єктогенез проявляється в здатності вільно визначати наслідки своїх дій. В.Петровський наполягає, що саме готовність відповідати перед собою за неадаптивні наслідки власних дій дозволяє людині відбутися в якості суб'єкта [6]. А.Огнев пов'язує суб'єктогенез із самоцінною активністю й визначає його як породження людиною себе як суб'єкта, становлення здатності до самодетермінації, тобто ставати „причиною себе” [5]. У нашому дослідженні поняття суб'єктогенезу відбиває процес розвитку професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у технології контекстного навчання.

З огляду на зазначені підходи, ми визначаємо суб'єктогенез майбутніх учителів початкових класів як процес послідовної трансформації складників професійної суб'єктності майбутнього фахівця, якими є суб'єктна професійна позиція, педагогічна активність, суб'єктний досвід, здатність до рефлексії, антиципація.

Беручи до уваги окреслені вище позиції щодо характеристики структурних складників суб'єктної сфери майбутніх учителів початкових класів, а також критеріїв їх сформованості [4], визначимо їх трансформаційні особливості, тобто як вони змінюються у процесі суб'єктогенезу.

Суб'єктна професійна позиція трансформується від орієнтації „на результат” до орієнтації „на процес”, на засоби здійснення навчально-професійної діяльності; від пріоритету особистісних цінностей до координації особистісних цінностей з професійними та пріоритету професійних цінностей; від неусвідомленого засвоєння соціальних норм та еталонів безвідносно до професійної діяльності до усві-

домленого засвоєння соціальних норм та еталонів, коли суб'єкт уже визначає свою позицію щодо них; від не прояву ініціативності та відповідальності до ініціативно-відповідального ставлення студента до освіти. Загалом розвиток суб'єктної позиції проходить етап орієнтації, збагачення, реалізації.

Педагогічна активність видозмінюється від неусвідомленої до усвідомленої, від ситуативної до надситуативної, неадаптованої (В. Петровський) інтегративної активності (К.Абульханова-Славська).

Суб'єктний досвід розвивається лінійно: ціннісний досвід, операціональний досвід, досвід рефлексії, досвід звичної активації, досвід співробітництва.

Антиципація трансформується від уміння прогнозувати й передбачати результати своєї активності до вміння прогнозувати й передбачати дії інших, а також до вміння передбачати наслідки взаємодії з учнями.

Окрім цього, зазначимо, що суб'єктогенез пов'язаний з провідними формами професійного самоздійснення, а саме: з процесом самопізнання, самореалізації та самоактуалізації.

Розгортання розглянутих вище динамічних процесів співвідноситься з певними етапами розробленої нами технології, які відповідно до теорії контекстного навчання збігаються з навчальною діяльністю академічного типу, квазіпрофесійною діяльністю, а також навчально-професійною діяльністю студентів.

Отже, ураховуючи цю позицію, розглянемо детальніше процес суб'єктогенезу майбутніх учителів початкових класів у форматі певних етапів технології контекстного навчання.

Перший етап – адаптивно-технологічний (навчальна діяльність академічного типу, семіотична навчальна модель, перший курс навчання у ВНЗ). Початковий етап суб'єктогенезу, що збігається із зазначеним етапом технології контекстного навчання, ми визначаємо як етап загальної особистісної суб'єктності. Такий підхід зумовлений тим, що в студентів ще не вироблені навички самоорганізації, планування власної життєдіяльності. Переважає орієнтація на результат, соціальні норми та еталони засвоюються безвідносно до професійної діяльності, тобто неусвідомлено. Домінантною поведінкою є запобігання та пристосування. Активність є ситуативною й неусвідомленою. Мінімальний суб'єктний досвід представлений ціннісним досвідом. Провідним також є сенсомоторний тип антиципації. Тому початковий етап формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів швидше буде пов'язаний з формуванням суб'єктності не як професійної якості, а як базового особистісного конструкта. У форматі цього етапу відбувається діагностика певних показників рівня розвитку суб'єктності, з'ясування суб'єктного потенціалу студенту, стимулювання потягу до виявлення, аналізу й реалізації потреб у розвитку своєї суб'єктності. Переважною формою суб'єктного самоздійснення є процес самопізнання.

Другий етап – імітаційно-технологічний (квазіпрофесійна діяльність, імітаційна навчальна модель, другий та третій курс навчання у ВНЗ). Цей етап суб'єктогенезу ми окреслюємо як етап первинної професійної суб'єктності. Особистісні інтереси починають координуватися з професійними. Поступово орієнтація „на результат” змінюється орієнтацією „на процес”, соціальні норми та еталони засвоюються як власні, але відбувається лише псевдоусвідомлення. Активність стає усвідомлюваною, розвивається в установленні контактів з іншими людьми, у набутті професійної інформації. Починає формуватися надситуативна активність, що переходить межі певної ситуації. Суб'єктний

досвід уже пов'язується з реалізацією операціонального досвіду, а також досвіду співпраці, тобто формуються навички планування своєї життєдіяльності, що забезпечують ефективну організацію навчальної діяльності, навички співробітництва, які сприяють формуванню суб'єктної професійної позиції. Антиципація поширюється перцептивним рівнем та рівнем уявлень (вторинних образів). У цей період починається процес професійної самореалізації як форми суб'єктного самоздійснення.

Третій етап – професійно-технологічний (навчально-професійна діяльність, соціальна навчальна модель, четвертий курс навчання у ВНЗ). Нарешті, цей етап суб'єктогенезу ми визначаємо як суб'єктно-професійний. Переважною є орієнтація на засоби здійснення навчально-професійної діяльності. Соціальні норми та еталони активно аналізуються й або приймаються, або не приймаються, тобто суб'єкт визначає свою позицію щодо них, відбувається їх істинне усвідомлення. Реалізуються всі складники суб'єктного досвіду: ціннісний досвід, досвід рефлексії, операціональний досвід, досвід співпраці. Домінантним стилем поведінки є співпраця, тобто студент уже здатний бачити іншу людину, співчувати їй, готовий до міжсуб'єктного спілкування. Активність має надситуативний, нададаптивний, інтегрований характер. На цьому етапі вже переважають вищі типи рефлексії (як складника професійної суб'єктності), а саме: предметно-функціональна, методологічна, когнітивна, афективна, поведінкова, ін-

терпсихічна, перспективна. Відбувається ускладнення як когнітивного так регулятивного аспектів антиципації. Мовно-мисленнєвий рівень, тобто рівень переважно інтелектуальних операцій, пов'язаний з ускладненням інтеграції психічних процесів та появою нових форм передбачення. Студент уже спрямований на самореалізацію та самоактуалізацію в майбутній професії, проте поки що реальною є ситуативна самоактуалізація.

Таким чином, професійна суб'єктність учителя початкових класів є вагомою професійно значущою якістю особистості, що забезпечує цілеспрямовану й оптимальну реалізацію своїх психічних, особистісних ресурсів для розв'язання професійних та життєвих завдань, яка проявляється в прагненні до самовизначення, самодетермінації, саморегуляції та самовдосконалення у професійній діяльності. Структура зазначеного феномену містить суб'єктну професійну позицію, педагогічну активність, суб'єктний досвід, здатність до рефлексії, антиципацію, потяг до суб'єктного самоздійснення. Суб'єктогенез майбутніх учителів початкових класів є процесом послідовної трансформації зазначених складників професійної суб'єктності майбутнього фахівця. Етапи суб'єктогенезу співвідносяться з адаптивно-технологічним, імітаційно-технологічним, професійно-технологічним етапами технології контекстного навчання. Окреслені позиції можуть стати базовими щодо розробки змістовного складника технології контекстного навчання у подальших дослідженнях.

Література та джерела

1. Акмеология : учебник / К.А.Абульханова, О.С.Анисимов, В.Г.Асеев и др.; под общ. ред. А.А.Деркача; Междунар. акмеол. ин-т. – М.: Изд-во РАГС, 2002. – 681 с. : табл.
2. Деркач А.А. Субъект: формы, механизмы и пути развития : монография / А.А.Деркач. – Казань : Центр инновац. технологий, 2011. – 524 с.
3. Желанова В.В. Суб'єктні феномени контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів / В.В.Желанова // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. – 2012. – № 5(240). – С.97-111
4. Желанова В.В. Критерії та показники сформованості рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів у системі контекстного навчання у ВНЗ / В.В.Желанова // Наук. вісн. Ужгород. нац. ун-ту : Сер.: „Педагогіка. Соціальна робота”. – 2013 – № 26. – С.72-74
5. Огнев А.С. Субъектогенетический подход к психологической саморегуляции личности / А.С.Огнев. – М.: МГТУ, 2009. – 188 с.
6. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности учеб. пособие для вузов / В.А.Петровский. – Ростов н/Д. : Феникс, 1996.–512 с.

В представленной статье рассмотрены категории „субъект”, „субъектность”, „профессиональная субъектность”, определена структура профессиональной субъектности, являющиеся базовыми в понимании сущности „субъектогенеза”. Определено его ведущие направления, связанные с субъектной профессиональной позицией, педагогической активностью, субъектным опытом, способностью к рефлексии, антиципации. Охарактеризован процесс субъектогенеза в соответствии с этапами технологии контекстного обучения, отражающими целостную динамику формирования профессиональной субъектности будущего специалиста.

Ключевые слова: субъект, субъектность, профессиональная субъектность, субъектогенез учителя начальных классов, технология контекстного обучения будущего учителя начальных классов.

In the present article the categories „subject”, „subjectivity”, „professional subjectivity”, the structure of professional subjectivity have been considered, sound in the sense of essence of „subjectgenesis”. The key areas related to the subject position of professional, educational activity, personal experience, capacity for reflection and anticipation have been identified. The author has determined the subjectgenesis according to the stages of technology of context learning that reflects the dynamics of the formation of a coherent subjectivity future of professional specialist.

Key words: subject, subjectness, professional subjectness, teachers of primary classes, subject of professional position, pedagogical activity, subject experience, capacity for reflection, anticipation, context teaching of future teachers of primary classes.

УДК 376-054.62:5-047.23

ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Зінонос Наталя Олексіївна
м.Кривий Ріг

Проблематика статті зосереджена на декількох педагогічних принципах організації процесу адаптації іноземних студентів до вивчення природничо-математичних дисциплін. У статті розглянуто трактування принципів та особливості їх застосування на підготовчому відділенні університету для іноземних громадян. Проаналізовано методику організації узагальнюючого повторення курсу природничо-математичних дисциплін, формування змісту природничо-математичної освіти на довузівському етапі навчання з урахуванням розглянутих принципів, що забезпечують створення можливостей для покращення дидактичної адаптації іноземних студентів.

Ключові слова: педагогічні принципи, адаптація іноземних студентів, природничо-математичні дисципліни, підготовче відділення.

На сьогоднішній день інтеграційні процеси, що відбуваються в світовому співтоваристві в усіх сферах людської діяльності, торкнулися і системи вищої освіти. В освіті зусилля вчених і практиків провідних світових держав спрямовані на створення єдиного світового освітнього простору, в якому інформаційна взаємодія суб'єктів прискорила б процес отримання нових знань, їх поширення та підвищення інтелекту суспільства в цілому. Єдиний світовий освітній простір виражається перш за все в координації освітніх стандартів, навчальних планів, підходів до підготовки в вузах різних країн. Підготовка фахівців для іноземних держав у вищих навчальних закладах України є одним із стратегічних напрямів зовнішньополітичної та зовнішньоекономічної діяльності нашої країни. Відзначимо безумовну важливість і корисність навчання іноземних студентів і для приймаючої країни, тому що не буває непотрібних комунікацій. Будь-які міжнародні комунікації розширюють кругозір всіх учасників освітнього процесу і взаємно підвищують їх культуру, в тому числі і наукову.

Постановка проблеми. Викладання природничо-математичних дисциплін на підготовчому відділенні університетів для іноземних громадян має ряд специфічних особливостей, пов'язаних, в основному, зі слабким володінням іноземними студентами мовою навчання і значною неоднорідністю їх математичної підготовки, крім того, відношення до навчання в них теж різне, що унеможливує використання іноземними студентами загальноприйнятих підручників, посібників та довідників. Тому перед педагогом постає необхідність розробки особливого методичного підходу до вивчення повторювального курсу природничо-математичних дисциплін, що істотно відрізняється від методики викладання математики в середній школі або на підготовчих відділеннях при вузах для вітчизняних слухачів. Організовуючи підготовку іноземних студентів на довузівському етапі навчання, важливо враховувати специфіку та динаміку зміни структури та змісту освіти, обумовлених тенденціями і закономірностями становлення інформаційного простору. Навчання неможливе без серйозного наукового обґрунтування системи педагогічних принципів організації підготовки іноземних студентів.

Аналіз актуальних досліджень. Необхідно відзначити, що область наукових досліджень, присвячених теорії навчання та адаптації іноземних студентів, не відчуває

нестачі в дослідженнях. Наукові дослідження в цій області вносять «вклад» у розширення і поглиблення сутності головних понять класичної педагогіки, розвивають її як систему наукового знання. До таких понять належать педагогічні цілі, зміст, засоби і методи, технології, принципи і закономірності освітнього процесу при підготовці іноземних студентів. Загальні тенденції розвитку освіти в окремих країнах, геополітичних регіонах, у світі загалом досліджували О.І.Волков, Н.М.Лавриченко, О.В.Овчарук, О.І.Пометун, А.А.Сбруєва, Т.Хюсен. Проведено ряд дисертаційних досліджень в Україні (Н.Б.Булгаковою, О.В.Палкою, О.О.Резван, Т.І.Дементьевою, Л.І.Рибаченко, Т.А.Шмоніною, Л.В.Хатковою), котрі стосуються різних аспектів навчання та адаптації іноземних студентів. Однак, ці дослідження ще не достатньо розривають значущої сутності вище названих понять.

Мета статті. Принципи навчання є основним орієнтиром у викладацькій діяльності, вони служать сполучною ланкою, що з'єднує теоретичні положення того чи іншого навчального предмета з їх практичним застосуванням. Автор не ставить перед собою завдання аналізувати представлені в методології педагогіки вищої школи системи предметних принципів. Основним завданням статті є визначення і розгляд тільки тих принципів, які є основою для вирішення цілей і задач адаптації студентів-іноземців до вивчення природничо-математичних дисциплін на підготовчих відділеннях університетів.

Виклад основного матеріалу. Процес адаптації іноземних студентів до вивчення природничо-математичних дисциплін має забезпечувати повноту процедур творчої діяльності, що передбачає: самостійне перенесення раніше засвоєних знань і вмінь у нову ситуацію; бачення нової проблеми в знайомій ситуації; бачення нової функції об'єкта; усвідомлення структури об'єкта; пошук альтернативних способів розв'язання; комбінування раніше відомих способів дій у новий спосіб.

Організація навчання, формування змісту освіти не можуть визначатися довільно. Вони регламентовані дією закономірностей соціального, психологічного та педагогічного характеру, знання яких дозволяє сформулювати педагогічні принципи організації процесу адаптації до вивчення природничо-математичних дисциплін на підготовчих відділеннях університетів.

У сучасній педагогічній науці поняття принципу визначається як:

- основне вихідне положення деякої теорії, науки, світогляду, організації;
- внутрішнє переконання людини, яке визначає його відношення до дійсності, норми поведінки та діяльності;
- категорія педагогічного знання, наукове положення, яке з однієї сторони, відображає усвідомлену і обґрунтовану закономірність, а з іншої наказує як правильно організувати процес виховання та навчання у відповідності з цією закономірністю [1].

До системи педагогічних принципів, які забезпечують організацію навчально-пізнавальної діяльності студентів-іноземців нами віднесені:

- фундаментальності - науковість, повнота і глибина знань

- системності та послідовності – створення оптимальних умов для формування комунікативної компетентності в усіх аспектах навчання з одночасною корекцією системи предметних знань;
- особистісно-орієнтованого підходу до навчання – всі методичні рішення в навчальному процесі приймаються з урахуванням особистості тих, хто навчається – їх потреб, здібностей та активності;
- наступності та перспективності – опора на знання, вміння та навички, отримані раніше, в країні попереднього навчання та орієнтація на майбутню професійну діяльність іноземних студентів;
- генералізації – стискання змісту навчального матеріалу, що обумовлено коротким терміном довузівської підготовки.

З фундаменталізацією освіти багатьма дослідниками в нашій країні і за кордоном безпосередньо пов'язується рівень освіченості та культури суспільства, можливість запобігання цивілізаційних колапсів. У педагогічній науці немає єдиного розуміння поняття фундаментальності освіти. Насамперед зазначимо, що фундаментальність освіти є характеристикою змісту освіти. Зміст освіти за даним принципом повинен відображати перетворення у економіці, політиці, культурі, тобто у тому реальному соціальному середовищі, в якому протікає життєдіяльність тих, хто навчається. У сучасному розумінні фундаментальна освіта – це різнобічне гуманітарне та природничо-наукова освіта на основі оволодіння фундаментальними знаннями, вивчення певного кола питань з основоположних галузей знань загальноосвітніх дисциплін, без яких неможлива інтелегентна людина. Фундаментальна освіта визначає наукове знання як невід'ємну частину світової культури. Оскільки цілісна наукова картина світу ґрунтується не тільки на природничо-науковій, а й на гуманітарній складовій, то фундаментальну освіту необхідно будувати на базі поєднання новітніх природничо-наукових і гуманітарних знань, на базі діалогу двох культур. Обмеженість навчального часу на підготовчому етапі навчання та психологічні труднощі сприйняття іноземними студентами з різними вподобаннями й здібностями абстрактних понять і образів природно-математичних наук вимагає нових принципів відбору та систематизації знань, створення фундаментальних навчальних курсів в умовах профільного навчання та їх взаємоузгодження при формуванні цілісної наукової картини світу. У процесі довузівської підготовки іноземних студентів реалізація цього принципу втілюється у систематичне ознайомлення студентів на заняттях з природничо-математичних дисциплін з історією розвитку наукових теорій, з досягненнями вітчизняних вчених в галузі природничо-математичних наук. Це сприятиме предметно-дидактичній та соціально-психологічній адаптації іноземних студентів.

Фундаментальність освіти поєднується з добре відомими дидактичними принципами науковості, систематичності, послідовності. Принцип послідовності і безперервності припускає організацію безперервного процесу адаптації іноземних студентів, поступове накопичення елементів готовності до навчальної та професійної діяльності, послідовне оволодіння приватними і узагальненими професійними вміннями, вивчення матеріалу від простого до складного, повторення раніше засвоєного в новому контексті. Принцип систематичності й послідовності в оволодінні досягненнями науки, культури, досвіду діяльності надає системного характеру навчання, теоретичним знанням і практичній діяльності студентів. Цей принцип зумовлений об'єктивно існуючими етапами пізнання, взаємозв'язком раціонального

та ірраціонального, свідомого та несвідомого. Розкриваючи сутність принципу, П.І.Підкасистий виділяє вимоги до організації навчального процесу, що випливають з принципу систематичності та послідовності:

- встановлювати внутрішньопредметні зв'язки і співвідношення між поняттями під час вивчення теми, навчального предмета;
- використовувати логічні операції аналізу та синтезу;
- забезпечувати послідовність етапів засвоєння знань;
- здійснювати планомірний порядок навчання;
- поступово диференціювати та конкретизувати загальні положення;
- розподіляти навчальний матеріал на логічно завершені фрагменти, встановлюючи порядок і методику їх опрацювання;
- визначати змістові центри кожної теми, виділяти головні поняття, ідеї, встановлювати зв'язки між ними, структурувати матеріал уроку;
- розкривати зовнішні і внутрішні зв'язки між теоріями, законами і фактами, використовувати міжпредметні зв'язки [2].

Трансформація принципу систематичності та послідовності у процес навчання іноземних студентів на довузівському етапі передбачає:

- формування знань, умінь і навичок таким чином, щоб нові знання спиралися на раніше засвоєні й, у свою чергу, стали фундаментом для засвоєння наступних;
- дотримання логічних зв'язків між формами та методами навчання, контролю навчально-пізнавальної діяльності студентів та її результативності; - вироблення навичок раціонального планування навчальної діяльності (побудова логічно стрижневих планів відповідей, розв'язання задач, виконання самостійних та контрольних робіт);
- систематизацію й узагальнення способів діяльності (розвиток у студентів загальноінтелектуальних вмінь порівняння, систематизації, узагальнення й абстрагування);
- координування діяльності студентів відповідно до вимог і дій викладачів різних навчальних предметів, зокрема природничо-математичного і гуманітарного циклів з метою формування мовної компетентності іноземних студентів;
- реалізацію вимог до засвоєння системних знань студентів про об'єкт навчання;
- здійснення систематичного й послідовного контролю навчальних досягнень студентів;
- виявлення та реалізацію міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків у процесі навчання.

Принцип особистісно-орієнтованого підходу до навчання полягає в обліку особистісних особливостей іноземних студентів, рівнів їх готовності до сприйняття навчальної інформації, мотивації, самоорганізації, тобто необхідності адаптації навчального процесу до рівня знань, умінь і психологічних особливостей кожного студента, системного відповідності засобів і методів навчання процесу розвитку особистості.

Принцип наступності передбачає облік результатів попередньої навчальної діяльності іноземних студентів: рівня готовності до навчально-пізнавальної діяльності в умовах українського вузу, мислення та рефлексії; загальноосвітньої, методологічної та інформаційної культури; якості засвоєння знань і умінь; ступеня розвиненості особистісних якостей, що визначають професійні можливості студентів; навичок організації самостійної роботи; умінь працювати з науковою і науково-популярною літературою; розвитку зді-

бностей до наукового пошуку у відповідній галузі знання і виробничих процесів. В умовах міжнародної освітньої інтеграції, сутнісними характеристиками якої є взаємне зближення, взаємодоповнюваність і взаємозалежність національних освітніх систем, синхронізація дій у сфері освіти і поступове переростання національними освітніми системами своїх державних рамок принцип наступності відіграє важливу роль у навчанні іноземних студентів.

Принцип генералізації пов'язаний з урахуванням реальних можливостей іноземних студентів за короткий термін навчання. Він передбачає доступний виклад лекційного матеріалу з концентрацією змісту навколо провідних концепцій, ідей і закономірностей природничо-математичних наук, на яких базується навчальна дисципліна, і одночасно таку організацію освітнього процесу, щоб іноземні студенти не відчували інтелектуальних, моральних, фізичних пере-

вантажень.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Результатом з'ясування специфічних закономірностей процесу навчання на початковому етапі навчання іноземних студентів є застосування певних педагогічних принципів, реалізацію яких слід розглядати як обов'язкову умову нормального функціонування самого процесу адаптації до вивчення природничо-математичних дисциплін. Доцільність застосування принципів при організації узагальнюючого повторення курсу природничо-математичних дисциплін на підготовчому факультеті не викликає сумнівів. В умовах навчання на підготовчих відділеннях університетів перелічені у статті принципи забезпечують створення можливостей для покращення дидактичної адаптації студентів-іноземців. Розглянута сукупність принципів не є сталою, вона має розвиватися і удосконалюватися.

Література та джерела

1. Булгакова Н.Б. Система пропедевтичної підготовки іноземних громадян з природничих дисциплін у технічному університеті: дис... кандидата пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Наталія Борисівна Булгакова. – К.: АПН України, Ін-т педагогіки, 2002. – 446 с.
2. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г.М.Коджаспирова, А.Ю.Коджаспиров. – М.: МарТ, 2005. – 448 с.
3. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
4. Палка О.В. Підготовка іноземних студентів вищих навчальних закладів технічного профілю України до вивчення професійної лексики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Олександра Володимирівна Палка. – АПН України; Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 2002. – 18 с.
5. Резван О.О. Педагогічні умови розвитку пізнавальних потреб у іноземних студентів у процесі навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Оксана Олексіївна Резван. – АПН України; Інститут професійно-технічної освіти. – К., 2007. – 17 с.

Проблематика статті зосереджена на деяких педагогічних принципах організації процесу адаптації іноземних студентів до вивчення природничо-математичних дисциплін. В статті розглянуті трактування принципів і особливості їх застосування на підготовчому відділенні університету для іноземних громадян. Проаналізовано методику організації обобщаючого повторення курсу природничо-математичних дисциплін, формування змісту природничо-математичного навчання на довузовському етапі навчання з урахуванням розглянутих принципів, що забезпечують створення умов для покращення дидактичної адаптації іноземних студентів.

Ключові слова: педагогічні принципи, адаптація іноземних студентів, природничо-математичні дисципліни, підготовче відділення.

Scope of the article focuses on some pedagogical principles of the organization of foreign student's adaptations process in teaching science and mathematics. The article deals with the interpretation of the principles and their uses in the preparatory department for foreigners of the University. This paper is an analysis of the methods of synthesis repetition and content of science and mathematics at pre-university stage based on the principles discussed. These principles are to be perpetually modified and refined to comply with the requirements to practical academic purposes. Incorporation of pedagogical principles is a crucial fertilizer for the wellbeing and development of foreign students' didactic adaptation.

Key words: pedagogical principles, foreign student's adaptation, science and mathematics, preparatory department.

УДК 371. 134:62:81'243

БАР'ЄРИ ЕФЕКТИВНОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ГЛОБАЛЬНОГО ІНЖЕНЕРА

Кіш Надія Василівна
м.Ужгород

Дана стаття обговорює тему міжкультурного спілкування та бар'єрів, які протидіють ефективній міжкультурній комунікації інженера міжнародного рівня. Розглядаються зв'язки між міжкультурою комунікацією та емоційним інтелектом в інженерній освіті. Подаються комунікативні навички як важливий аспект у контексті даної освіти.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, міжкультурне спілкування, бар'єри міжкультурної комунікації, інже-

нерна освіта, інженери.

Постановка проблеми. У своїй професійній діяльності кваліфікований інженер потребує кілька ключових навичок, у тому числі здатність роботи в команді, сильне почуття мотивації та навички міжособистісного спілкування. В нинішню епоху глобалізації існує також високий попит на спільну компетенцію, яка необхідна для успішної реалізації міжособистісних і міжкультурних навичок.

У зв'язку зі зростаючою глобалізацією не тільки великі компанії, але і малі та середні підприємства змушені займатися своєю діяльністю на міжнародному рівні. Великий відсоток цих міжнародних компаній займаються питаннями машино- та приладобудування (виробники і постачальники послуг). З 2000 року обсяг замовлень німецького машино- і приладобудування збільшився на 17%. Це загальне зростання склало 7% від обсягу внутрішнього обігу і 24% – на зовнішніх ринках [16]. Наведені цифри показують, що вже домінуюча експортна орієнтація багатьох європейських країнах зростає, тому існує велика потреба в удосконаленні та перепідготовці професійних кадрів, інженерів у тому числі. Все більше число консультантів з управління та приватних навчальних компаній пропонують семінари та навчальні курси в галузі міжкультурної комунікації / компетентності та іноземних представництв. Існує широкий спектр пропозицій курсів (English for Specific Purposes, Spezial-Deutschkurse), які враховують міжкультурні аспекти комунікації. Проблема бар'єрів у міжкультурній комунікації ще не набула однозначного вирішення.

Аналіз останніх досліджень. Дослідження відомих філософів і мовознавців (Ф.Браса, В.фон Гумбольдта, В.Лейбніца, В.Вундта, О.А.Потебні та ін.) склали основу для розвитку міжкультурної комунікації як науки. Теорії міжкультурної комунікації, що намагалися пояснити цей феномен із різних точок зору розробляли західні дослідники К.Бергер, С.Гантінгтон, Е.Гірш, Г.Гофстеде, С.Даль, Е.Холл [4, с.1]. Різні підходи до визначення поняття міжкультурне спілкування, його структури й процесу формування відповідних навичок розкрито в дослідженнях Л.Гришаєвої, Т.Грушевицької, А.Садохіна [8]. На сучасному етапі проблеми, які виникають у процесі міжкультурного спілкування, розглядаються вітчизняними (Ф.С.Бацевич, Т.І.Грушевська, О.А.Земська, В.М.Манакін, В.Д.Попков, О.П.Сарокін, А.Г.Старостенко, С.Г.Тер-Мінасова) та зарубіжними (А.Белл, Г.Гофстеде, В.Донаху, П.Еммерт, Н.Сигбанд, С.Тінг-Туллі, Ф.Тромпенаарс) ученими [1, с.67]. Публікації Н.Бориско, Н.Ішханян, Р.Мільруд, В.Сафонові відображають особливості міжкультурної взаємодії в контексті діалогу культур і цивілізацій [8]. В Україні предметне поле досліджень у рамках проблематики «міжкультурна комунікація» сьогодні працюють В.Андрущенко Н.Висоцька, О.Гриценко, Л.Губерський, І.Дзюба, П.Донець, В.Євтух, А.Єрмоленко, Г.Касьянов, М.Кушнарєва, Л.Нагорна, М.Обушний, П.Скрипка [6, с.2].

Мета статті – визначити бар'єри, які протидіють ефективній міжкультурній комунікації інженера міжнародного рівня.

Виклад основного матеріалу. Інтернаціоналізація та глобалізаційні зміни в суспільстві потребують налагодження контактів на міжнародному рівні, в межах міжкультурної комунікації. Міжкультурна комунікація – це водночас і наука і набір навичок, якими потрібно оволодіти під час спілкування, оскільки взаємодія з іншою культурою вимагає певних знань та умінь, зосередженості на успадкованих та установлених нормах соціальної практики людей, які належать до різних національних та етнічних спільнот. Згідно визначення Ф.С.Бацевича, «Міжкультурна комунікація – це процес спілкування (вербального і невербального) людей (груп людей), які належать до різних національних лінгвокультурних спільнот, як правило послуговуються різними ідентичними мовами, відчують лінгвокультурну «чужинність» партнера по спілкуванню, мають різну комунікативну компетенцію, яка може стати причиною комунікативних невдач або культурного шоку в спілкуванні» [1, с.9]. Отже, для усу-

нення непорозуміння та конфліктів необхідним є вивчення взаємозв'язку між культурою та комунікацією через виявлення притаманних різним народам культурних моделей.

Комунікативні навички повинні розглядатися як важливий аспект в інженерній освіті. Ця претензія була підсилена Радою з акредитації техніки і технології (АВЕТ) в США, яка називає навички спілкування в Інженерному критерії 2000 року в якості одного з 11 ключових результатів, які повинні бути досягнуті в кінці інженерного навчання [9]. Вони є звичайним елементом професії інженера в промисловості. Зайняті в промисловості інженери визнали, що за даних вимог промисловості, навчання комунікативним навичкам повинно бути поліпшено. Комунікативні навички називають цінним прискорювачем кар'єри [13].

Міжкультурне спілкування охоплює ситуації, в яких люди з різним культурним віруванням, цінностями або поведінкою спілкуються один з одним [10]. Культурне походження може впливати на манеру, якою люди вчаться і спілкуються. Концепція лінгвістичної детермінації визначає, що мова визначає або принаймні впливає на манеру, якою люди думають [17]. Цей факт характеризує людину, як вона сприймає культури чи отримане повідомлення від тих, хто не належить до її власної культури. Особистісна культура одержувача повідомлення діє як фільтр, через який він або вона інтерпретує повідомлення. Цей фільтр може забарвлювати повідомлення аж до такої точки, де отримане повідомлення не узгоджується з надісланим. Джерело повідомлення знаходиться, як правило, в середовищі відправника.

В.М.Манакін підкреслює, що люди, виховані в різних національно-культурних соціумах, обов'язково матимуть ментальні, тобто світоглядні розбіжності і, як результат, – незбігання ментальних програм [5, с.70]. Таким чином, перед партнерами по спілкуванню постає проблема коректування власної поведінки та форм комунікації. Однак, незважаючи на розуміння практичної значимості взаємовигідного спілкування, учасники реагують на особливості іншої культури з різним ступенем адекватності, і «діапазон подібного характеру реакцій достатньо широкий – від пасивного несприйняття цінностей інших культур до активної протидії їхньому прояву та ствердженню» [5, с.15].

Отже, неможливо відразу уникнути труднощів, які виникають під час комунікації між представниками різних культур. Відчуття напруги та дискомфорту призводить до комунікативних невдач, виникнення міжкультурних бар'єрів.

Так, згідно точки зору окремих дослідників, у міжкультурній комунікації серед бар'єрів відрізняють:

- припущення подібності (люди вважають, що всі вони однакові);
- мовні відмінності;
- помилки в інтерпретації невербальних дій;
- вплив стереотипів;
- несвідоме прагнення давати оцінку всім незнайомим культурним явищам;
- тривога та напруга [3, с.15].

На думку В.Л.Воробйової, всі бар'єри міжкультурної комунікації слід поділити на дві великі групи: бар'єри розуміння, які об'єднують фонетичний, семантичний, стилістичний, логічний, соціально-культурний типи бар'єрів; і бар'єри спілкування (темперамент, гнів, страх, сором, провини, відраза, презирство). Класифікація бар'єрів, яку пропонують С.П.Боброва та Е.А.Смирнова, передбачає виділення перешкод – географічних, історичних, державно-політичних, економічних, мовних, психологічних [3, с.89].

Вітчизняні дослідники визначають також особистісні

бар'єри, що виникають як результат емоцій, обумовлюються системами цінностей, відрізняються специфікою зворотного зв'язку між партнерами, фізичні бар'єри, які виявляються під час прийому інформації - шум, деякі статичні перешкоди; семантичні бар'єри – невміння учасників використовувати слова та словосполучення доречні для конкретної ситуації [7, с.89].

Однак, незважаючи на розходження учених відносно таких проблемних понять, як «бар'єри» і «переклади», типовим для багатьох досліджень є визначення основних категорій бар'єрів у міжкультурній комунікації:

- мовні бар'єри – неспроможність висловити думку у повній мірі у зв'язку з недосконалим знанням мови – посередника або мови одного з учасників спілкування;
- бар'єри сприйняття – іншій світогляд, менталітет;
- бар'єри, обумовлені впливом культури – непорозуміння через інші культурні цінності;
- бар'єри як результат невербальної комунікації, вражень, дистанції (інтимної, особистої, соціальної, публічної).

На думку О.П.Садохіна, в процесі подолання бар'єрів у міжкультурній комунікації набуває актуальності проблема взаєморозуміння, стикаючись з різноманітними етнокультурними інтересами люди змушені досягати більш повного адекватного розуміння самих себе і партнерів [3, с.58].

Різні дослідження фіксують величезні витрати, пов'язані з міжкультурними непорозуміннями і невірними тлумаченнями в галузі міжнародного злиття та поглинання компаній. Вони показують, що від 45% до 75% всіх злиттів зриваються через відмінності у корпоративній культурі в рамках зацікавлених підприємств [15]. Очевидно, що зриваються більше міжнародні, ніж національні злиття, тому що при міжнародних злиттях додаються обтяжуючі відмінності в регіональній культурі. Невдала міжкультурна комунікація може привести до того, що бізнесмени зонайменше не розумітимуться як партнери.

Інша причина надзвичайної важливості міжкультурної компетенції лежить поза комерційними міркуваннями. У смислі технічної комунікації першорядне значення полягає в тому, щоб взаємодіючі сторони правильно розумілися. Проте чіткий і недвозначний зв'язок можливий тільки тоді, коли учасники комунікації розуміють принципи, що лежать в основі процесу. Доведено, що велика кількість катастроф в технічній сфері трапилися швидше через помилки в повідомленнях, ніж у результаті суто технічних проблем (наприклад, прорахунків) [12]. В.Гінненкамп (V.Hinnenkamp) у своїх роботах розглядає приклади порушень комунікацій, що тягнуть за собою трагічну подію [11].

П.Лінелл (P.Linell) розподіляє за категоріями непорозуміння/нерозуміння від відкритих непорозуміння і прихованих непорозуміння до латентних непорозуміння [14]. Останній тип – латентні непорозуміння, є найбільш небезпечним, оскільки взаємодіючі сторони не знають, що непорозуміння існує [12].

Головна увага дослідників зосереджена на виявленні ситуацій порушення успішності акту комунікації та визначенні шляхів для усунення суперечностей та подолання комунікативних бар'єрів. У процесі спілкування партнери стикаються з труднощами, які виникають завдяки відмінностям у їхньому світосприйнятті. Національна культура та менталітет впливають на характер взаємодії між співрозмовниками. Тривога розглядається як сильний бар'єр ефективної міжкультурної комунікації і може викликати руйнування процесу комунікації ще до його початку.

Кар'єра інженера міжнародного рівня є своєрідним викликом самому собі та потребує неабияких особистих якостей. Такий інженер повинен мати не тільки солідну наукову та технічну підготовку в поєднанні з організаторськими та управлінськими здібностями, що дозволять керувати міжнародними проектами за допомогою команди, члени якої належать до різних культур, але також повинен проявити здібність пристосовуватися до оточення, існуючих технологій, соціо-економічних реалій, що постійно змінюються, та продемонструвати відкритість, мобільність, здатність вести діалог та мати комунікативні навички. Таким чином, від інженера міжнародного рівня вимагається набагато більше ніж глибока академічна освіта, а саме: робота в команді, сильна мотивація, самостійність у прийнятті рішень, адаптивність, співпереживання, творчий підхід, навички міжособистісного та міжкультурного спілкування, які є важливими та необхідними аспектами для іноземної культури. В результаті професіонали, які хочуть діяти в міжнародному бізнесі, повинні розвивати свої знання та навички в області міжкультурної комунікації.

Висновки. Таким чином, наявність і подолання бар'єрів у міжкультурній комунікації визначають і підвищують рівень між- та соціокультурних компетентностей особистості, оскільки ставлять її перед необхідністю отримання нових знань про культуру партнерів, змушують її вдосконалювати власні комунікативні навички, розвивати їх, здатність відчувати особливості і менталітет чужої культури. Завдяки цим процесам індивід стає здатним адекватно передбачати перспективи спілкування з представниками інших культур, ефективніше домагатися цілей міжкультурної взаємодії.

Перспективи подальших досліджень полягають у розкритті сучасних проблем інженерної освіти в Україні та за рубежом.

Література та джерела

1. Бацевич Ф.С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Флорій Сергійович Бацевич. – К.: Довіра, 2007. – 205 с.
2. Галашова О.Г. Формування навичок між культурної ділової комунікації в сфері менеджменту / Олена Григорівна Галашова // Наукові записки Національного Університету «Острозька академія». Серія: Філологія. – 2013. – №33. – С.264-267
3. Грушевицкая Т.Г. Основы межкультурной коммуникации / Т.Г.Грушевицкая, В.Д.Попков, А.П.Садохин. – М., 2003. – 380 с.
4. Гумбольдт В. Язык и философия культуры / В. фон Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1985. – 300 с.
5. Манакін В.М. Мова і міжкультурна комунікація / Володимир Миколайович Манакін. – Київ: ЦУЛ, 2012. – 288 с.
6. М'язова І.Ю. Міжкультурна комунікація: зміст, сутність та особливості прояву (соціально-філософський аналіз): автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. філос. наук: спец. 09.00.03 «соціальна філософія та філософія історії» / Ірина Юріївна М'язова. – К., 2008. – 18 с.
7. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: [учеб.пособие для студентов, аспирантов и соискателей по спец. «Лингвистика и межкультурная коммуникация»] / Светлана Григорьевна Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 262 с.
8. Токарева А.В. Підготовка студентів до міжкультурної комунікації в контексті формування фахівців-медіаторів культур / Анастасія Вікторівна Токарева // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. – 2013. – № 2 (6). – С.48-52
9. Baum E. Engineering accreditation in the United States of America / Eleanor Baum // Criteria 2000. Proc. 2nd Global Congress on Engineering Education. – Wismar: Deutschland, 2000. – PP.17-20
10. Devito J.A. Human Communication (7th edn) / Joseph Devito. – New York: Longman, 1997 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://

- www.wiete.com.au/journals/WTE%26TE/Pages/Vol.2,%20No.3%20%282003%29/RiemerJansen24.pdf>. – Зарол. з екрану. – Мова англ.
11. Hinnenkamp V. The notion of misunderstanding in intercultural communication. / Volker Hinnenkamp // Intercultural Communication. – 1999 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <<http://www.beyondintractability.org/biblio?page=405&sort=title&order=asc>>. – Зарол. з екрану. – Мова англ.
 12. Jansen D.E. Intercultural communication in engineering: a research programme to investigate the cultural influences in the negotiation of engineering projects / Detlev Jansen // World Trans. on Engng. and Technology Educ. – 2002. – №1. – PP.7-12
 13. Keane A. Communication trends in engineering firms: implications for undergraduate engineering courses / A.Keane, I.S.Gibson // International Journal of Engeneering Education, 1999. – №15. – PP.115-121
 14. Linell P. Troubles with Mutualities: towards a Dialogical Theory of Misunderstanding and Miscommunication / P.Linell // In: I.Markova, C.F.Graumann, K.Foppa (Eds). Mutualities in Dialogue. – Cambridge: Cambridge University Press, 1995 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <<http://www.liu.se/ikk/medarbetare/per-linell/complete-list-of-publications?l=sv>>. – Зарол. з екрану. – Мова англ.
 15. Polack-Wahl J.A. It is time to stand up and communicate. / Jennifer Polack-Wahl // Proc. 30 th ASEE/IEEE Frontiers in Education. – Kansas City, USA, F1G-16-F1G-21, 2000 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <<http://www.tgpcet.com/E-journal/The%20Confluence%20Journal-volume%20III.pdf>>. – Зарол. з екрану. – Мова англ.
 16. Schwarzbürger H. Deutsche Maschinenbauer produzieren am Leistungslimit / Heiko Schwarzbürger // VDI Nachrichten, 9 März, 2001 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.wiete.com.au/journals/WTE%26TE/Pages/Vol.1,%20No.1%20%282002%29/Microsoft%20Word%20-%2003_Jansen.pdf>. – Зарол. з екрану. – Мова англ.
 17. Stepnisky J.N. Linguistic determination / Jeff Stepnisky // The University of Alberta's Cognitive Science Dictionary, 1995 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.psych.ualberta.ca/~mike/Pearl_Street/OldDictionar/control.html>. – Зарол. з екрану. – Мова англ.

Данная статья обсуждает тему межкультурного общения и барьеров, которые противодействуют эффективной межкультурной коммуникации инженера международного уровня. Рассматриваются связи между межкультурной коммуникацией и эмоциональным интеллектом в инженерном образовании. Подаются коммуникативные навыки как важный аспект в контексте данного образования.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, межкультурное общение, барьеры межкультурной коммуникации, инженерное образование, инженеры.

This article discusses the topic of intercultural communication and barriers influencing the intercultural communication of an engineer of the international level. The links between intercultural communication and emotional intelligence in engineering education have been considered as well communication skills as an important aspect in the context of education.

Key words: intercultural communication, intercultural communication barriers, engineering education, engineers.

УДК 378.147:51

ЗАГАЛЬНОНАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗААУДИТОРНОЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

Ковальчук Олена Антонівна

м.Житомир

У статті визначено чотири рівні методології та багаторівневу класифікацію наукових підходів, що базується на системі наукових методів, які поділяються за ступенем загальності та сферою використання. Здійснено порівняльний аналіз тлумачення поняття „підхід” у науковій літературі. Проаналізовано загальнонаукові методологічні підходи до проблеми організації позааудиторної навчально-виховної діяльності у системі вищої освіти. Охарактеризовано системний, діяльнісний, синергетичний підходи до організації позааудиторної діяльності у професійному становленні майбутніх учителів математики, що відповідають другому рівню методології.

Ключові слова: професійне становлення, позааудиторна навчально-виховна діяльність, методологія, підхід, загальнонауковий підхід.

В умовах модернізації системи вищої освіти в Україні загострюється проблема наповнення змісту освіти, що сприяє формуванню особистості, яка органічно поєднує у собі духовність та раціональність, забезпечує особистісний спосіб буття людини, її науково-теоретичне ставлення до навколишньої дійсності, здатність реалізуватися в особистісній та професійній сферах.

У провідних державних документах (Законах Укра-

їни: „Про освіту” (1996 р.), „Про загальну середню освіту” (1999 р.), „Про вищу освіту” (2002 р.), „Про професійний розвиток працівників” (2012 р.); програмі ЮНЕСКО „Освіта для XXI століття” (1996 р.); „Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті” (2001 р.); Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.) до першочергових завдань віднесено: розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства; забезпечення виробництва та сфери послуг кваліфікованими працівниками; створення умов для особистісного розвитку та творчої самореалізації кожного громадянина України.

Професійне становлення майбутнього фахівця виступає складним інтегральним показником, що включає в себе поєднання методологічної бази, методичного інструментарію та філософського підґрунтя, що забезпечує у своєму синтезі умови навчання та виховання особистості, здатної відчувати себе у світі на принципах відносної гармонії. Позааудиторна діяльність володіє потужним арсеналом засобів щодо гуманітаризації професійного становлення студентів та реалізує такі завдання: формує у студента якості особистості, необхідні для успішної майбутньої професійної діяльності та забезпечує задоволення потреб саморозвитку,

самовдосконалення та самореалізації; здійснює інтеграцію особистості в національну та світову культуру; формує загальнонаціональні якості особисті, спрямованість на удосконалення соціальних відношень; забезпечує отримання студентом майбутньої професії та відповідної кваліфікації на належному рівні; сприяє взаєморозумінню та співпраці між студентами, викладачами незалежно від національного, етнічного, релігійного та соціального походження з урахуванням світоглядних підходів та реалізації права на вільне висловлювання та переконання.

Саме тому особливу увагу сучасних педагогів, психологів, філософів, соціологів (В. В. Краєвський, Г. П. Васянович, А. Є. Конверський, П. Ю. Саух, В. П. Безпалько, Ю. Г. Татур, Н. В. Кузьміна, О. В. Кустовська, О. З. Власова, О. В. Вознюк, С. В. Лісова, Г. П. Несторенко, М. М. Таланчук, В. В. Чирка, та ін.) привертають головні тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх фахівців, значущість і характер впливу методології на освітню діяльність, що забезпечує, в свою чергу, високий рівень професійного становлення майбутніх педагогів, їх особистісну та професійну самореалізацію.

Метою цієї статті, як складової частини нашого дослідження, є визначення та розгляд основних загальнонаукових методологічних підходів до проблеми організації позааудиторної навчально-виховної діяльності у професійному становленні майбутніх учителів математики.

Поняття „підхід” розглядається в науковій літературі [8; 12] як: світоглядна категорія, що відображає соціальні установки суб'єктів навчання як носіїв суспільної свідомості; глобальна і системна організація та самоорганізація освітнього процесу, що включає усі його компоненти і суб'єктів педагогічної взаємодії; базова ціннісна орієнтація педагога, що визначає його позицію до взаємодії у навчальному процесі; сукупність (система) принципів, що визначає загальну мету та стратегію відповідної діяльності, незалежно від того, чи є вона теоретичною чи практичною.

У загальному трактуванні поняття „підхід” ми керувалися визначенням, яке розглядає його як „комплекс парадигматичних, синтагматичних і прагматичних структур та механізмів у пізнанні та практиці, що характеризують конкурентоспроможні між собою (чи історично змінюють один одного), стратегії і програми в філософії, науці, політиці чи в організації життя та діяльності людей” [15].

На думку І. В. Блауберга та Е. Г. Юдіна, під методологічним підходом слід розуміти „принципову методологічну орієнтацію дослідження, позицію з якої розглядається об'єкт дослідження (спосіб визначення об'єкту), поняття чи принцип, що є керівним у загальній стратегії дослідження” [2, с. 74].

Сучасні наукові дослідження (Є. В. Бережнкової, В. В. Краєвського, Г. П. Васяновича, А. Є. Конверського, В. І. Лубського, Т. Г. Горбаченка, П. Ю. Сауха та ін.) використовують багаторівневу класифікацію наукових підходів, що базується на системі наукових методів, які за ступенем загальності та сферою використання поділяються на: загальнофілософські методи – це група методів, що відповідає *першому рівню методології* – філософським знанням; загальнонаукові методи – методи *другого рівня методології* – загальнонаукова методологія (системний, діяльнісний, синергетичний підходи, характеристика різних типів наукових досліджень, їх етапи та елементи); спеціальні наукові методи – методи, що визначають *рівень конкретно-наукової методології* (сукупність методів, принципів дослідження і процедур, що застосовуються у спеціальній науковій дисципліні); дисциплінарні методи; методи міждисциплі-

нарного дослідження. Дві останні групи методів визначають *четвертий рівень методології*, який включає методіку та техніку дослідження.

Розглянемо наукові підходи, що відображають загальнонаукову методологію, а саме: системний, синергетичний та діяльнісний підходи.

Системний підхід, як методологічний напрям сучасної науки, виник як протидія кризи XIX-XX ст., яка охопила наукове пізнання. Основи цього підходу відображено у роботах Л. фон Берталанфі [11], І. В. Блауберга, Е. Г. Юдіна [2] та ін. Подальше застосування системний підхід знайшов відображення у дослідженнях психологів та педагогів (В. П. Безпалька, Ю. Г. Татура, В. В. Краєвського, Н. В. Кузьміної, О. В. Кустовської, Б. Ф. Ломова, К. К. Платонова, Н. Ф. Тализіної та ін.).

О. А. Дубасенюк звертає увагу на те, що рушійною силою професійного становлення педагога є суперечності між різними характеристиками педагогічних явищ, між рівнями, різними порядками властивостей, між системами та підсистемами. Формування нових утворень в особистісній та діяльнісній сферах особистості супроводжується й руйнацією тих властивостей, які на певній стадії стали гальмом, тому в аналізі сутності діяльності майбутнього вчителя необхідно звернутися до психологічної теорії діяльності, професіографічних, психологічних і педагогічних концепцій діяльності, які розроблені на основі системного підходу [5, с. 26].

Ми розглядаємо системний підхід як методологічний інструментарій, за допомогою якого синтез частин-складових професійного становлення майбутнього вчителя не буде повним, якщо до нього не застосувати концепцію цілісності з головною тезою про незвідність цілого на частини.

На думку В. М. Колесникова, ключове місце у класифікації принципів системного підходу займає принцип саморозвитку, філософською основою якого є не історичний підхід, який шукає причини в минулому, а іманентну телеологію (вчення про внутрішнє цілепокладання, орієнтоване на майбутнє) [6, с. 106]. Тобто, позааудиторна діяльність для майбутнього вчителя математики повинна здійснювати проєкцію професійної підготовки у вищому навчальному закладі на виконання професійних обов'язків та функцій і формувати готовність до професійної самореалізації у педагогічній діяльності.

Л. В. Кондрашова звертає увагу на те, що систему позааудиторної роботи необхідно розглядати як сукупність виховних впливів, що забезпечують цілеспрямованість, систематичність, послідовність, поєднання педагогічного керівництва з ініціативою та самодіяльністю студентів і базуються на принципах: професійно-педагогічної спрямованості навчально-виховного процесу; взаємозв'язку та взаємозалежності навчання і виховання студентів; тісному зв'язку навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі з педагогічною практикою [7, с. 6].

Системний підхід до організації позааудиторної діяльності дозволяє розглянути процеси навчання і виховання як ієрархічну, динамічну, багаторівневу систему, яка самоорганізовується і розвивається у цілісності та єдності всіх структурних одиниць, що виконують певні функції у навчально-виховному середовищі вищого навчального закладу.

У системі позааудиторної діяльності, як і будь-якої іншої, першочерговими є зв'язки інтеграції, тому що інтегративними, різноманітними за своєю структурою виступають самі об'єкти та мета діяльності, і як наслідок – організація, регулювання, управління цією діяльністю забезпечує реальну дію фактора інтеграції. Це викликане низкою при-

чин: розширення обсягів людської діяльності та появою принципово нових видів технологій; предметом діяльності, який свідомо регулюється, стає сама людська діяльність, внаслідок впливу суспільства на всю систему соціальних відносин, через що зростає роль соціального знання, яке є джерелом інструментальних засобів впливу [2, с. 7].

Система позааудиторної діяльності має складну структуру та представляє собою комплекс взаємопов'язаних блоків-компонентів: мета, заради якої створюється ця система; спільна діяльність викладача та студентів, що забезпечує реалізацію цієї мети; самих учасників як суб'єктів цієї діяльності; середовище системи, яке адаптовано її суб'єктами; керівництво, що забезпечує інтеграцію компонентів у її цілісну систему та сприяє її розвитку; відносини, що виникають у результаті цієї діяльності та спілкування, що об'єднують суб'єктів у деяке об'єднання, зокрема у позааудиторних формах діяльності.

Емерджентність (неадитивність системи) є результатом виникнення між елементами системи так званих *синергічних зв'язків*, які забезпечують більший загальний ефект функціонування системи, ніж сума ефектів елементів системи, що діють незалежно.

Синергетика вивчає механізми самоорганізації та саморозвитку систем, що є актуальним для сучасної організації позааудиторної навчально-виховної діяльності (О. З. Власова, О. В. Вознюк, С. В. Лісова, Г. П. Несторенко, П. Ю. Саух, М. М. Таланчук, В. В. Чирка, Г. Е. Чирка та ін.).

Системно-синергетична педагогічна теорія, розроблена М. М. Таланчуком [14], вказує на те, що будь-яку педагогічну систему можна розглядати як синергетичну цілісність, а особистість у педагогічному процесі – як синергетичну, соціальну систему, що здійснює саморозвиток. Причому характерною особливістю її є засвоєння та виконання соціальних ролей.

На думку О. З. Власової, добір синергетичних принципів (відкритість, нелінійність, самоорганізація тощо) має покладатися в основу розробки технологій навчальної діяльності. Це забезпечує нестандартний підхід до навчально-виховної діяльності, повноту і високу якість предметних знань, актуалізацію міжпредметних зв'язків, професійне становлення і професійну адаптацію майбутнього фахівця через різні навчальні дисципліни з урахуванням їх міждисциплінарних зв'язків [3, с. 6].

О. В. Вознюк вказує на врахування принципів формування творчої особистості, серед яких ми виділяємо принцип єдиного темпосвіту учасників позааудиторної діяльності і розвитку творчих здібностей у цій діяльності, коли під час еволюції відкриті невірніважені системи інтегруються в складні цілісні структури, що розвиваються в різному темпі [4, с. 67].

Синергетичний підхід до організації позааудиторної діяльності за умов партнерської взаємодії „викладач-студент” має визначатися: відкритістю освітнього процесу та змісту навчального матеріалу для інновацій, які можуть запропонувати не лише викладачі, а й студенти; творчим характером навчання й виховання у процесі вищої освіти; заміною суб'єкт-суб'єктних стосунків викладача і студента на взаємини вільної співпраці заради розвитку й пізнання; дотриманням викладачами принципів індивідуального підходу до студентів зі спрямованістю навчально-виховної роботи на їх самоосвіту, самовиховання, самореалізацію; принципово відсутністю верхньої межі професіоналізму в майбутніх спеціалістів і у викладачів та пов'язаною з цим природною вимогою постійного професійного зростання особистості, яку навчають.

Синергетичний підхід як засіб аналізу позааудиторної діяльності визначає інтеграцію людини та світу як двох системних утворень. Завдання цієї діяльності визначаються спрямованістю педагога до мобілізації вихованця до міркувань про суть та походження речей, до пошуку цілісних життєвих сенсів, осягнення мистецтва мислительності, що включає: осмислення вихованцем свого місця й призначення у світі; вироблення концепції життя; свідомий вибір життєвих цілей; створення необхідних умов для самореалізації особистісних сил; рівень соціальної та психологічної зрілості; відповідальне ставлення до життя та до себе самого; духовно-практичну діяльність людини; відтворення в свідомості цілісної картини свого життя як індивідуальної історії в її часовій перспективі та ретроспективі.

Особистісний та професійний розвиток відбувається лише в процесі активної, емоційно забарвленої діяльності, в якій людина повністю реалізує свої можливості, здібності, виражає себе як особистість. Внаслідок чого діяльність приносить задоволення, стає джерелом енергії і натхнення, а основним принципом, що реалізується в такій діяльності, є принцип активності.

Місце та роль поняття „діяльність” визначається насамперед тим, що воно належить до розряду універсальних, граничних абстракцій. Універсальність поняття цього типу породжує ще одну властивість, не досить очевидну, проте методологічно дуже суттєву – поліфункціональність, внаслідок чого ця категорія виконує різні функції, одна з яких полягає у тому, що діяльність може бути об'єктом наукового пізнання та вивчатися різними науковими дисциплінами [8].

Важливим аспектом в організації позааудиторної навчально-виховної діяльності є розуміння психологічної теорії діяльності, основи якої закладені С. Л. Рубінштейном, Л. С. Виготським.

На думку С. Л. Рубінштейна, під час професійної підготовки майбутнього вчителя необхідно враховувати три складові: „по-перше, те, що йому дала природа і що він повинен розвивати в собі; по-друге, те, що йому повинна дати наука і чого він повинен набути, зокрема, теоретичною роботою; по-третє, те, що він повинен створити сам на цьому природному ґрунті” [10, с. 120].

Послідовники цієї теорії (В. В. Давидов, Б. Д. Ельконін, О. В. Запорожець, О. М. Леонтьєв, А. В. Петровський, Н. Ф. Талізін та ін.) є основоположниками *діяльнісного підходу*, в рамках якого головна роль у розвитку особистості на певному віковому етапі відводиться „провідній діяльності”, яка характеризується тим, що в ній перебудовуються основні психічні процеси та відбуваються зміни психологічних особливостей особистості.

В основі діяльнісного підходу лежить вихідне положення, що провідною цінністю системи (в тому числі системи професійного становлення) є та діяльність, яка засвоюється, її зміст, функції. Людина, що оволодіває цією діяльністю, повинна прагнути сформувати, розвинути у себе відповідні якості. Індивідуальність людини, її власні інтереси і здібності стають засобом підвищення ефективності діяльності.

Діяльнісний підхід є базовим у дослідженні позааудиторної навчально-виховної діяльності, оскільки вона носить предметний характер та постає перед студентом у формі нормативно погодженого способу діяльності, який у результаті стає індивідуальним способом власної діяльності. Таким чином, у процесі засвоєння основ майбутньої професії відбувається формування внутрішнього плану діяльності, що становить основу психологічної системи діяльності майбутнього вчителя математики.

В основі такої діяльності лежить принцип єдності свідомості та діяльності, сформульований О. М. Леонтьєвим, який полягає в тому, що „пояснення природи свідомості лежить у тих особливостях людської діяльності, які створюють його необхідність: в її об'єктивно-предметному, продуктивному характері” [9, с. 127].

Б. Г. Ананьєв визначає цей підхід до дослідження особистості на основі результатів практичної діяльності та зазначає: „якщо особистість – „вершина” всієї структури людських відносин, то індивідуальність – це „глибина” особистості та суб'єкта діяльності” [1, с. 172]. Виміряти цю „внутрішню глибину” можна тільки об'єктивними методами, причому один із важливих індикаторів людської індивідуальності є активність творчої діяльності.

Швидкість соціальних і технологічних змін у навколишньому середовищі, прискорене нагромадження інформаційних ресурсів та засобів навчання, які стають більш доступними, мобільність населення зумовлюють переосмислення функцій і результатів навчально-виховної діяльності. Реалізацію цих завдань ефективніше забезпечує не підтримувальний, а інноваційний тип навчання, а його підґрунтям є особистісно-орієнтована освіта.

На думку Л. Д. Столяренка, зміст діяльності є одним із факторів економічного і соціального прогресу суспільства та повинен бути спрямований на забезпечення самовизначення особистості, створювати умови для її самореалізації [13, с. 27].

Ціннісна спрямованість такого змісту реалізує принци-

пи гуманізації, гуманітаризації, демократизації та культуровідповідності.

Професійне становлення майбутнього вчителя математики у позааудиторній навчально-виховній діяльності передбачає його здатність до постійного збагачення своїх знань, умінь та навичок, рівня розвитку професійно-важливих особистісних якостей, спрямованість на професійно-творчий саморозвиток та самореалізацію, що у сукупності представляє собою домінуючі показники якості професійної освіти, її цільові орієнтири.

Аналіз вищевказаних підходів дозволив нам визначити особливості позааудиторної діяльності, глибинні основи її організації та розкрити механізми реалізації позааудиторної роботи з врахуванням динаміки внутрішніх зв'язків.

У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури з'ясовано, що для організації позааудиторної діяльності необхідно реалізовувати такі загальнонаукові підходи, як системний, діяльнісний, синергетичний, що утворюють складну систему, яка характеризується їх співвідношенням та взаємозалежністю. На основі аналізу означених підходів обґрунтовано думку про їх глибинну внутрішню єдність, взаємозв'язок, взаємодоповненість, компліментарність і можливість реалізації та вирішення завдань дослідження. Перспективою нашого подальшого дослідження стане визначення сукупності підходів конкретно-наукової методології та встановлення взаємно однозначної відповідності у ієрархічній структурі рівнів методології для забезпечення якісної професійної підготовки майбутніх фахівців.

Література та джерела

1. Ананьєв Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г.Ананьев. – М.: Педагогика, 1977. – 371 с.
2. Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В.Блауберг, Э.Г.Юдин. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
3. Власова Е.З. Адаптивное обучение на новом витке развития педагогических идей: учебный процесс в педагогическом вузе с позиций синергетики / Е.З.Власова // Наука и школа. – 1999. – № 5. – С.2-9
4. Вознюк О.В. Развитие вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід: Монографія / О.В.Вознюк; [за ред. проф. П.Ю.Сауха]. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2009. – 184 с.
5. Дубасенюк О.А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога: Монографія / О.А.Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім.Івана Франка, 2005. – 367 с.
6. Колесников В.Н. Лекции по психологии индивидуальности / В.Н.Колесников. – М.: Институт психологии, 1996. – 224 с.
7. Кондрашова Л. В. Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте / Л.В.Кондрашова. – Киев; Одесса: Высшая школа. Глав. изд-во, 1988. – 160 с.
8. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В.Краевский, Е.В.Бережнова. – М.: Издательский центр „Академия”, 2006. – 400 с.
9. Леонтьев А.А. Ключевые идеи Л.С.Выготского – вклад в мировую психологию XX столетия / А.А.Леонтьев // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 4. – С.5-11
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн – С.-Пб.: Питер, 1999. – 720 с.
11. Системный подход в современной науке: (К 100-летию Людвиг фон Бергаланфи): сб. ст. / [отв. ред.: И.К.Лисеев, В.Н.Садовский]. – М.: Прогресс-Традиция, 2004. – 563 с.
12. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований: в помощь начинающему исследователю [Текст] / М.Н.Скаткин. – М.: Педагогика, 1986. – 152 с.
13. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. (Серия „Учебники и учебные пособия”) / Л.Д.Столяренко. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – Ростов н/Д: „Феникс”, 2003. – 544 с.
14. Таланчук Н.М. Системно-синергетическая концепция педагогики и учебно-воспитательного процесса: пособие [для рук. органов нар. образования, учеб. заведений и педагогов-новаторов] / Н.М.Таланчук. – Казань: ИССО РАО, 1993. – 91 с.
15. Философский словарь / Глоссарий Библиотеки духовной науки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <<http://predela.net/glossword/index.php/glossword>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

В статье определены четыре уровня методологии и многоуровневую классификацию научных подходов, основанную на системе научных методов, которые делятся по степени всеобщности и сферой применения. Осуществлен сравнительный анализ толкования понятия „подход” в научной литературе. Проанализированы общенаучные методологические подходы к проблеме организации внеаудиторной учебно-воспитательной деятельности в системе высшего образования. Охарактеризованы системный, деятельностный, синергетический подходы к организации внеаудиторной деятельности в профессиональном становлении будущих учителей математики, соответствующие второму уровню методологии.

Ключевые слова: профессиональное становление, внеаудиторная учебно-воспитательная деятельность, методология, подход, общенаучный подход.

Four levels of methodology and multilevel classification of scientific approaches have been defined, based on the system

of scientific methods which are divided after the degree of generality and sphere of the use. The comparative analysis of interpretation of concept „approach” has been carried out in scientific literature. Scientific methodological approaches to the problem of organization extracurricular educational activity in the system of higher education have been analysed. The system, activity, synergistical approaches for organization of extracurricular educational activity in the professional becoming of a future mathematics teachers it is described, that answer the second level of methodology.

Key words: professional becoming, extracurricular educational activity, methodology, approach, general scientific approach.

364-43+364-692

ПАТРОНАЖ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

Козубовська Ірина Василівна,
Смук Оксана Тарасівна.

м.Ужгород

В статті розглядаються питання забезпечення соціального патронажу у професійній діяльності соціальних працівників. Особлива увага звертається на соціально-медичний патронаж, забезпечення якого вимагає виконання технологій медико-соціальної роботи.

Ключові слова: патронаж, соціальний працівник, медико-соціальна робота.

Професійна соціальна робота в Україні і підготовка відповідних фахівців започатковані в Україні порівняно недавно. Незважаючи на досить інтенсивні дослідження різних аспектів соціальної роботи, які здійснюються впродовж останніх років вітчизняними вченими (О.Безпалько, І.Зверева, А.Капська, О.Карпенко, Г.Лактіонова, Л.Міщик, В.Поліщук та ін.), багато важливих питань залишаються вивченими поки що недостатньо. Зокрема, це стосується питання забезпечення соціального патронажу.

У навчальному енциклопедичному словнику-довіднику «Все про соціальну роботу» поняття «патронаж» визначається як вид соціального обслуговування (послуга клієнту вдома) клієнтів груп ризику, що передбачає постійний соціальний нагляд, регулярне відвідування соціальним працівником клієнтів вдома, надання необхідної економічної, матеріальної та побутової допомоги, проведення нескладних медичних маніпуляцій тощо [1, с.296].

Зазвичай патронаж проводиться з метою діагностики (ознайомлення з умовами життя, вивчення можливих факторів ризику, дослідження проблемних ситуацій), контролю (оцінка стану родини і дитини, динаміка проблеми, аналіз ходу реабілітаційних заходів, виконання батьками рекомендацій, які надаються фахівцями тощо), адаптивно-реабілітаційної допомоги (освітньої, психологічної, посередницької). Патронаж може мати епізодичний або регулярний характер, залежно від розробленої стратегії.

Г.Лактіонова характеризує патронаж соціальний як особливу форму захисту прав особистості, майна недієздатних та інших громадян у випадках, передбачених законом. Патронаж передбачає проведення в домашніх умовах профілактичних, санітарно-просвітницьких заходів, надання соціальних послуг [2, с.160].

Вчені виокремлюють соціально-медичний, соціально-економічний, соціально-психологічний, соціально-правовий та інші види соціального патронажу, який забезпечується фахівцями соціальної роботи.

В даній статті коротко охарактеризуємо деякі особливості забезпечення соціально-медичного патронажу, оскільки медико-соціальна робота в Україні перебуває в стадії становлення.

Безпосередньо становленню і подальшому розвитку інституту медико-соціальної роботи в Україні сприяло прийняття Закону України «Про соціальні послуги» (№966-IV від 19.06.2003 р.). Серед низки послуг, що надаються громадянам, які перебувають у складних життєвих обставинах, документом визначено соціально-медичні послуги – консультації щодо запобігання виникненню та розвитку можливих органічних розладів особи, збереження, підтримка та охорона її здоров'я, здійснення профілактичних, лікувально-оздоровчих заходів, працетерапія. Ці заходи реалізуються соціальними працівниками за місцем проживання людини, у стаціонарних установах, реабілітаційних закладах, центрах денного, тимчасового або постійного перебування, територіальних відділеннях надання соціальних послуг [3].

Медико-соціальна робота розглядається вченими, як один із напрямків соціальної роботи і в той же час важливий компонент соціальної медицини, що має виражений прикладний характер.

Згідно позиції Ю. Шурігіної, медико-соціальна робота – це вид соціальної професійної діяльності медичного характеру, спрямований на відновлення, збереження і укріплення здоров'я. Це процес діагностики проблеми життєдіяльності індивіда, її корекція, динамічний супровід і оцінка впливу [4].

А. Мартиненко пропонує розглядати медико-соціальну роботу як мультидисциплінарну професійну діяльність медичного, психолого-педагогічного і соціально-правового характеру, спрямовану на відновлення, збереження та зміцнення здоров'я населення. На думку вченого, МСР принципово змінює комплексну допомогу в сфері охорони здоров'я, тому що передбачає проведення системних медико-соціальних впливів на більш ранніх етапах розвитку хвороби і соціальної дезадаптації, які потенційно ведуть до важких ускладнень чи інвалідності. Отже, медико-соціальна робота має не тільки виражену реабілітаційну, а й профілактичну спрямованість [5].

Особливістю медико-соціальної роботи є те, що як професійна діяльність вона формується на стику двох самостійних галузей – охорони здоров'я і соціального захисту населення. Медичні працівники на практиці часто виконують функції соціальних працівників. У свою чергу, соціальні працівники працюють з особами, які мають психічні та фізичні патології і виступають у ролі лікарів.

Таким чином, медико-соціальна робота тісно переплітається з діяльністю органів системи охорони здоров'я. Але при цьому вона не перевищує межі своєї компетенції, не претендує на виконання лікувально-діагностичних функцій.

цій, а передбачає тісну взаємодію з медичним персоналом і чітке розмежування сфер відповідальності.

Забезпечення медико-соціального патронажу вимагає використання соціальними працівниками різних видів технологій медико-соціальної роботи.

Технології медико-соціальної роботи розуміємо як сукупність прийомів, методів і впливів, які спрямовані на усунення чи компенсацію обмежень життєдіяльності, підтримку і зміцнення здоров'я людини через інститути медичного і соціального страхування, соціального забезпечення, медико-соціального обслуговування тощо. Основним завданням ТМСР є розробка методів цілеспрямованого соціального впливу; застосування технологізації як способу оптимізації медико-соціального результату.

Сьогодні можна говорити про різні типи технологій, спрямованих на збереження здоров'я людини.

За характером діяльності технології соціальної роботи поділяють на конкретні, вузькоспеціалізовані (спрямовані на окрему групу населення, клієнтів, наприклад, на профілактику інфікування ВІЛ чи вірусами гепатитів В, С, осіб – ін'єкційних споживачів наркотиків) та комплексні або інтегровані (мають більш універсальний характер і можуть застосовуватися в роботі з декількома чи багатьма групами клієнтів (наприклад, первинна соціальна профілактика, формування здорового способу життя, збереження здоров'я здорових людей тощо). Вузькоспеціалізовані технології поділяють на групи (в залежності від сфери, основних методів і засобів упровадження): медичні (технології профілактики захворювань, корекції та реабілітації соматичного здоров'я, санітарно-гігієнічна діяльність); навчальні технології, що сприяють здоров'ю (інформаційно-навчальні, виховні); соціальні (технології організації безпечного і здорового способу життя, профілактики і корекції девіантної поведінки); психологічні (технології профілактики і психокорекції психічних відхилень особистісного та індивідуального розвитку). До комплексних технологій відносяться: технології комплексної профілактики захворювань, корекції та реабілітації здоров'я; медико-соціальні навчальні технології, що сприяють здоров'ю; технології формування здорового способу життя.

До технологій медико-соціальної роботи відносять: ТМСР з хворими на ВІЛ/СНІД, ТМСР з алкоголіками та наркоманами, ТМСР з невиліковно хворими, ТМСР з інвалідами, ТМСР з психічно хворими, ТМСР з людьми похилого віку та ін.

Безперечно, реалізація будь-якої із зазначених ТМСР передбачає застосування загальних (універсальних) технологій соціальної роботи: діагностики, профілактики, медико-соціальної реабілітації, медико-соціального патронажу, медико-соціальної експертизи, медико-соціальної допомоги, терапії, консультування та ін.

Література та джерела

1. Навчально-енциклопедичний словник-довідник / За ред. В.М.Пічі. – Львів : «Новий Світ – 2000», 2013. – 616с.
2. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За заг. ред. І.Д.Звереві. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. – 526 с.
3. Закон України «Про соціальні послуги» (№966-IV від 19.06.2003 р.) // Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2003. – №45. – С. 358.
4. Шурыгина Ю. Ю. Роль инновационных технологий в повышении эффективности организации медико-социальной помощи населению // Дисс. докт. мед. наук: 14.00.33 – Общественное здоровье и здравоохранение / Ю. Ю. Шурыгина. – Кемерово, 2006. – 282 с.
5. Мартыненко А. В. Теория и практика медико-социальной работы : учеб. пособие / А. В. Мартыненко. – М. : Гардарики, 2007. – 159 с.

Особливе місце в процесі медико-соціальної роботи, як зазначає А. Мартиненко, належить технології профілактики захворювань. Профілактику поділяють на первинну і вторинну. Заходи первинної профілактики спрямовані на забезпечення здорових умов праці, побуту, довкілля з метою попередження виникнення захворювань та травм. До них належать: медико-гігієнічне навчання та виховання населення; диспансерне спостереження за здоровими та особами з факторами ризику; санітарно-протиепідемічні та санітарно-технічні заходи, спрямовані на забезпечення здорових умов праці, побуту, стану довкілля тощо.

Заходи вторинної профілактики спрямовані на попередження у хворих ускладнень, поліпшення здоров'я у разі його погіршення, підтримання максимально можливого рівня працездатності, попередження інвалідності, попередження поширення інфекційних захворювань. До них належать: медико-гігієнічне навчання хворих та їх родичів; диспансерне спостереження за хворими, використання засобів медико-соціальної реабілітації для попередження ускладнень захворювання, максимально можливого відновлення і підтримання працездатності; санітарно-протиепідемічні заходи, які спрямовані на своєчасне виявлення інфекційних захворювань, повідомлення про інфекційного хворого в санітарно-епідеміологічну станцію, організація ізоляції хворих, спостереження за контактними та одужуючими.

Технологія медико-соціальної реабілітації – це система медичних, соціально-економічних, психологічних заходів, спрямованих на відновлення здоров'я людини, її працездатності і соціального статусу, тобто повернення людини до повсякденного життя у сім'ї, трудовому колективі як повноцінного члена суспільства; діагностика – це детальне вивчення результатів медичного обстеження і відповідних медичних документів, а також аналіз професійно-трудових і соціально-побутових даних про клієнта; медико-соціальна експертиза – визначення в установленому порядку потреб особи в заходах соціального захисту, на основі оцінки обмежень життєдіяльності та ін.; терапія – соціальне лікування, соціальний захист хворого, який сприяє виявленню прихованих або нереалізованих можливостей і здібностей клієнта з метою подальшої оптимізації його життєдіяльності; адаптація – надання допомоги у вирішенні проблем, пов'язаних з пристосуванням до нових умов життя в результаті втрати працездатності чи інвалідності, сприяння у вирішенні матеріальних проблем за рахунок реалізації власного потенціалу клієнта, включаючи професійне навчання і працевлаштування.

Оволодіння технологіями медико-соціальної роботи майбутніми соціальними працівниками є необхідною передумовою ефективного забезпечення соціально-медичного патронажу.

В статье рассматриваются вопросы обеспечения социального патронажа в профессиональной деятельности социальных работников. Особое внимание уделено социально-медицинскому патронажу, осуществление которого требует использования специальных технологий медико-социальной работы.

Ключевые слова : патронаж, социальный работник, медико-социальная работа.

This article deals with the questions of social patronage in the professional activity of social workers. Special attention is paid to the social-medical patronage and special technologies of social-medical work.

Key words: patronage, social worker, social-medical work.

УДК 37.016:811

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ГОВОРІННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ ПЛЕНЕРІВ

Костюк Мирослава Павлівна

м.Ужгород

Стаття присвячена розгляду та аналізу пленерно-етнографічної практики, дослідженню питання ефективного навчання іншомовного спілкування студентів мистецьких навчальних закладів. Досліджується взаємозв'язок мови у процесі проведення пленерної практики. Стаття акцентує увагу на принципі групових дискусій і відкриває ще одну сторінку у професійному навчанні мовленню молодих спеціалістів-митців.

Ключові слова: пленерно-етнографічна практика, мистецькі навчальні заклади, іншомовна компетентність, міжнародні студентські групи, іншомовне спілкування, емоційний стан, підхід групової дискусії.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Досягнення володіння мовою стає важливим компонентом підготовки фахівців у сфері мистецтва, оскільки творче використання засобів мовлення повною мірою виявляє професійні обдарування митця, сприяє його самотворенню та самовираженню. Практика навчання доводить, що для розвитку усного мовлення необхідно створювати для студентів реальне мовленнєве середовище. Мова йде про спілкування віртуальне та живе з іноземними студентами, навчальні практики за кордоном із зарубіжними представниками, організацію перегляду відеоматеріалів та зустрічі з учасниками міжнародних груп як за кордоном, так і у мальовничих українсько-закарпатських рекреаційних місцях.

Актуальність теми. Прогресивні освітня, мистецькі об'єднання та спілки наголошують на актуальності проблеми покращення міжнародного спілкування у контексті забезпечення благополуччя та розквіту суспільства. Значне коло представників культури і мистецтва тримають руку на пульсі країни і запевняють державотворців, що тільки за умови процвітання країни, можна очікувати розквіту культурно-духовних цінностей. При узгодженні міжнародних угод у галузі культури і мистецтв, група експертів Ради Європи зустрічалася і консулювалася ще в січні 2007 року з такими фахівцями мистецької сфери: Богуцький Юрій (міністр культури і туризму України), Кохан Тимофій (заступник міністра культури і туризму України), Павлиш Світлана (головний спеціаліст департаменту міжнародних зв'язків Міністерства культури і туризму України), Солов'яненко Анастасія (режисер Національного театру опери і балету), Прокурня Сергій (член Національної ради з питань культури і духовності при Президенті України), Ільїних Сауле (Центр "Демократія через культуру"). Проблема розвитку галузі Мистецтво сьогодні активно вирішується через співпрацю. Співпраця охоплює обмін інформацією і досвідом між відповідними органами і громадськими організаціями в галузі методики та форм охорони культурної спадщини, музейної діяльності, видавничої діяльності, обмін досвідом художніх шкіл, проведення конференцій і симпозіумів [2].

Дотримання мовленнєвої культури майбутнього митця(у нашому випадку художника) потребує як етикетних норм (доцільність вживання мовленнєвих засобів у різних соціальних умовах), так і прагматичних норм (правила і тактика спілкування, зокрема, вміння розпочати та закінчити розмову, вміння перефразувати вислів, заповнити паузу тощо). Питання етики спілкування та ведення переговорів у рамках психології розглядалися у працях В.Лівенцової, Р.Н.Ботавіної, В.С.Кукушина, Fisher та ін. Міжнародним особливостям ведення ділових переговорів, а саме соціокультурному аспекту, присвячені роботи Edward T. Hall, Raymond Cohen [9]. Проведений нами огляд сучасних підручників з англійської мови показав, що ж до вітчизняних підручників і навчальних посібників, то в них навчання мистецтву приділяється вкрай мало уваги. При цьому акценти ставляться переважно на лексичні аспекти питання. Цінними, на нашу думку, є роботи О.Б.Тарнопольського, де звернено увагу на особливості ведення власної справи в різних країнах, корпоративну культуру та норми комунікативної поведінки в англійських країнах [8]. Тема поєднання атмосфери пленерної діяльності з формуванням навичок іншомовного мовлення є актуальною, викликану часом, проте ще не знаходила чіткого наукового відображення, тому зараз потребує додаткових досліджень.

Мета статті. Нами поставлено за мету з'ясувати, як навчати в межах тематики пленерно-етнографічної практики студентів, щоб розширити їх знання і навчити комунікативним особливостям спілкування. Завданнями роботи є прокоментувати особливості проведення традиційних навчальних пленерно-етнографічних практик та виїзди на природу, що проводяться у Закарпатському Художньому Інституті, обставини яких використовуються як рольові ситуації у формуванні навичок іншомовного говоріння. Ми з'ясуємо, що використання відеозаписів проведення підсумкових переглядів та виставкової пленерної діяльності під час навчання англійської мови у вузі є вишуканим додатковим матеріалом, максимально наближеним до мовної реальності. Саме перегляд автентичних пленерно-виставкових відеоматеріалів допомагає створенню мовних зразків, слугує еталоном мовної діяльності у груповій дискусії, отже, сприяє розвитку навичок говоріння.

Основна частина. Одним з традиційних зібрань Інституту є планові семестрові та завершальні перегляди, які є підсумком діяльності за період навчання у вузі. Експозиції кращих робіт (малюнків, скульптурної пластики, різьби по дереву, керамічних виробів) можна побачити під час організації огляду студентських робіт. На перегляди запрошуються фахівці, які аналізують творчість студентів, їх навички та вміння, дають цінні поради. На їх думку, високий та належний мистецький рівень, їх естетична культура, різноманітність тематики, колорит справляють приємне враження і викликають

естетичну насолоду. Роботи виділяються гуманізмом, грамотним композиційним вирішенням, сміливістю виконання, яскравістю кольорів. Юні художники надзвичайно емоційні, вони передають все, що вабить око, зворушує серце. Завдяки роботам актовий зал перетворюється на Малу Трет'яківку, де кожна робота неймовірно щира та духовна.

Іншою не менш важливою традицією Закарпатського вузу є проведення вітчизняних та закордонних пленерів. Пленер (фр. *en plein air* - відкрите повітря) — у живописі термін, який позначає передачу в картині всього багатства змін кольору, зумовлених дією сонячного світла і атмосфери. Пленерний живопис склався у результаті роботи художників на вільному повітрі, а не в майстерні. Саме імпресіоністи культивували суто колористичні і пленерні шукання, завдаючи цим шкоди ідейному змісту мистецтва [1]. Проте реалісти вміло доповнюють вільний природно-гармонійний штрих з потребами сучасності, надаючи ідеї новизни та попиту. Пленерне оточення слугує чудовою майстернею як для набуття, так і для розвитку мистецьких та мовленнєвих навичок. Пленерно-етнографічна практика для студентів I курсу ЗХІ проводиться на території Закарпатського музею народної архітектури та побуту. Студенти мають нагоду ознайомитися з експозицією музею, яка складена з пам'яток народної архітектури — садиб, житлових будов, церкви, дзвіниці, школи, кузні, млина, корчми періоду від ХVII — до початку ХХ століття.

Пленерно-етнографічна практика — один із необхідних видів роботи в процесі підготовки художника, важливий розділ засвоєння програми курсу живопису та рисунку. Зазначена практика передбачає оволодіння студентом практичними навиками роботи на пленері та виконання замальовок творів народного мистецтва в умовах польового дослідження матеріалу. Роботи виконуються як живописними, так і графічними засобами. Живописна практика вчить художника передавати кольорові особливості впливу світла на архітектурні мотиви. Умови роботи на пленері відмінні від умов роботи в приміщенні. Велика кількість світла, різнобарв'я рефлексів, віддаленість об'єкту від художника — все це нові для починаючого живописця умови. Пленерно-етнографічна практика є важливим засобом практичного засвоєння теоретичного матеріалу з дисциплін: основ композиції, кольорознавства, перспективи, культурології та удосконалення практичних навичок з рисунку і живопису.

Серед основних пріоритетів України, крім європейської інтеграції, розвитку двостороннього співробітництва та участі України у діяльності міжнародних організацій, — співробітництво із закордонними українцями в рамках Державної програми співпраці із закордонними українцями на період до 2015 року є також важливим [3]. Наразі вже випускники нашого вузу домагаються в ефективній взаємодії українців із закордонною громадою Словаччини, що значно сприяє розвитку українсько-словацького співробітництва та допомагає вирішувати актуальні питання закордонних українців Словаччини. Разом з тим, це сприяння покращенню культурологічної підготовки фахівців в галузі мистецтва в області, зумовлює удосконалювати мовленнєву підготовку фахівців для досягнення успіхів під час реалізації намічених завдань. Знання і дотримання міжнародних норм співробітництва у сфері культури та мистецтва, вміння вести відповідну документацію англійською мовою, готовність до професійного спілкування з зарубіжними колегами являються нагальною потребою сучасного студента. Адже є у свій час, ще Адальберт Ерделі мріяв про можливість більшості фахівців відчувати переваги класичної освіти. Саме через таку особливість професійного розвитку, враховуючи

лекційні курси та пленерну практику, яка проводиться на території Закарпатського музею народної архітектури та побуту, проводяться виїзди на пленер і за кордон. Значних здобутків у творчій та виставковій роботі під час проведення пленерів досяг керівник практики, викладач Інституту, сьогодні вже доцент Кузьма Борис Іванович. Хронологія його пленерів надзвичайно насичена. Наступний перелік включає — рік, місце проведення, країну, демонстрація виставкової діяльності: 2005 — Брусно-Купеле-2005 (Словаччина), м.Дюла (Угорщина), м.Сант-Мішель (Франція); 2006-Брусно-Купеле, будинок культури (Словаччина), Бласовиця, галерея Ужгород, Україна; м.Пуля. міська галерея Хорватія. п. Клопачка м.Сланія Долина (Словаччина); 2007 — Осійська осінь-2007, галерея «Ужгород», м.Ужгород, Україна, Каталог «Гортобадь-2007» (Угорщина), каталог Брусно-2007, будинок культури (Словаччина); Гайдусобосло 2007, готель «Цвік» Угорщина, Поляни, м.Кросно, Польща «Пізнай свого сусіда», галерея А.Смолака; 2008-2009 м.Сніна (Словаччина), м.Сланія.

Щорічною традицією є проведення пленерних виїздів під час святкування Дня Художника другої неділі жовтня. В 2009 році створений Табір художників для відпочинку, медитації та творчого спілкування (Ширава. Золотий пляж, база відпочинку «Земплін» СР). Ініціював створення якого випускник вузу Юрай Ткач. Спонсором започаткованого табору, а в подальшому і виїзних пленерів виступив Лісовий завод в м.Собранці (СР). Проходження практики відбувалось групами (від 5 до 18 чол.). Місцем проведення була база відпочинку "Земплін" (Озеро Морське око — одне з чудес природи (розташоване 35км від Ужгороду), Демонстрація робіт пройшла у виставковій залі м.Собранці. Згідно частини 9 Договору про співпрацю між Закарпатським художнім Інститутом та навчальними закладами Пряшівського округу, про спосіб фінансування спільних акцій, сторони домовляються при кожній акції окремо. Однією з спонсорських традицій є передача найкращих картин до фонду тієї галереї чи музею, виставкової зали, на базі якої проводились виставкові роботи. Найкращі роботи продовжують експонування на обласних, республіканських і міжнародних виставках. Крім того, налагоджується співпраця з провідними мистецькими вузами Словацької Республіки (Академія мистецтв в Банській Бистриці), Королівською Академією Угорщини, де навчався Адальберт Ерделі, Румунії та Польщі.

В процесі формування мовленнєвих навичок необхідно враховувати психолого-педагогічні та організаційно-технологічні засади процесу проведення пленерів. Перед проходженням практики, студенти I курсу були ознайомлені з такою ситуацією «A talk about painting/Розмови про живопис»: Imagine that the school year is over, you have no homework to do and your instructor says: Now that the holidays have started and you will have plenty of time for painting. Tell the group what you will paint firstly. Діалог набув такого змісту/Приклад 1):

Student 1: As for me I'm fond of easel painting that's why I'm sure I shall paint one of Mykyta's painting.

Student 2: And what concerns me, I'm keen on science fiction that's why I'm going to paint some picture about UFO.

Student 3: As for me I'm interested in adventure. I'm much interested in poems especially written by Burn and Longfellow, which I usually learn by heart. That's why I prefer to paint still-life or seascapes.

Student 4: As far as I'm fond of novels I like to read Hemingway's and Potusniak's novels. I know for sure that these writers are very popular not only with teenagers but with grown-ups, too.

«»»»»

Student 1. As far as I know you are interested in seascape. Am I right?

Student 2. Yes, certainly, you are right. But I want to add that they are very popular with the grown-ups too.

Student 3. Exactly, you are right. But I know for sure they are very popular with the youth, too.

Student 4. Why do you think so?

Student 5. I think so because landscapes are shown at most exhibitions. Moreover they teach us to love nature, to keep our environment clean and they educate our intellectual mental outlook.

Часто студенти залучаються до проведення інтегрованих занять, реальної участі в міжнародних виставках та змаганнях, плернерно-етнографічних практиках та стажуванні,

проектах та переговорах з представниками міжнародних мистецьких колективів. Через те, соціокультурні аспекти професійної діяльності майбутніх художників пов'язані із знанням і дотриманням міжнародних норм співробітництва у сфері культури та мистецтва, вмінням вести відповідну документацію англійською мовою, з готовністю до професійного спілкування з зарубіжними колегами. Саме тому, на початку 2 курсу є доцільно вивчити побачену, відчуту та усвідомлену лексику, з якою студентство стикалось під час проходження навчальної практики. На увагу заслуговує повторення мовних вірців, сталих виразів вивчених під час першого року навчання-виразів згоди/незгоди, радості/суму, ствердження/припущення, переконання/ігнорування. Приклади термінології подані у лексичних коментарях (див. табл.1).

-Вивчення та аналіз ландшафтного і предметного середовища, -опис історичних, географічних та етнографічних відомостей визначеної місцевості, -техніка – олівець, гелісва ручка, туш, акварель, гуаш, -передача характеру форми всіма можливими графічними засобами, -виконання графічних етюдів місцевої архітектури, -виконання живописних етюдів місцевої архітектури, -виконання графічних етюдів рослинного світу, -виконання етюдів рослинного світу у кольорі, -зображення пейзажу з натури, -передача простору, перспективи, тональних відношень всіма можливими живописними засобами, техніками, -основи лінійної і повітряної перспективи; закономірності світлотіні і метод роботи кольорними і світлотіньовими живописними та графічними засобами; правила передачі на образотвірній площині об'єму, матеріалу і простору, відчуття пропорцій,	-Study and analysis of the landscape and the objective environment, -description of the historical, geographical and ethnographical information of defined areas , - techniques- pencil, helium pen, ink, watercolor, gouache, - handing- nature in all possible forms of graphical tools, - performing of graphical sketches of local architecture , - performing of picturesque sketches of local architecture, - performing of graphical sketches of flora, - performing of flora sketches in color, -landscapes from nature, The transferring of space, perspective, tonal relationships in all possible pictorial means, techniques , -foundations of linear and aerial perspective; patterns of light and color and the method of chiaroscuro paintings and graphic means; rules of the transferring of fine arts plane size, material and space, a sense of proportion,
--	--

Тому після ознайомлення та вивчення професійної термінології, зовсім інший контекст набуває діалог студента другокурсника! Приклад 2).

Student 1: As for me I'm fond of easel painting that's why I'm sure I shall paint one of genre painting.

Student 2: And what concerns me, I'm keen on science fiction that's why I'm going to paint some picture about nature.

Student 3: As for me I'm interested in transferring nature in all possible forms of graphical tools, That's why I prefer to paint still-life.

Student 4: As far as I'm fond of images of landscapes from nature .

Безперечно все, що відбувається в групі під час групової дискусії, йде від реальності повсякденного життя, від життєвої взаємодії людей між собою. Без сумніву, групова форма спілкування не може повністю вирішити проблему підвищення мовної практики, але може в деякій мірі сприяти цьому. Навчити студентів вільно висловлювати свої судження, твердження, враження в межах групового мовного спілкування можна тільки тоді, коли вони обізнані з продуктивними засобами ведення полілогічного спілкування.

Висловлювання студентів набувають природнього характеру тільки тоді, коли в процесі спілкування вони мають право уточнювати відповідь товариша (I share your opinion but I'd like to add), стимулювати його до продовження розмови (Would you, please, go on), заперечувати його (I disagree with you, because I think), запевняти в неправильності мотивації (I'm sure you are mistaken), узагальнити групові висловлювання співбесідників (I'd like to conclude, I'd

like to point out). Безумовно, вирішальною є також і роль суб'єкта(студента) як такого, що здатний на власні судження, при цьому стверджуючи комунікативні навички, розвиваючи широту думки та логічність її завершення. Підсумовуючи сказане, зазначимо, що для викладача важливо навчити спілкуватись не через необхідність, а через потребу в реальному спілкуванні.

Висновки. Проведене нами дослідження дає підстави стверджувати, що впровадження реальних рольових ситуацій з фахових дисциплін у навчання професійно спрямованої англійської мови, створює умови для розширення іншомовної соціокультурної обізнаності студентів та сприяє кращому і швидшому формуванню умінь розмовляти як на теми повсякденного, так і професійного спілкування. Плернерно-етнографічна практика є важливим засобом практичного засвоєння теоретичного матеріалу з дисциплін: основ композиції, кольорознавства, перспективи, культурології. Плернерна ситуація як рольова, дозволяє удосконалювати практичні навички з рисунку, живопису та мови. Також важливо відзначити, що створення умов для активної індивідуальної діяльності студентів поряд з груповими видами роботи, дозволяє досягати більш ефективних результатів навчання, що розкривають потенційні можливості кожного студента. З огляду на специфіку предмету "іноземна мова" підхід групової дискусії забезпечує необхідні умови для активізації мовної діяльності кожного студента групи, надаючи кожному з них можливість засвоїти новий мовний матеріал, одержати достатню країнознавчу інформацію, ознайомитися з великою кількістю оригінальних текстів,

відеоматеріалів, одержати достатню мовну практику для формування необхідних навичок і умінь.

Перспективи подальших досліджень. Отже, створення якісно іншої системи навчання в вищому навчальному закладі освіти є неможливим без урахування та використан-

ня нових технологій навчання, які забезпечують необхідні умови для активізації говоріння кожного студента, надаючи можливість засвоїти новий матеріал, одержати достатню інформацію для формування необхідних навичок й умінь ведення диспутів, переговорів, проведення презентацій.

Література та джерела

1. Пленер [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.http://uk.wikipedia.org/wiki>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Українсько-словацькі відносини протягом останнього часу набули ознаки стратегічних [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://zakarpattia.net.ua/News/111860>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Державна програма співпраці із закордонними українцями на період до 2015 року, Постанова Кабінету Міністрів України, 18 липня 2012 р. № 682.
4. Міжнародна охорона, захист і повернення культурних цінностей: Збірник документів. – К., 1993. – С.3
5. Гапонова С.В. Сучасні методи викладання іноземних мов за рубежом / С.В.Гапонова // Іноземні мови. – 1998. – №1. – С.24-31
6. Стенина Н.С. Философские основы интегрированного художественного образования // Искусство и образование. – 2007. – № 2. – (0,5 п.л.).
7. Стенина Н.С. Формирование коммуникативной компетенции иностранных учащихся на основе межпредметных связей // Образование через науку. Тезисы докладов Международной конференции. Москва, 2005 г.- М.:МГТУ им. Н.Э.Баумана, 2005. – (0,25 п.л.)
8. Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку для делового общения / О.Б.Тарнопольский, С.П.Кожушко. – К.: Ленвит, 2004. – 192 с.
9. Cohen R. International Communication: An Intercultural Approach / R.Cohen // Cooperation and Conflict. –1987. – Vol. 22. – P.63-80

Статья посвящена рассмотрению и анализу пленэрной-этнографической практики, исследованию вопроса эффективного обучения иноязычного общения студентов художественных учебных заведений. Исследуется взаимосвязь языка в процессе проведения пленэрной практики. Статья акцентирует внимание на принципе групповых дискуссий и открывает еще одну страницу в профессиональном обучении речи молодых специалистов-художников.

Ключевые слова: пленэрна-етнографическая практика, художественные учебные заведения, иноязычная компетентность, международные студенческие группы, иноязычное общение, эмоциональное состояние, подход групповой дискуссии.

The article is devoted to the review and analysis of plain-air and ethnographic practice. The article deals with research questions how effectively teach the students of art schools foreign language communication. The article deals with the formation of speaking skills at plain air practice. The article focuses on the relationship of language in the process of group discussions and opens another page in vocational training speech of young artists.

Key words: plain air and ethnographic practice, art schools, foreign language competence, international student groups, foreign language communication, emotional state, the approach of group discussion.

УДК 373.5.016:81'243(477.8)

ІСТОРІОГРАФІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ НА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ - ПЕРША ПОЛОВИНА ХХ ст.)

Лабінська Богдана Ігорівна
м.Чернівці

У статті розкрито історіографію дослідження розвитку методики навчання іноземних мов на західноукраїнських землях (друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст.). Подано підходи до класифікації історичних матеріалів за ступенем формалізації, за хронологією, за ступенем дотичності джерел, за функціональністю. Історіографію наукової проблеми умовно поділено на три періоди: перший період – 1867–1890 рр.; другий період – 1890–1918; третій період – 1918–1939 рр.

Ключові слова: історіографія, розвиток методики, іноземні мови, західноукраїнські землі.

Фундаментом наукових історико-методичних праць є історіографія конкретної проблеми, що дає змогу визначити мету, завдання і наукову новизну дослідження.

Історіографічні надбання досліджуваної проблеми мають важливе пізнавальне значення та містять притаманну їм інформацію. Простежити генезу історичних знань, стан розвитку методики навчання іноземних мов (МНІМ) на західноукраїнських землях в той чи інший період, з'ясувати її

вплив на сучасні підходи, встановити появу нових концептів, внесок конкретних методистів або наукових осередків у розвиток історичної думки можна на засадах комплексного, системного використання різних груп історіографічних джерел та критичного підходу до них.

Беручи до уваги викладене вище, у цій статті ставимо за мету – увести до наукового обігу історіографічні джерела розвитку методики навчання іноземних мов на західноукраїнських землях (друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст.), представити підходи до класифікації історичних матеріалів.

Відразу зазначимо, що охоплення дослідженням досить значного часового проміжку – друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст. – потребує розподілу виявлених праць на джерельні та історіографічні. Зауважимо, що праці, в яких розглядаються синхронні щодо часу їх написання події чи явища, дотичні до проблеми розвитку МНІМ, оцінюються як джерела, а праці, присвячені минулим подіям і явищам, належать до історичних.

Аналіз джерельної бази дослідження здійснюємо з

опорою на підходи до класифікації історичних матеріалів, запропонованих українськими науковцями Н.А.Сейко і О.Є.Місечко за ступенем формалізації, за хронологією, за ступенем дотичності джерел до проблеми дослідження, за функціональністю [1, с.47-48].

За ступенем формалізації опрацьовані джерела поділяємо на:

1) *традиційні*, представлені джерелами письмової традиції (біографії, мемуари, брошури, газетний і журнальний матеріал, оголошення тощо);

2) *формалізовані* джерела, в тому числі архівні матеріали: офіційні документи, протоколи, звіти, огляди; нормативно-правові документи (освітні статuti, положення, офіційне листування в галузі освіти тощо); навчально-методичні документи (навчальні програми, плани, підручники іноземних мов (ІМ), методичні листи, рекомендації тощо);

3) *інтерпретаційні* джерела: монографії, наукові праці, статті тощо.

Використання історіографічної періодизації дозволяє класифікувати опрацьовані джерела за хронологічним принципом, оскільки історіографічні праці, які належать до часового простору (друга половина XIX – перша половина XX ст.), охопленого науковим дослідженням, розглядаються нами і як джерельні.

Проблемно-тематичний розподіл джерел за ступенем дотичності здійснюється на наступні групи:

1) джерела, які безпосередньо висвітлювали процес виникнення, становлення і розвитку МНІМ у різних типах шкіл на західноукраїнських землях 1867–1939 рр.;

2) наукові публікації, що складають методологічну основу дослідження: це філософські й загальнонаукові праці, роботи з методології наукового й історико-педагогічного дослідження;

3) праці історико-педагогічної галузі, які в різний час, в основному, починаючи з другої половини XIX ст., відображали розвиток педагогічної освіти на різних частинах України, і наукові дослідження, які стосувалися професійної підготовки вчителів ІМ на території України, межі якої належали Російській імперії, УНР, УСРР, СРСР;

4) праці російських учених, які вивчали безпосередньо історію МНІМ у Російській імперії і за часів СРСР.

За ступенем функціональності використані в дослідженні джерела поділяємо на:

1) *нормативно-правові акти*, що регулювали систему освіти в досліджуваній період. До них належали закони, розпорядження МВіО Австро-Угорщини, Міністерство віровизнань і освіти (МВіО) Румунії, Міністерства шкільництва і народної освіти Чехословацької Республіки, МВіО Польщі, КШР; навчальні програми, плани, підручники ІМ для початкових і середніх шкіл, затверджені вищевказаними міністерствами;

2) *архівні документи*: звіти про діяльність навчальних закладів досліджуваних часів, листування шкільних крайових рад із міністерствами освіти, рецензії на навчальні підручники з ІМ, проекти навчальних програм, розпорядження КШР тощо. У ході дослідження проаналізовано фонди Державного архіву Чернівецької області (ф.ф. 211, 213); Центрального Державного історичного архіву України у м.Львів (ф.ф. 178, 179, 309); Державних архівів Волинської області у м.Луцьк (ф. 454) і Рівненської області у м.Рівне (ф. 160);

3) *нарративні джерела*: публікації на сторінках періодичних видань (друга половина XIX – перша половина XX століття): „Учитель”, „Наша школа”, „Учительське слово”, „Учительський голос”, Календар „Освіта”, „Шкільний

календар на звичайний шкільний рік”, „Шлях виховання й навчання”, „Українська школа”, „Музеум”, які друкувалися у Галичині; „Каменярі”, „Школьна часопись”, „Bukowiner Schule”, „Bukowiner pädagogische Blätter”, „Bukowiner Schul-Zeitung”, що видавалися на Буковині; „Подкарпатська Русь”, „Учитель”, „Наша школа”, публікувалися на Закарпатті; „Рільник”, „До праці” виходили з друку на Волині та ін.; монографії, які являють собою історичні дослідження різного часу видань; статистичні описи тощо.

4) Для пошуку наукової літератури було використано фонди наступних бібліотек: Наукової бібліотеки Чернівецького національного університету ім.Юрія Федьковича, Львівської наукової бібліотеки ім.Василя Стефаника НАН України, Наукової бібліотеки Ужгородського національного університету, Волинської державної обласної універсальної наукової бібліотека ім. Олени Пчілки, Волинського краєзнавчого музею (м.Луцьк), Рівненської державної обласної бібліотеки, Рівненського обласного краєзнавчого музею, бібліотеки Київського національного лінгвістичного університету.

Загальною особливістю джерельної бази нашого дослідження є її міждисциплінарний характер, що пояснюємо міждисциплінарністю самої теми, де розгляд методології на різних рівнях знаходився на стику багатьох наук.

Вважаємо за доцільне розпочати аналіз розробленої нами періодизації розвитку МНІМ, умовно поділивши історіографію досліджуваної проблеми на три періоди:

I період (1867–1890 рр.) – праці, написані в ході виникнення методичних знань, а тлумачення МНІМ здійснювалося емпірично-описовим способом, що відбувалося шляхом спостереження за практичною діяльністю й було орієнтоване на поодинокі педагогічні ситуації, які описувалися в умовах перебування західноукраїнських земель у складі Австро-Угорщини;

II період (1890–1918 рр.) – праці періоду становлення розвитку МНІМ, в яких враховувалися умови навчання українського населення, були перші спроби теоретично обґрунтувати набутий практичний досвід;

III період (1918–1939 рр.) – праці періоду розвитку МНІМ в умовах належності західноукраїнських земель до різних держав: Буковини у складі Румунії, Галичини і Західної Волині у складі Польщі, Закарпаття у складі Чехословаччини.

Спираючись на ідентичність хронологічного й проблемно-тематичного підходів до класифікації історіографічної і джерельної бази нашого дослідження, зосередимо увагу на деяких наукових працях, які є найбільш суттєвими і справили найбільший вплив на концепцію дослідження та її фактологічну насиченість.

Зауважимо, що більшість історіографічних джерел і праць, які пов'язані з розвитком МНІМ на західноукраїнських землях (1867–1939 рр.) уводяться у науковий обіг вперше.

Перший історіографічний період – 1867–1890 рр. складають наукові праці, надруковані за часів Австрійської імперії професорами середніх і вищих Це були документи законодавчого, історико-освітнього, методичного характеру, навчальні програми, підручники з ІМ, річні звіти навчальної діяльності певної школи, в яких автори розкривали зміст, цілі, засоби НІМ. Ці матеріали нами розділено на три підгрупи: німецькомовні, польськомовні і українськомовні. Навчальних закладів, представниками органів управління освітою, вчителями та інспекторами.

Історико-освітні питання цього періоду узагальнено такими німецькомовними авторами, як Н.Бідерман, І.Вольф,

Р.Кайндль, Ф.Ціглауер, а також україномовними освітянами, серед яких А.Алісевич, Я.Біленький, І.Карбулицький, М.Кордуба, І.Копач, І.Левицький, О.Попович, С.Смаль-Стоцький, І.Юшин та ін. До нормативно-правових документів відносимо законодавчі акти – “Закон з дня 14 мая 1869, котрим устанавляються засады учения дотично школь народных” (1870); *німецькомовні* навчальні програми “Lehrplan für ungetheilte einclassige Volksschulen in der Bukowina (mit ganztägigem Unterricht)”, “Programm des k. k. Ober-Gymnasiums in Czernowitz in dem Herzogthum Bukowina für das Schuljahr” (1863/1866/1867/1868/1869/1870/1871/1872/1873/1874/1875/1876/1877/1878/1879/1880/1882/1883/1884/1885/1886/1887/1889/1890) та ін.; *польськомовні* програми “Sprawozdanie Dyrekcji C. K. Gimnazjum w Stanisławowie za rok szkolny 1890/1891” (1891), “Sprawozdanie Dyrekcji C. K. Wyższego Gimnazjum Realnego imienia Franciszka Józefa w Drohobyczu za rok szkolny 1890” (1890) та ін.; *німецькомовні підручники* ІМ: Ц. Дебле “Wiederholungsbuch für Schüler höher Lehranstalten” (1883), М. Лангкрафта “Deutsche Sprachlehre mit 150 Übungsaufgaben. Ein Handbuch für Schüler der Volks-, -Bürger-und höheren Töchterschule” (1890), *україномовні підручники* ІМ: А. Війтковського “Учебник французької мови” (1890), Л. Германь, К. Петленца “Вправы нѣмецки для первои класы школь середнихъ” (1889), “Практична граматика нѣмецкого языка. Часть первая для третѣго отряду городскихъ и головныхъ школъ въ Австрійской Державѣ” (1870), Є. Яноти “Книжка для вправы въ языцѣ нѣмецкомъ” (1886).

Річні звіти висвітлювали тогочасний стан і діяльність навчальних закладів, наводили перелік навчальних предметів, вказували кількість годин, відведених на кожну дисципліну, виокремлювали підручники та ін. “Dreischuler Jahres-Bericht der gr.-or. Ober-Realschule in Czernowitz am Schlusse des Schuljahres 1877 von Director Dr. Wenzel Korn” (1887) та ін.

У нашому дослідженні вони були використані також як джерельні матеріали для аналізу навчальних програм і планів, підручників, методів НІМ.

До *польськомовних* праць відносимо першу теоретичну працю з МНІМ Е.Черкавського “Uwagi o paucie języka niemieckiego w gimnazyach i szkołach realnych z językiem wykładowym polskim i ruskim” (1880).

До *німецькомовних* наративних джерел, в яких порушувалися питання навчання різних предметів та ІМ зокрема, належать *німецькомовні* дослідження І.Аршіна “Über die Methode beim Unterricht im Lesen” (1875), А.Флаша “Über die Lautier- und Buchstabiermethode” (1875), Г. Матіясевица “Zur Behandlung der Lesestücke” (1876), І.Міллета “Der deutsche Sprachunterricht in der Volksschule” (1876), І.Серфаса “Buchstabe und Laut” (1875), Г.Вольфа “Ueber das Thema, welches in der Nr-21 vom 1-Dezember 1874 erschienen ist: „Was für eine Grundlage ein Lesebuch hat” (1875) та ін.

До *україномовної джерельної бази* відносимо праці І.Бажанського “Обстоятельства препятствующей осягненню приписаной цѣли въ народныхъ школахъ” (1889), Д. Венцовского “Толкованья и переводы” (1873), “Домовый учитель” (1873), О. Партицького “О русских учебниках школьных” (1879) та ін. Праця *українських* авторів І.Глібовицького і М.Тарасевича є “Inventamentul preparativu in vorbirea germana. Приготовительна наука говорення по нѣмецки. Се водему in scola. Що видимъ въ школахъ” (1889).

З-поміж *польськомовних авторів* слід назвати З.Мічєслава “O paucie synonymiki niemieckiej w naszych szkołach średnich” (1886), Я.Моліна “Kilka uwag tyżących

się nauki języka niemieckiego” (1887), А. Зінпєра “Z powodu artykułu Dr.Jana Molina p. t. “Kilka uwag tyżących się nauki języka niemieckiego” (1887), Е.Рєбєна “Wypisy niemieckie dla niższych klas szkół średnich” (1883), В.Ціхомского “Gramatyka praktyczna języka francuskiego dla początkujących” (1886); “Instrukcja dla nauczycieli języka niemieckiego I–IV klas szkół średnich” (1892), “Sprawa nauki języka niemieckiego w Sejmie” (1887).

Серед наведених видань необхідно окремо виділити теоретичну працю Е.Черкавського “Uwagi o paucie języka niemieckiego w gimnazyach i szkołach realnych z językiem wykładowym polskim i ruskim”, яка виявилася цінним історіографічним і фактологічним джерелом інформації про розвиток методики навчання НІМ для середніх шкіл з польською і українською мовами навчання. Її автор виклав свій погляд на методику навчання, який в основному був представлений в дусі граматико-перекладного методу з використанням низки положень Я.А.Коменського. У праці Е.Черкавського знаходимо окремі положення (наприклад, порівняння мовних явищ ІМ з рідною мовою, усвідомлене навчання граматичного матеріалу), які стали в подальшому стимулом пошуку більш ефективних прийомів НІМ.

Наукові дослідження Е. Черкавського сприяли відродженню закладених традицій МНІМ у братських школах на західноукраїнських землях, основи яких згодом були вдало пристосовані й використані у процесі укладання підручників ІМ.

Д.Вєнцовский у публікації “Толкованья и переводы” торкався проблеми перекладу і висловлював прогресивну, на той час, думку про використання у навчанні не дослівного перекладу, а передачу змісту всього речення рідною мовою з урахуванням ідіоматичності мови, підборі таких мовних зворотів, які були притаманні рідній мові.

Досить інформативною є стаття Г.Вольфа “Ueber das Thema, welches in der Nr-21 vom 1-Dezember 1874 erschienen ist: „Was für eine Grundlage ein Lesebuch hat”, у якій автор детально аналізував МНІМ, давав рекомендації щодо навчання граматичного і лексичного матеріалу, читання, письма.

Особливості НІМ були предметом дослідження педагогів І.Глібовицького і М.Тарасевича у викладі “Inventamentul preparativu in vorbirea germana. Приготовительна наука говорення по нѣмецки. Се водему in scola. Що видимъ въ школахъ”, де описано МНІМ з урахуванням концептуальних засад перекладних методів і одночасного намагання ввести елементи навчання говоріння (діалогічне мовлення), які були більше спрямовані на вивчення граматичного матеріалу.

Привертають увагу *польськомовні* публікації, присвячені методичці навчання німецької і французької мов, в яких автори ділилися практичним досвідом роботи з учнями та давали рекомендації щодо використання перекладних методів НІМ.

Таким чином, перші спроби осмислити стан розвитку МНІМ досліджуваного періоду здійснювали тогочасні вчителі, викладачі, інспектори. Більшість віднайдених і описаних історичних джерел та історіографічних праць цього відрізка часу належала німецькомовним і польськомовним методистам, які працювали в різних типах шкіл західноукраїнських земель. Вважаємо, що виокремлені праці першого історіографічного періоду відображали урядову й освітню політику, процес реформування освітньої галузі, тенденції розвитку МНІМ. Завдяки зусиллям педагогів свідомо здійснювалося вивчення, осмислення та аналіз сформованої практики НІМ. Усе це підготувало умови для появи емпі-

ричних описів МНІМ, перших теоретичних обґрунтувань, як основи для побудови певних стандартів у МНІМ, які стали критерієм їх науковості.

Другий історіографічний період – 1890–1918 рр. – характеризувався не просто описом наявної МНІМ, а й критичним аналізом попередніх прийомів, пошуком можливостей використання позитивного вітчизняного й зарубіжного досвіду, коли питання визначення цілей, способів конструювання змісту, компонентів системи НІМ стали центральними. Пошуки їх рішення були головними елементами у науковому обґрунтуванні МНІМ, тісно пов'язаними з іншими, освітньо-організаційними формами, такими, що тільки в системі НІМ набули свого змісту. Саме з цих позицій у навчальних програмах і підручниках з ІМ, наукових працях відслідковуються нові методичні концептуальні засади прямого методу НІМ, які на той час, були актуальними в європейських країнах, спостерігаються спроби пристосувати їх до умов НІМ у західноукраїнських школах.

Віднайдені матеріали, які ми відносимо до другого історіографічного періоду, розділяємо на німецькомовні, українськомовні, польськомовні, румуномовні й угорськомовні.

Початком відліку для українськомовних досліджень із розвитку освіти на західноукраїнських землях стали теоретичні праці і публікації Я.Біленького "Записки учителя" (1893), І.Карбулицького "Розвій народного шкільництва на Буковині", (1905), І.Копача "Новий австрійський план науки для гімназій" (1909), С.Смаль-Стоцького "Буковинська Русь: Культурно-історичний образок" (1897), "Шкільництво народне в Галичині" (1896). Ці праці вважаємо не лише джерелами, а й історіографічними виданнями, в яких розглядалися важливі сторінки історії українських шкіл у контексті суспільно-політичних, економічних, освітньо-організаційних процесів і національно-культурного відродження різних регіонів Західної України.

До нормативно-правових документів відносимо розпорядження, збірники законодавчих розпоряджень тощо: "Розпорядження ц. к. Краєвої Ради Шкільної в справі введення нових плянів науки для шкіл народних з дня 7. марта 1893, Ч. 1741" (1893); "Sammlung der Bukowiner Volkschul. – Gesetz" (збірник законодавчих розпоряджень щодо освіти на Буковині) (1899), "Reskrypt ministra W. i O. z dnia 28 sierpnia 1901 w sprawie nauki języka francuskiego L. 18.566" (1901); *німецькомовні* навчальні програми для різних типів шкіл, які здебільшого використовувалися на Буковині "Programm des k. k. Ober-Gymnasiums in Czernowitz. Veröffentlicht am Schlusse des Schuljahres 1891/92 von Chr. Wülf" (1891) та ін.; *німецькомовні* звіти, в яких подавалися навчальні плани, перелік підручників, іспитів, в деяких описувалися нововведення щодо прийомів, методів НІМ "Jahresbericht des k. k. I Staatsgymnasiums in Czernowitz. Veröffentlicht am Schlusse des Schuljahres" (1900/1901/1902/1907/1908/1910/1911/1912/1913) та ін. *Польськомовні* програми, які використовувалися на території Галичини: "Planu Naukowe dla Szkół ludowych Pospolitych pięcio-i szescio-klasowych męskich, żeńskich i mieszanych wraz z instrukcją" (1893), "Plan nauki języka niemieckiego w szkołach średnich galicyjskich i Instrukcja dla nauczycieli tego przedmiotu w klasach I – VIII" (1905) та ін.

До *угорськомовних* програм, які використовувалися на Закарпатті, відносимо: "Az Ungvári m. kir. állami főreáliskola XVII. Értesítője az 1903–1904" (1904), "Az Ungvári magyar királyi állami főreáliskola XVII Értesítője az 1913–14" (1914) тощо.

Проблеми укладання *українськомовних* підручників з усіх предметів та ІМ зокрема, відтворено в публікаціях

І.Герасимовича ("Підручник у справах шкільних. Збірка шкільних законів і розпорядків wraz із wzірцями урядового діловодства і кореспонденції" (1914), О.Іванчука "Дещо про шкільні підручники", 1906, "Кілька слів про новозапровадженний німецький учебник д-ра Тумлірца" (1909), А. Крушельницького "Українські підручники в середніх школах Галичини" (1909), К.Лучаківського "До історії видавництва українських шкільних книжок" (1910), О.Поповича "Німецький учебник др.Тумлірца" (1909), Ю. Рудницького "Німецькі підручники для висших клас українських гімназій" (1916).

З поміж підручників з ІМ виділяємо українськомовні – А.Аліскевича, Р.Гамчикевича "Німецькі вправи для першої класи шкіл середніх" (1915), "Німецька препарация для IV класи шкіл середніх" (1913), Л. Германа, К.Петленца ("Вправи німецькі для першої класи шкіл середніх" (1898), "Вправи німецькі для першої класи шкіл середніх" (1908), "Граматична часть і словарець до вправ німецьких до першої класи шкіл середніх" (1908), "Вправи німецькі для першої класи шкіл середніх" (1910), "Граматична часть і словарець до вправ німецьких до першої класи шкіл середніх" (1910), А.Стефана "Учебник французької мови" (1903), А.Стефана, В.Щурата "Учебник французької мови" (1910); *польськомовні підручники* – Г.Бергепа "Łatwa Metoda gruntownego nauczania się w krótkim czasie języka Angielskiego z pomocy lub bez pomocy nauczyciela z kluczem" (1897); *німецькомовні підручники* – К.Кумера, К.Стейстала "Deutsches Lesebuch für österreichische Gymnasien, Realschulen und verwandte Lehranstalten" (1907), М.Лангфрта "Deutsche Sprachlehre mit 150 Übungsaufgaben" (1890), Я.Брайдиша, Л.Кельнера "Grammatik der englischen Sprache für österreichische Schulen" (1895), Я.Летера, Р.Алшера "Französisches Übungsbuch für Mädchenlyzeen und verwandte Lehranstalten" (1909), Е.Недлера "Englisches Lesebuch für Mädchenlyzeen und andere höhere Töchterschulen" (1913), С.Пунге "Englische Gespräche" (1911), В.Свободи "Lehrbuch der englischen Sprache" (1915), К.Тумлірца "Deutsche Sprachlehre für Mittelschulen" (1910) та ін.

Особливу підгрупу в цьому масиві книг становлять праці, присвячені МНІМ; це, зокрема публікації А.Аліскевича ("Деякі замітки о початковій науці языка німецького в народних школах", "Наука чужих языків, єї межі і трудності і можливі висліди" – 1904, "Нові пляни для науки німецької мови в гімназіях" (1909), "Повторюванє в школі" (1910), І.Боберського "Який матеріал належить впровадити, щоб на нїм могли ученики набирати вправи в буденнім стилі в мові і в письмі", (1904), О.Власійчука "О науц̃ другого языка вь школах народных" (1896), "Звіт анкети в справі науки языка німецького в середніх школах" (1904), "Деякі хиби наукові в школах народных" (1897), О.Кокуревича "Про науку языка німецького в III класі школи народної" (1896), М.Пачковського "О скілько можна використати найновіший плян для німецької мови при науц̃ нашого викладового языка" (1909), Ю.Рудницького "Деякі замітки до науки німецької мови в середніх школах" (1916), Л.Сальо "Наука німецької мови в середніх школах і підручники до неї: давнійші Dr. Petelenz–Dr. Werner (1890–94) і теперішні Ippoldt et Stylo (1905–1909)" (1910), (1911) та ін.; *німецькомовні* Б.Ферхера "Der vereinfachte grammatische Unterricht in der Volksschule", 1908, А.Іллі "Die schriftlichen Arbeiten in den verschiedenen Kategorien der Volksschulen, deren Zahl, Correctur und sonstige Behandlung" (1901), М.Лопбєра "Die schriftlichen Arbeiten in den verschiedenen Kategorien der Volksschulen, deren Zahl, Correctur und sonstige Behandlung" (1901), Я.Стельцла "Lindenthalers Sprechlehre" (1910), К.Тумлірца "Die ersten Sprechübungen

in der deutschen Sprachen an nichtdeutschen Volksschulen" (1904), "Sprechübungen in der deutschen Sprache an Volksschulen mit anderer Unterrichtssprache" (1904); румуномовна публікація Д.Русачка "Gramatica si insemna tatea ei pentru scoala pororal" (1907); польськомовні А.Аліскевича "Główne zasady wymowy Niemieckiej (Grundsätze der Deutschen Orthoepie) zestawil dla użytku szkół Galicyjskich" (1908), В.Баревица "Kilka słów o nauce języka niemieckiego w naszych szkołach średnich" (1904), В. Баревица "Nauka języka niemieckiego w szkołach średnich" (1902), М. Біненштока "W sprawie zadań domowych niemieckich (z powodu artykułu p. E.Petzolda)" (1909), А.Даниша "Reforma nauki języków nowożytnych, a początkowa nauka języka niemieckiego w średnich szkołach galicyjskich" (1895), Я.Іпполдта "Gramatyka w nauce języka niemieckiego" (1901), "Metodyczne wskazówki do nauki języka niemieckiego w klasie trzeciej języka niemieckiego w klasie trzeciej" (1899), "W sprawie zmian w podręcznikach do nauki języka niemieckiego" (1896), К.Миссона "Jeszcze o zadaniach niemieckich" (1909), Е.Петцольда "W sprawie zadań domowych niemieckich" (1909); Я.Шаротти "O nauczaniu języków żyjących w szkołach średnich" (1908); "Głos w sprawie uczenia się języków francuskiego i angielskiego" (1912), Instrukcja dla nauczycieli języka niemieckiego" (1892), "Nauka języka niemieckiego i tematy zadań" (1909).

Варта уваги серія публікацій галицьких методистів А.Аліскевича, О.Власійчука, А.Даниша, І.Боберського, Л.Сальо, які рішуче виступили проти навчання живих ІМ за перекладними методами й водночас критично оцінювали крайнощі прямого методу. Автори запропонували свої методичні ідеї щодо НІМ, на основі яких були побудовані навчальні програми з 1888 р. Зокрема, рекомендували пояснювати лексико-граматичний матеріал рідною мовою учнів, звертати увагу на знання учнів граматичних конструкцій тощо.

На Буковині К. Тумлірц також порушував питання НІМ українськомовними школярами і пропонував низку вправ для розвитку в учнів умінь усного і писемного мовлення. Укладені автором підручники користувалися великою популярністю на всій території Австро-Угорщини і були в переліку рекомендованих МВіО. Автор був прихильником прямого методу НІМ, тому його нові прийоми НІМ часто обговорювалися на шпальтах тогочасних педагогічних видань, які мали як своїх прихильників, так і опонентів.

Заслужують на увагу праці Омеляна Поповича щодо навчання мови, в яких автор подавав також рекомендації для навчання чужих мов, відстоюючи принцип системного навчання (від легкого до складного), принцип наступності тощо. Омелян Попович – відомий педагогічний, громадський діяч Буковини, якого називали батьком українського шкільництва на Буковині [355, с.314]. Однак цей автор більше відомий у царині методики навчання української мови, і мало, хто знає про те, що він укладав підручники з української мови німецькою мовою (Porowicz E. "Ruthenisches Sprachbuch", 1898), в яких використовував передові на той час прийоми НІМ.

Отже, як джерельна, так і історіографічна база для вивчення проблеми розвитку МНІМ другого періоду досить значні. Наведені методичні праці характеризувалися поглибленням теоретичних методичних знань і наявністю досвіду практичного їх застосування у НІМ. В них, відповідно до процесів еволюції наукового знання формувалася і до кінця етапу представлена систематизованим емпіричним описом практика НІМ зі сформованим комплексом теоретичних положень і основних понять.

Передумовою такого стану справ бачимо в тому, що в

зазначений період у системі НІМ відбувалися суттєві зміни – поява нових цільових установок, зміна методу навчання тощо, відповідно до яких поступово окреслилися тенденції подолання минулого досвіду до створення майбутнього. Своєрідність розглянутого історіографічного періоду зумовлена працями, що заклали міцний фундамент для розвитку методичної історіографії і стали важливим матеріалом для розуміння процесу становлення МНІМ у Західній Україні початку ХХ ст. – 1918 р.

Третій історіографічний період – 1918–1939 рр. насичений низкою праць, в яких висвітлено історико-соціальне становище західноукраїнських земель того часу, освітні реформи, проведені на різних частинах західноукраїнських земель, МНІМ. Цей історіографічний період відзначився в педагогічній історіографії стрімким кількісним зростанням видань, присвячених освітньо-організаційним процесам на Буковині у складі Румунії, Галичини і Західної Волині у складі Польщі, Закарпаття у складі Чехословаччини.

У післявоєнний час учасники розбудови шкільної системи освіти у своїх працях відображали соціальне становище українського населення, урядову політику, освітні реформи, стан початкових і середніх шкіл тощо. Це такі педагоги, як А.Аліскевич "Класифікування в школі" (1936), "Типи середніх шкіл на Подкарпатській Русі" (1931), Б.Бень "Новий устрій польського шкільництва" (1933), Я.Біленький "Українські приватні школи в Галичині" (1922), І.Власовський "Луцька просвіта (10 літ просвітницької праці 1918–1928 р.)" (1928), М.Галушинський "Народна освіта і виховання народу: Методи й цілі" (1920), "Шкільне питання і загально-народна освіта" (1924), І.Герасимович "Уздоровлення українського приватного шкільництва" (1925), "Українські школи під польською владою" (1924), А.Домбровський "Шкільництво в Карпатській Україні в рр. 1919–1925" (1938), І. Карбулицький "Початкова наука в Румунії" (1932), Б.Кентрижинський "Українська гімназія у Рівному" (1934), С.Левіцький "Середнє шкільництво на Закарпатті і дещо про університет в Ужгороді" (1933), Є. Пеленський "Сучасне українське середнє й високе шкільництво в Галичині й на Волині" (1935), "Перший український педагогічний з'їзд у Львові" (1935), Сірополко "Українське шкільництво на Буковині, у Галичині, на Закарпатті та в Канаді" (1932), С.Сірополко "Реформа середньої школи в Чехословаччині" (1933), Г.Терлецький "Українське приватне середнє шкільництво у Східній Галичині" (1931), С.Шах "Реформа шкільництва. Погляд на її ціль, прояви й організацію" (1937). Необхідно назвати змістовні публікації, в яких автор не вказувався. Це "Прилога "Урядового Вѣстника" школьного оддѣла Краєвого уряду Подк. Руси" (1928), "На порозі шкільної реформи" (1932), "Нова реформа шкільництва в Польщі" (1932), "Погляд на її ціль, прояви й організацію" (1937), "Проти полонізації середніх шкіл" (1925), "Реформа шкільництва в Польщі" (1932), "Ще про Рідну школу" (1928); польськомовні – "Dziennik Ustaw Kuratorjum Okręgu Szkolnego Wołyńskiego" (1921–1939), румуномовні – С.Нанон "Proiect Pentru o Reforma Scolara" (1929), Е.Ропович "Principle Reformei Invanama nului (consideratiuni generale)" (1925).

На Буковині використовувалися навчальні програми з ІМ, які відносимо до державних документів *румунською мовою* – "Programa minimala Pentru scoalele secundare (gimnazii si licee). Pe anul scolar 1932–1933" (1933), *польською мовою в Галичині і на Західній Волині* – "Program gimnazjum Państwowego. Gimnazjum Niższe. Język Polski, historia, języki Nowożytnie" (1921), "Program nauki w gimnazjach państwowych. Języki obce nowożytnie" (1933).

У річних звітах *Закарпаття* описувалася діяльність шкіл, в яких подавався перелік навчальних предметів, кількість годин, підручників публікували в таких виданнях: "Годи́чний о́тчет державной подкарпаторуской реальной гимназии в Ужгороде за 1936/37 учебный год", "Годи́чний о́тчет державной реальной гимназии в Хусте за 1933/34 учебный год", "Годи́чний о́тчет за 1934/35 учебный год державной реальной гимназии в Хусте" та ін. "Звѣт держ. 2. кл. торговельноѣ школы в Севелюши за школьный рок 1923–1924, 1924–1925, 1927–1928, 1929–1930, 1930–1931"; "Рочне справоздання державноѣ реаль. гимназіѣ в Ужгородѣ за учебный рок 1928/29/30/32/33", "Рочне справоздання держ. раль. гимназіѣ в Береговѣ за школьный рок 1930–31, 1933–34, 1935–36" та ін. На *Буковині* такі звіти подавалися *румунською мовою* "Anuarul I al Liceului de Stat Eudoxiu Hormuzachi din Rădăuți pe anul școlar 1921–1922" (1923), "Anuarul I al școlarei reale superioare ortodoxe din cernați pe anul școlar 1921/22 publicat print îngrijirea directorului școlarei Alexandru Vițencu" (1922) та ін.

Україномовні підручники А.Елагіна "Cours Pratique de langue Francaise" (1920), В.Калиновича "Lehrbuch der deutschen Sprache für ukrainische Mittelschulen" (1923); *польськомовні* А. Черла "Podręcznik do nauki języka Niemieckiego" (1938), О. Ціслінської, Г. Ніневської Les Francais de nos jours. Podręcznik do nauki języka francuskiego dla IV klasy gimnazjalnej (1937), Я.Якобця, С.Леонарда "Dorf und Stadt Podręcznik Niemiecki dla VI oddz. Szkoły powszechnej i II klasy gimnazjalnej" (1931); *румуномовний підручник* І.Іванеску "Modern English" (1925) слугували фундаментом реалізації концептуальних основ у МНІМ.

Проблеми НІМ порушувалася у публікаціях М.Базник "Кіно на послугах шкільного навчання" (1928), "Нові (модерні) шляхи сучасного виховання і навчання" (1927), А.Волошина "Меморіал Педагогічного Товариства Подкарпатской Руси в деле науки современных языков в гимназиях Подкарпатской Руси" (1925), М.Дужого "Нарис організації й методики популярних викладів", (1928), Б.Заклинського "Методика усного і писемного стилю для всіх шкіл" (1929), М.Куця "Драматизація в другому відділі народної школи" (1927), О. Пайкоша "Писання в народній школі", (1936), М. Пушкапа "Диктанти" (1935), Я. Романенка "Чужа мова й двомовність у школі" (1936), "Шкільні справи" (1928), І. Ющишина "Драматизація в школі" (1927), І. Чепіги "Радіо на услугах шкільної науки" (1927), "Які предмети мають учителі вчити по-українськи, а які по-польськи в народних утравістичних школах?" (1939), а також у працях А.Волошина ("Загальна методика", 1933) та ін.

Аналіз наведених теоретичних праць і публікацій у педагогічних виданнях дозволив скласти об'єктивне враження про конкретні питання, вирішення яких цікавило методичну науку й практику, а саме сукупність методів, прийомів НІМ, спрямованих на оволодіння ІМ.

Проблема диференціації здібностей учнів щодо навчання різних предметів, у тому числі ІМ, висвітлена у періодичних виданнях А.Аліскевича "Класифікування в школі" (1936), Л.Гайдукевича "Научування" (1928), Д.Козія "Деякі психологічні моменти завдання домашніх письмових праць" (1939), Я.Кузьмів "Головні напрямки сучасної психології" (1932), І.Кухти "Психологічні підстави нових програмів" (1933), М.Литвицького "Індивідуальне научування в народних школах" (1931), О.Макарушки "Індивідуалізація в навчанні" (1925), П.Мечника "Індивідуальний листок. Вказівки для вчителя" (1924), М. Полека "Наука граматики української мови в гімназії" (1925), В.Ульвановського "Психологія індивідуальності учня/ці" (1928) і в теоретичних пра-

цях С.Балея "Нарис психології" (1922), Ю.Богданіва "Педагогічна психологія" (1934), П.Мечника "Індивідуальні характеристики шкільних дітей: Проект індивідуального листка з інструкцією для вчителства" (1934).

Вагоме місце у виділеному історіографічному періоді посідають дані з навчальних програм, звітів різних регіонів Західної України, які вміщують інструкції щодо МНІМ, вказують на методи і прийоми НІМ.

Привертає увагу праця А. Волошина, в якій автор розкрив сутність граматико-перекладного, текстуально-перекладного і прямого методів НІМ та їхню реалізацію в навчальних закладах Закарпаття. Він акцентував увагу на необхідність практичного володіння ІМ і рекомендував розпочинати навчання живих мов з говоріння, після чого необхідно було переходити до навчання граматичного матеріалу. Рідну мову автор пропонував використовувати як допоміжний засіб.

Проблема способів НІМ досліджувалася М.Полеком у праці "Наука граматики української мови в гімназії", який подав порівняльну характеристику між МНІМ та рідної мови, при цьому автор ставив акцент на психологічні аспекти МНІМ.

І.Ющишин вперше теоретично обґрунтував поняття "драматизація", він розкрив її практичне застосування у навчанні різних навчальних предметів. Автор вбачав у "драматизації" засіб розвитку творчих здібностей, індивідуальності учнів, їх вміння відчувати і передавати певний образ у сценічних діях. І.Ющишин наголошував, що матеріал для драматизації повинен відповідати віку та зацікавленням учнів, тому рекомендував у молодшому шкільному віці імпровізувати побутові сцени, зокрема такі, як на прийомі у лікаря, покупку товарів у магазині, здійснювати інсценування казок, а у старших класах – постановку п'єс, самостійне написання сценаріїв.

Чимало авторів, наприклад М. Базник, І. Кухта пропонували самостійний вибір учителем методу навчання і зазначали, що вибраний метод повинен був відповідати фізичному розвитку учня й передбачати активність, самостійність учнів, які мали стати запорукою досягнення визначених навчальною програмою результатів навчання і виховання.

Отже, характеризуючи опубліковані матеріали 1918–1939-х рр., слід зазначити, що в них наявне наукове обґрунтування нової стратегії і тактики в системі НІМ з урахуванням індивідуальних здібностей до вивчення різних навчальних предметів та ІМ зокрема. Автори пропонували диференціювати завдання для НІМ, спонукати учнів до самостійної роботи, самовдосконалення особистості кожного учня.

Історіографічний аналіз навчальних програм і звітів з ІМ як дореволюційного, так і повоєнного періоду уможливорює стверджувати, що в них окреслювався процес НІМ в конкретних умовах викладання, вказувалися цілі, зміст, засоби, прийоми, методи, організаційні форми НІМ, прийоми ознайомлення з культурою країни, мова якої вивчалася, зв'язок ІМ з іншими навчальними дисциплінами, а також способи навчання, виховання й оволодіння мовою у процесі її навчання.

Таким чином, дослідження розвитку методики навчання іноземних мов на західноукраїнських землях у зазначений період вимагало залучення широкого кола друкованих джерел, різних за походженням та інформаційними можливостями, розпорощеними по багатьох сховищах України, Австрії, Угорщини, тому подаємо той обсяг джерел та історіографічних праць, який уможливив створення власної інтерпретації проблеми розвитку МНІМ на окресленій об'єкті і предметом дослідження території. Проведений аналіз істо-

ріографії дослідження дозволяє стверджувати, що проблема розвитку МНІМ у Західній Україні (друга половина XIX – перша половина XX ст.) досі не була об'єктом дослідження вчених, ще не склалося історіографічної традиції вивчення цієї проблеми, в результаті чого стан її науково-історичної розробки є недостатнім. Тому метою нашого наукового дослідження є часткове заповнення цієї прогалини з огляду на динамічні процеси, які відбувалися у розвитку МНІМ на

західноукраїнських землях у 1867–1939 рр.

Резюмуючи вищезазначене, можна зробити висновок, що давно назріла потреба окремого цілісного дослідження історії МНІМ у різних типах шкіл на західноукраїнських землях (друга половина XIX – перша половина XX ст.) як важлива складова частина МНІМ у ЗНЗ, спроба представлення результатів якої в українській методичній літературі здійснена вперше.

Література та джерела

1. Місечко О.Є. Формування системи професійної підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (1900–1964 рр.): дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Ольга Євгенівна Місечко. – Житомир, 2011. – 603 с.

В статье раскрыто историографию исследования развития методики обучения иностранных языков на западно-украинских землях (вторая половина XIX – первая половина XX вв.). Поданы подходы к классификации исторических материалов по степени формализации, по хронологии, по степени причастности источников, по функциональности. Историография научной проблемы условно разделена на три периода: первый период – 1867–1890 гг.; второй период – 1890–1918 гг.; третий период – 1918–1939 гг.

Ключевые слова: историография, развитие методики, иностранные языки, западноукраинские земли.

The article deals with the historiography of research of methodology of teaching foreign languages in the Western Ukrainian (the second half of the XIX – the first of the XX century). The approaches to classification of historical materials are revealed according to the degree of formalization, according to chronology, to the degree of adjoining of sources, to functionality. The historiography of the scientific problem is conventionally divided into three periods: the first period – 1867–1890; the second period – 1890–1918; the third period – 1918–1939.

Key words: historiography, methodology development, foreign languages, Western Ukrainian Lands.

УДК 378.371

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ: ПРОБЛЕМА ЦІЛЕЙ І ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Лендел Людмила Василівна

м.Іршава

В статті здійснено характеристику цільового та змістового компонента формування міжкультурної компетенції у процесі навчання іноземної мови. Зосереджено увагу на оволодінні учнями соціокультурними знаннями та вміннями. Підкреслено, що важливим є моделювання такого процесу навчання на уроці іноземної мови, де в центрі уваги перебуває учень з його потребами, мотивами та інтересами. Визначено основний зміст цілей навчання іноземної мови, що полягає у вживанні її в автентичних ситуаціях міжкультурного спілкування; поясненні і засвоєнні способу життя носіїв іншої мови; розширенні індивідуальної картини світу на основі залучення до мовної картини світу.

Ключові слова: міжкультурна компетенція, іноземна мова, навчання.

Наприкінці XX – на початку XXI століття у вітчизняну педагогіку активно ввійшло поняття «міжкультурна компетенція» як показник сформованості здатності людини ефективно брати участь в міжкультурній взаємодії.

Звернення до наукової парадигми міжкультурної комунікації в педагогічній науці обумовлено цілим рядом об'єктивних обставин, серед яких найбільш значущими є: необхідність для людини вміти співіснувати в загальному життєвому світі, що означає бути здатним будувати взаємовигідний діалог з усіма суб'єктами цього загального життєвого простору, вміти наводити гуманітарні міжкультурні мости між представниками різних професій, культур. Важливу роль в цьому відіграє мова, виступаючи єдиною мож-

ливим інструментом, за допомогою якого і стає реальністю формування порозуміння і взаємодії між представниками різних мовноетнічних спільнот.

Міжкультурна комунікація як наукова проблема розглядалася вітчизняними і зарубіжними дослідниками Ф.Бацевичем, А.Вежбіцькою, М.Гальською, В.Семиченко, С.Тер-Минасовою та іншими. Загалом міжкультурна комунікація трактувалася вченими як сукупність специфічних процесів вербальної і невербальної взаємодії партнерів по спілкуванню, що сприяє формуванню діалогу культур.

Зазначимо, що концепція діалогу культур припускає наявність як мінімум двох різних культур в процесі підготовки до реальної міжкультурної комунікації. У самому понятті міжкультурної комунікації закладено рівноправну взаємодію представників різних спільнот з урахуванням їхньої самобутності та своєрідності, що приводить до необхідності виявлення загальнолюдського на основі порівняння культури країни, мову якої вивчають, і власної культури.

У розмаїтому світі мов та культур люди мають різні культурні образи, соціальні та політичні спогади; їм не завжди притаманне спільне розуміння соціальної реальності, у якій вони живуть [9]. А.Вежбіцька [12], всесвітньо визнаний експерт у теорії міжкультурної комунікації, стверджує, що люди різні не лише тому, що розмовляють різними мовами, а тому, що думають по-іншому, відчувають по-іншому та ставляться по-іншому до навколишнього світу. Міжкультурна компетенція означає насамперед усвідомлення власної культурної спадщини та розуміння культури іншої країни поряд із знанням її мови. Отже, дослідження міжкультурної

комунікації охоплює комплекс проблем, пов'язаних з аналізом засобів мовного коду, а також з етнічними, соціальними, культурними та психологічними чинниками [2, с.8; 7, с.17-18; 8; 11].

Процеси оволодіння культурою та вивчення культури розрізняються за основними принципами сприйняття знань. Процес оволодіння культурою передбачає її реконструкцію, тобто процес пізнання культури та мови йде від загального – явищ культури – до приватного – мовним одиницям, в яких відображено це явище. Рідна культура сприймається як ціле, як оточуючий нас світ, який, відображаючись у свідомості, фіксується в мові. Лише після ознайомлення з яким-небудь явищем культури ми отримуємо уявлення про мовну форму, за якою закріплено це явище чи поняття. Такий погляд на процес оволодіння культурою відповідає визначенню культурної картини світу, яку С.Тер-Минасова визначає як культурну картину світу – образ світу, тобто світогляд людини, що сформувався в результаті її фізичного досвіду та духовної діяльності [8, с.29].

Актуальність проблеми зумовила звернення до визначення цілей і змісту формування міжкультурних комунікацій у процесі вивчення іноземної мови у загальноосвітній школі.

Мета статті: охарактеризувати проблеми цілей і змісту формування міжкультурної компетенції у процесі навчання іноземній мові учнів загальноосвітньої школи.

Зазначимо, що динамічна модель комунікативної компетенції складається із чотирьох визначальних компонентів: а) граматичної компетенції, тобто знання та використання мовного коду, що охоплює словниковий запас, правила фонетики та орфографії, словотворення та структуру речення; б) соціолінгвістичної компетенції як здатності розуміти та продукувати повідомлення в певних соціологічних контекстах та відповідному регістрі; в) дискурсивної компетенції (здатність поєднувати повідомлення у зв'язні висловлювання) та г) стратегічної компетенції (вміння добирати ефективну стратегію та тактику вербального та невербального спілкування) [10, с.32-35]. Комунікативна компетенція формується з лінгвістичних і паралінгвістичних чинників та завжди реалізується в певному контексті/ ситуації в усному або письмовому форматі.

Важливу роль в процесі оволодіння комунікативною культурою відіграє менталітет, оскільки в культурі відбивається свідомість людини і лише потім фіксується в певній мовній формі або конструкції. Вивчення іноземної культури починається з вивчення мови. Освоюючи кожну нову мову, людина розширює не лише свій кругозір, але і межі свого світосприйняття і світовідчуття. Те, як вона сприймає світ, і що вона в ньому бачить, завжди відбивається в поняттях, сформованих людиною на основі рідної мови і з урахуванням всього різноманіття властивих цій мові виразних засобів. Більше того, жодна ситуація не сприймається людиною неупереджено, а оцінюється нею, так само як і інші явища культури, завжди через призму прийнятих у рідному мовному середовищі культурних норм і цінностей, через призму засвоєної індивідуумом моделі світорозуміння. Використовуючи свій лінгвокультурний досвід і свої національно-культурні традиції та звички, суб'єкт міжкультурної комунікації одночасно намагається вивчити не тільки мовний код, але й інші звичаї і традиції.

У зв'язку з цим при навчанні іноземній мові учнів загальноосвітньої школи необхідне врахування того, що відбувається, переосмислення сутності та змісту цілей навчання: вживати іноземну мову в автентичних ситуаціях міжкультурного спілкування; пояснити і засвоїти чужий спосіб

життя; розширити індивідуальну картину світу за рахунок прилучення до мовної картини світу носіїв мови, яка вивчається [3].

До числа цілей навчання іноземної мови вже на початковому етапі має бути включено виховання у школярів «позитивного ставлення» до іноземної мови, культури народу, що є носієм цієї мови. Зміст навчання іноземної мови включає інформацію про культуру, реальність, історію та традиції відповідної країни, знайомство з досягненнями національних культур в розвитку загальнолюдської культури, «усвідомлення ролі рідної мови і культури в дзеркалі культури іншого народу» [5, с.14-15].

Сучасна мета навчання іноземній мові полягає у формуванні інтерактивного цілого, що має «вихід» на особистість учня, на його готовності, здібності та особистісні якості, що дозволяють йому здійснювати різні види мовленнєво-мисленнєвої діяльності в умовах соціальної взаємодії з представниками іншого мовного середовища.

Інтегративність даної мети проявляється у взаємозв'язку трьох її аспектів: прагматичного, когнітивного, педагогічного.

Перший аспект – прагматичний – пов'язаний з формуванням в учнів комунікативної компетенції, другий – когнітивний – з використанням іноземної мови як інструменту пізнання іншої лінгвокультури і засобів розвитку міжкультурної компетенції й особистості загалом. Педагогічний аспект стосується формування мовної особистості, здатної успішно спілкуватися в ситуаціях міжкультурної взаємодії.

Мета навчання іноземній мові безпосередньо впливає на зміст навчання і на вибір технології його засвоєння. Зазначимо, що зміст навчання іноземній мові, її предметний аспект не є рекламою чужого способу життя, а основа для розвитку здатності «дивитися на світ очима носія мови». Істотне місце в навчальному процесі повинна зайняти рідна мова, етнос, культура. Цей процес повинен бути спрямований на формування розуміння культурної специфіки носія мови, що вивчається при збереженні природного стилю спілкування, яке покликане відрізнити його мовленнєву і вербальну поведінку в міжкультурній комунікації.

Цілком можна погодитися з твердженням великих вітчизняних лінгвістів Е.М. Верещагіна і В.Г. Костомарова про те, що кожна людська спільнота володіє чотирма основними групами фонових знань [3, с.161].

До першої групи вони віднесли такі загальнолюдські поняття, як: сонце, повітря, вітер, мати. Друга група відображає специфічні поняття, характерні для всіх членів певної етнічної і мовної спільноти. Третю групу складають соціально-групові знання. Це знання, характерні для соціальних і професійних груп (лікарів, інженерів, педагогів). Четверту групу складають знання, пов'язані з особливостями регіону [8, с.157-158].

Вважається, що в загальному плані навчання іноземним мовам повинно мати на увазі долучення до мовної свідомості народу – носія мови. Стосовно навчання у загальноосвітній школі долучення до третьої і четвертої груп фонових знань не входить в завдання оволодіння мовою, оскільки немає об'єктивних можливостей знайомства з особливостями професійного мовлення та місцевих говірок. У той же час навчання спілкуванню іноземною мовою, навіть частково, вимагає оволодіння фоновими знаннями (у вербальній і невербальній формах) другої групи. В іншому випадку не виключено непорозуміння між співрозмовниками, що належать до різних культур. Існують розбіжності й у мовному етикеті. Приміром, українці при зустрічі та прощанні тиснуть руку, але, наприклад, для японців, навіть для

ділових людей, це є неприйнятним, а при зустрічі та прощанні вони обмінюються поклонами.

Таким чином, навчання спілкуванню на іноземній мові передбачає насамперед оволодіння соціокультурними знаннями та вміннями. Без цього немає і не буде практичного оволодіння мовою. З цього випливає, що культурознавча спрямованість навчання іноземній мові забезпечує реалізацію не тільки загальноосвітніх і виховних цілей, але також цілком конкретних практичних цілей.

Одна з найважливіших задач вчителя – необхідність розробки технології навчання соціокультурного компоненту у змісті навчання іноземній мові. При цьому не слід забувати про рідну культуру учнів, залучаючи її елементи для порівняння, – оскільки тільки в цьому випадку той, кого навчають, усвідомлює особливості сприйняття світу представниками іншої культури. Виходячи з цього, учні загальноосвітньої школи при вивченні іноземної мови повинні отримати знання з основних тем національної культури Великобританії, США, Франції, Німеччини (з історії, географії, політико– суспільних відносин, освіти, спорту), про соціокультурні особливості народів – носіїв мови, що служить основою спілкування з людьми різних культур і різних професій.

Задачі вчителя навчити: розуміти усні і письмові повідомлення по темах, передбачених програмою; правильно і самостійно виражати свої думки в усній і письмовій формі; критично оцінювати пропонований матеріал і активно працювати з ним; використовувати відповідну довідкову літературу та словники; відстоювати свою точку зору і усвідомлено приймати власне рішення; виконувати проектні роботи та реферати; працювати самостійно і в колективі [3].

Все це сприяє залученню всіх учнів в активну навчальну діяльність з оволодіння вміннями усного і писемного

спілкування іноземною мовою, а також збільшує час активної роботи учнів та її продуктивності щодо формування обсягу знань. У зв'язку з цим головним важливим етапом є моделювання такого процесу навчання на уроці, де в центрі уваги перебуває учень з його потребами, мотивами та інтересами. Це вимагає від учителя підбору таких видів діяльності на уроці, щоб допомогти всім учням вчитися радісно, творчо і бачити результати своєї праці. Необхідно також враховувати і вікові особливості дітей, і рівень засвоєння ними програмового матеріалу з інших предметів (історії, географії), що дозволяє інтегрувати знання учнів з різних сфер, здійснювати міжпредметну і міжкультурну освіту.

Якість навчання іноземній мові багато в чому залежить від умінь вчителя сформувати зміст навчальної інформації. Актуальні та цікаві матеріали про життя в країнах мови, що вивчається, пізнавальний характер текстів, фотографії, схеми, докладні коментарі та тренувальні вправи роблять навчання вдалим доповненням до будь– яких навчально–методичних комплексів з іноземної мови. Зміст текстів повинен бути значущим для школярів, мати певну новизну при описі реалій країн мови, що вивчається. Засвоюючи нову мову, людина одночасно проникає в нову національну культуру, отримує духовне багатство, збережене мовою.

Таким чином, цілі і зміст навчання іноземній мові у загальноосвітній школі у контексті міжкультурної комунікативної компетенції повинні бути спрямовані на знайомлення з соціокультурними та мовнокультурними традиціями народів, мова якого вивчається, та формування в учнів умінь і навичок діалогічної взаємодії.

Актуальні напрями подальшої розробки окресленої проблеми полягають у розробці педагогічних умов формування міжкультурної комунікативної компетенції учнів загальноосвітньої школи.

Література та джерела

1. Барышников Н.В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе / Н.В.Барышников. – 2002. – № 2. – С.17-22
2. Бацевич Ф.С. Основы коммуникативной лингвистики / Ф.С.Бацевич. – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – 342 с.
3. Верещагин Е.М. Язык и культура / Е.М.Верещагин, В.Г.Костомаров. – М., 1993. – 254 с.
4. Гез Н.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н.И.Гез. – М.: Просвещение, 1982. – 170 с.
5. Гальскова Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержание обучения иностранным языкам / Н.Д.Гальскова // Иностранный язык в школе. – 2004. – № 1. – С.52-54
6. Семиченко В.А. Психология общения: модульный курс (лекции, практ. занятия, задания для самостоят. работы) для преподавателей и студентов / В.А.Семиченко. – К.: Marictr– S, 1998. – 152 с.
7. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации / Д.Б.Гудков. – М.: Русский язык, 2002. – 272 с.
8. Тер–Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г.Тер–Минасова. – М.: Русский язык, 2000. – 317 с.
9. Blommaert, J. Discourse: A critical introduction / J.Blommaert. – Cambridge University Press, 2005. – 253 p.
10. Canale M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing / M.Canale, M.Swain. – Applied Linguistics 1, 1980. – P.1-47
11. Clyne M. Intercultural communication at work: Cultural values in discourse / M. Clyne. – Cambridge University Press, 1994. – 217 p.
12. Wierzbicka A. Emotions Across Languages and Cultures. Diversity and Universals / A. Wierzbicka – Cambridge University Press, 1999. – 241 p.

В статье осуществлено характеристику целевого и содержательного компонента формирования межкультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку. Сосредоточено внимание на овладении социокультурными знаниями и умениями. Подчеркнуто, что важным является моделирование такого процесса обучения на уроке иностранного языка, где в центре внимания находится ученик с его потребностями, мотивами и интересами. Определено основное содержание целей обучения иностранному языку, которое заключается в употреблении его в ситуациях межкультурного общения; объяснении и усвоении образа жизни носителей другого языка; расширении индивидуальной картины мира за счет приобщения к языковой картине мира.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, иностранный язык, обучение.

The author focuses on the acquisition of social and cultural knowledge and skills. It has been stressed that it is important to model the learning process in the classroom while teaching a foreign language, where the focus is on student and his/ her needs, motives and interests. The main content of the objectives of foreign language teaching has been defined, which is to use it in situations of intercultural communication; explanation of assimilation and lifestyle speakers of another language; expansion of individual picture of the world at the expense of initiation to the language picture of the world.

Key words: intercultural competence, foreign language, learning.

УДК 378.147:33

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ДО ВИКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА**Лисак Тетяна Миколаївна**
м.Київ

У статті досліджено та теоретично обґрунтовано зміст та складові готовності майбутніх економістів до викладацької діяльності. На основі аналізу педагогічних досліджень проаналізовано зміст понять «готовність до діяльності», «готовності до професійної діяльності», «готовності до педагогічної діяльності». Готовність до педагогічної діяльності визначено як складний, системний особистісно-професійний феномен, який інтегрує в собі мотиваційно-цільовий, змістово-операційний, та рефлексивний компоненти, зумовлює ефективність майбутньої науково-педагогічної діяльності та професійного розвитку фахівця і є показником його успішної професійної підготовки.

Ключові слова: діяльність, готовність до професійної діяльності, фахова підготовка, викладацька діяльність.

Визначення сутності феномену готовності особистості до професійної діяльності є одним з актуальних завдань сучасної педагогічної науки. Це зумовлено, по-перше тим, що саме вона є основою формування професійної компетентності фахівця, потенцією, яка в процесі професійної діяльності стає інтегрованою професійною якістю особистості, що забезпечує успішність праці та професіогенезу. По-друге, незважаючи на велику кількість праць, присвячених вивченню цього феномену, на сьогодні відсутній єдиний підхід до його розуміння. По-третє, процес формування готовності майбутніх викладачів до професійної діяльності потребує удосконалення форм та методів відповідно до потреб суспільства та особистості. Все це зумовлює необхідність подальших її досліджень.

Теоретичним та технологічним основам дослідження професійної діяльності, професійної компетентності, професійної підготовки педагога вищої школи присвячено праці В.Т.Ащепкова, О.І.Гури, І.І.Драч, Е.Ф.Зеєра, З.Ф.Єсарева, І.Ф.Ісаєва, О.В.Коржуєва, Н.В.Кузьміна, В.І.Лозової, Л.М.Макарова, Л.М.Мітіна, В.А.Семиченко, В.О.Сластьоніна, Т.І.Сущенко, Ю.Г.Фокіна, які свідчать про актуальність зазначеної проблеми. Водночас малодосліджуваною в сучасній вітчизняній та зарубіжній науці залишається проблема готовності до викладацької діяльності майбутнього викладача ВНЗ як системного інтегративного професійно-особистісного явища. Поза увагою дослідників залишилися положення, що висвітлюють як зміст так і структуру готовності майбутнього викладача ВНЗ до викладацької діяльності, так і технологію її формування в умовах непедагогічної магістратури.

Отже, актуальність проблеми та її недостатня теоретична розробленість зумовили вибір теми даної статті.

Мета статті – дослідити та теоретично обґрунтувати зміст та складові готовності майбутніх економістів до викладацької діяльності.

Готовність особистості до викладацької діяльності у вищому навчальному закладі є поняттям відносно новим для вітчизняної педагогіки та психології вищої школи, незважаючи на велику кількість праць, присвячених дослідженню професійної педагогічної підготовки взагалі та суб'єктним характеристикам педагога зокрема. Тому для визначення особливостей готовності майбутнього економіста до викладацької діяльності у вузі необхідним, на наш погляд, є розгляд змісту таких категорій як "готовність до діяльності",

"готовність до професійної діяльності" та "готовність до викладацької діяльності".

У довідниковій літературі готовність до діяльності визначається як: здатність зробити що-небудь; стан, при якому все зроблене, все готове для будь-чого [11, с.137]; стан мобілізації психологічних і психофізіологічних систем людини, що забезпечують виконання певної діяльності [14, с.137].

У низці досліджень [2, с.28; 9, с.33] готовність особистості до діяльності розглядається як чинник виникнення особистісних новоутворень. Продовжуючи цю думку, Л.І.Анциферова [1] зазначає, що поведінка та діяльність людини в нових життєвих умовах передбачає зміни у складі її особистісних якостей: функціональну зміну вже сформованих особливостей особистості або доповнення їх такими, що тільки розвиваються.

Готовність особистості до діяльності, на думку дослідників О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна, Е.Д. Божович, складається з трьох складових: когнітивної, регуляторної, особистісно-сислової.

До когнітивної складової відносять: 1) систему знань та вмінь; 2) метазнання (прийоми та засоби оптимізації переробки інформації, створення власних засобів пізнавальної та іншої діяльності).

Регуляторна складова містить: 1) наявність рефлексії на процес та результат власної діяльності; 2) здатність до аутодіагностики причин помилок та аналіз факторів успішності діяльності; 3) засоби самокорекції – позитивної зміни прийнятих способів діяльності.

Особистісно-сисловий компонент складається з: 1) цінності діяльності для людини; 2) мотивації пізнавальної та професійної діяльності; 3) емоційної забарвленості діяльності; 4) вибіркового ставлення до видів діяльності.

Готовність особистості до професійної діяльності розглядається крізь вищезазначені позиції загальних концепцій феномену готовності особистості до діяльності.

Як зазначає Т.А.Садова, головною особливістю готовності до професійної діяльності є її інтегративний характер, що виявляється в упорядкуванні її внутрішніх структур, гармонійності основних компонентів особистості професіонала, у стійкості, стабільності та послідовності їх функціонування, тобто професійна готовність має ознаки, що свідчать про єдність, цілісність особистості, її здатність до продуктивної професійної діяльності [16].

Професійна готовність випускника вищого навчального закладу, на думку, О. Гури, Е. Божович – це знання ним його майбутніх обов'язків, правильне використання власних знань та досвіду, збереження самоконтролю та здатність змінюватися залежно від конкретної ситуації. Професійна готовність – це визначальна умова швидкої адаптації молодого фахівця до нових умов, основа подальшого підвищення його кваліфікації. За своїм змістом така готовність є єдністю стійких та ситуативних установок на активні та цілеспрямовані дії [6, с. 39; 15, с. 56].

Здійснений аналіз підходів до розуміння сутності поняття "готовність до професійної діяльності" дозволяє стверджувати, що вона розуміється як сукупність якостей особистості, що сприяють ефективній професійній діяльності.

Отже, на нашу думку, готовність до професійної діяльності визначається як система професійних знань, умінь і навичок фахівця, його особистісних якостей, яка є визна-

чальною умовою його успішної професійної адаптації, подальшого професійного самовдосконалення та безперервності підвищення кваліфікації.

Проаналізуємо зміст поняття "готовність до педагогічної діяльності" розглянутий у педагогічних дослідженнях. Так, вченими Т.А. Садовою [16], Д.І. Фельдштейном [18] це поняття використовується у широкому розумінні: готовність студента, педагога до професійної діяльності. Водночас іншими дослідниками "готовність до педагогічної діяльності"

розглянуто у контексті різноманітних педагогічних явищ: готовність до вибору педагогічної професії (І.Ф. Ісаєв [13]), до педагогічного спілкування (О.І. Гура [6]), до умов функціонування в нових групах та колективах (М. Дакснер [7]), готовність педагога, дорослого до здійснення морального виховання (В.О. Сластьонін [13]), до професійного ризику.

Аналіз визначень феномену готовності до педагогічної діяльності, у сучасних наукових джерелах, подано у таблиці (табл. 1).

Таблиця 1

Аналіз визначень феномену готовності до педагогічної діяльності

В.Сластьонін	складне особистісне утворення, що виступає важливою характеристикою професіоналізму викладача і є особливим психічним станом, що передбачає наявність у суб'єкта образу структури певної дії та професійної спрямованості свідомості на його виконання й включає в себе різного роду установки на усвідомлення педагогічної задачі, моделі ймовірної поведінки, визначення спеціальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей в їхньому співвідношенні з майбутніми труднощами та необхідністю досягнення певного результату"
Л.Кондрашова	складне особистісне утворення, яке зумовлює бажання займатися педагогічною роботою, а також є важливим показником становлення випускника педагогічного вузу. Готовність виступає в єдності двох напрямів – морального та психологічного, і до якостей особистості майбутнього фахівця слід відносити "...моральні переконання, педагогічні здібності, професійну пам'ять та мислення, інтереси, працездатність, педагогічну спрямованість, психічну витривалість, емоційність, моральний потенціал особистості, тобто її ставлення до проявів, подій з огляду на моральні суспільні норми та вимоги щодо вихованості майбутнього вчителя"
К.Дурай-Новакова	цілісне вираження всіх підструктур особистості, зорієнтованих на повне й успішне виконання різноманітних функцій викладача. Професійна готовність до педагогічної діяльності таким чином постає як складне структурне утворення, центральним ядром якого є позитивні установки, мотиви й освоєні цінності педагогічної професії. У цю структуру входять також професійно важливі риси характеру, педагогічні здібності, сукупність професійно-педагогічних знань, навичок, умінь, певний досвід їхнього застосування на практиці. Професійна готовність знаходиться в єдності зі спрямованістю на професійну діяльність і стійкими установками на працю
І.Ф.Ісаєв	сукупність якостей особистості, які забезпечують успішність вирішення професійно-педагогічних завдань. До сутнісних показників готовності до педагогічної діяльності відносять: здатність ідентифікувати себе з іншими або перцептивну здібність, волю, ініціативність, емоційну стійкість, професійно-педагогічне мислення тощо.
Т.А.Садова	сукупність якостей особистості, що забезпечують її успішність у виконанні професійно-педагогічних функцій. До основних характеристик готовності до педагогічної діяльності автор відносить: здатність до ідентифікації себе з іншими; психологічний стан, що відображає динамізм особистості, багатство її внутрішньої енергії, волю, ініціативність та ін.; емоційну стійкість, фрустраційну толерантність; професійно-педагогічне мислення, тобто таке, що дозволяє проникати у причинно-наслідкові зв'язки педагогічного процесу, адаптувати власну діяльність, передбачати результати праці.

Зауважимо, що на сьогодні у визначенні структурних компонентів готовності до педагогічної діяльності теж не існує єдиної думки. Залежно від досліджуваного напрямку професійно-педагогічної діяльності науковцями визначаються різні сукупності компонентів готовності. На думку Т. Садової [16], готовність, з одного боку, є особистісною (емоційно-інтелектуальна, волева, мотиваційна); з іншого – операціонально-технічною, що включає інструментарій педагога. В.Сластьонін [13] у професійній готовності педагога до виховної роботи теж виокремлює два взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-ціннісний (особистісний) і виконавський (процесуальний). М.І.Дьяченко та Л.А.Кандилович запропоновано такі складові, що утворюють стійку єдність в структурі професійної готовності майбутнього педагога: мотиваційну (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї та інші стійкі мотиви); орієнтаційну (знання та уявлення про особливості та умови професійної діяльності, її вимоги до особистості); операційну (володіння засобами та прийомами майбутньої діяльності, необхідними знаннями та навичками, пізнавальними процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та ін.); волеву (самоконтроль, уміння управляти власними діями); оцінну (самооцінка

власної підготовленості та відповідності вимогам обраної професії); мобілізаційну (оцінка попередніх дій можливих труднощів, самомотивація) [14, с.320].

Узагальнення досліджуваних матеріалів дає нам можливість визначити основні компоненти готовності до педагогічної діяльності. Це: 1) мотиваційно-цільовий компонент, який включає в себе особистісно смислову складову та передбачає професійні настанови, позитивне ставлення до професії, інтерес до неї, стійкі наміри присвятити себе педагогічній діяльності тощо; 2) змістово-операційний, компонент до якого віднесемо когнітивну складову. Цей компонент поєднує у собі систему професійних знань, умінь і навичок, педагогічне мислення, професійне спрямування уваги, сприймання, пам'яті, дії й операції, необхідні для успішного здійснення професійно-педагогічної діяльності.

Беручи до уваги специфіку професійної діяльності викладача вищого навчального закладу, розглянемо феномен готовності особистості до науково-педагогічної діяльності.

На думку О.І.Гури [6], готовність до науково-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі – це складне динамічне особистісне утворення, в структуру якого входять: прагнення до реалізації педагогічної діяльності

та педагогічної самоосвіти, вміння аналізувати педагогічну ситуацію та її компоненти, теоретична обізнаність, уміння отримувати знання з педагогічних джерел, уміння використовувати отримані знання у педагогічній діяльності, вміння самоорганізації. Системоутворювальним компонентом готовності до педагогічної діяльності у ВНЗ є аналітичний компонент у тісному зв'язку з мотиваційним. Автор зазначає, що встановлений міцний зв'язок формування готовності до педагогічної діяльності фахівця з рівнем розвитку його професійної спрямованості.

Основними показниками готовності фахівця до викладання у вищій професійній школі, за О.Л.Бусигіною, є: глибока, ґрунтовна контекстна спеціалізація у певній науці; вільне орієнтування у загальнокультурних (інваріантних по відношенню до різних спеціальностей) галузях знання; ґрунтовна психолого-педагогічна підготовка; володіння методологічним апаратом та комунікативною технікою; високий креативний та моральний потенціал [3].

Заслугує на увагу визначення сутності готовності фахівця до викладацької діяльності, запропоноване німецьким вченим М.Дакснером. Дослідник до її стержневого компонента відніс академічну поведінку – систему професійних цінностей та переконань, які визначаються імперативами гарної науки та навчання [7, с.86]. Визначальною характеристикою академічної поведінки викладачів 21 століття, на його думку, має бути академічна свобода, яка полягає у свободі мислення й мовлення, що містять аспект самооцінки, тобто пов'язані з якістю мислення та мовлення.

Вчені – дослідники професійної готовності педагога вищої школи (В.Сластонін [13], А.Бусигіна [3], О.Гура [6]) зазначають, що вона є результатом професійної освіти, професійного самовизначення, професійного самовиховання.

Ще однією особливістю феномену готовності особистості до викладацької діяльності є те, що про рівень її розвитку можна стверджувати лише через певний проміжок часу, тоді, коли фахівець стане самостійним у діяльності після закінчення вищого навчального закладу. На думку деяких учених, яка б ідеальна не була вузівська підготовка фахівців, навчально-виховний процес не здатний у повному обсязі забезпечити формування усього комплексу складових їх професійної готовності. Багато чого залежить від організації праці молодих фахівців на початку їх самостійної діяльності (М.І.Дьяченко, Л.О.Кандибович [14]).

Не зважаючи на те, що проблемі розгляду процесу фахової підготовки майбутніх магістрів, зокрема, потенційних можливостей щодо формування професійних якостей майбутніх магістрів економічного профілю, присвячено чисельні праці науковців (Е.В.Астахова [2], Л.Казарін, В.Кузнєцова, М.Приходько, В.Сенашенко, Н.Сенаторова [17] та ін.), у сучасній педагогічній науці, на нашу думку, недостатньо висвітлена проблема формування готовності майбутніх економістів до викладацької діяльності у вищому навчальному закладі.

Як зазначає І. Зимня, основний зміст викладацької діяльності у ВНЗ полягає у гармонійному поєднанні педагогічного та наукового компонентів, передбачає оволодіння фахівцем як фаховою компетентністю, так і психолого-педагогічною [9, с.17].

Особливістю викладацької діяльності фахівців непедагогічних спеціальностей, за Р.А.Гейзерською [5, с.105], є полідисциплінарність: науково-педагогічний працівник має викладати не лише фахові навчальні економічні дисципліни, а й здійснювати керівництво практикою студентів,

курсними та дипломними роботами, які мають міждисциплінарний характер. Викладання економічних дисциплін студентам має враховувати психологічні особливості студентів, психологічні та дидактичні закономірності, які фахівець економічного профілю не вивчав. Відтак, фахівець, який опановує викладання у вузі, має засвоїти новий вид професійної діяльності, що доповнює вже засвоєну ним професійну діяльність фахівця економічного профілю.

Готовність майбутнього економіста до викладацької діяльності передбачає усвідомлення ним тих труднощів, з якими він може зіткнутися в процесі професійно-педагогічної діяльності. Отже, необхідним є виділення в структурі професійної готовності такого компонента, який визначав би рівень самопізнання, саморозвитку, усвідомленості значущості професії для суспільства та для себе, відповідальності майбутнього викладача, тобто рефлексивного компонента.

Рефлексивний компонент готовності майбутніх економістів до викладацької діяльності забезпечує усвідомлене ставлення до власної професійної діяльності, детермінує продуктивні та інноваційні якості педагогічного мислення; забезпечує успішність професійної адаптації; здійснює системну цілісну регуляцію викладацької діяльності; підвищує рівень професійної діяльності та створює умови для розвитку професійної компетентності; сприяє профілактиці та подоланню професійних криз, професійних деформацій та деструкцій.

Викладач, який має розвинуту рефлексивну позицію: 1) виступає не у ролі контролера, а в якості консультанта та дослідника; 2) його кожний студент отримує реальну можливість вибору пізнавальних альтернатив; 3) мотивує студентів до самореалізації у майбутній професійній діяльності; 4) надає можливість для максимального розвитку творчого потенціалу та стимулює розвиток здібностей студентів [5].

Таким чином, здійснений аналіз теоретичного підґрунтя дослідження сутності готовності особистості до викладацької діяльності у вищому навчальному закладі дозволив визначити готовність як складний, системний особистісно-професійний феномен, який інтегрує в собі мотиваційно-цільовий, змістово-операційний, та рефлексивний компоненти, зумовлює ефективність майбутньої науково-педагогічної діяльності та професійного розвитку фахівця і є показником його успішної професійної підготовки.

Особливістю готовності майбутнього економіста до викладацької діяльності у вищій школі є: 1) інтегративний характер, що виявляється в упорядкуванні внутрішніх структур готовності, гармонійності основних компонентів особистості професіонала, у стійкості, стабільності та послідовності їх функціонування; 2) здатність до професійної освіти, професійного самовизначення, професійного самовиховання фахівця; 3) стійкість компонентів, система яких діє та проявляється постійно, тобто є загальною, базовою на відміну від тимчасової, ситуаційної.

Розглянутий феномен є підґрунтям розвитку професійної компетентності педагога вищої школи: реальна професійна діяльність детермінує активізацію, особливу організацію та прояв професійної готовності в якості професійної компетентності фахівця – як реального, актуального.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробленні критеріїв оцінювання готовності майбутніх економістів до педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі.

Література та джерела

1. Анциферова Л.И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования / Л.И.Анциферова // Психологический журнал. – 2008. – Т.1. – №2. – С. 3-12
2. Астахова Е.В. Социальные характеристики кадрового потенциала высшей школы: украинский вариант / Е.В.Астахова // Инновации в образовании. – 2007. – №1. – С.27-31
3. Бусыгина А.Л. Профессор-профессия: теория проектирования содержания образования преподавателя вуза / А.Л.Бусыгина – Самара: Изд-во СамГПУ, 2003. – 198 с.
4. Волянюк Н.Ю. Проблема суб'єкта як теоретична основа професіоналізації особистості / Волянюк Н.Ю., Ложкін Г.В., Глуханюк Н.С. // Психологія і суспільство. – 2003. – № 2 (12). – С.97-103
5. Гейзерська Р.А. Вплив навчального середовища на формування професійно значущих якостей майбутніх магістрів економічного профілю / Р.А.Гейзерська // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб.наук.пр. / Редкол.: Т.І.Сущенко. – Запоріжжя. – 2007. – Вип.41. – С.104-114
6. Гура О.І. Особливості професійної діяльності педагога у вищому навчальному закладі // Наука і сучасність: зб. наук. пр. Нац. пед. ун. ім. М.П. Драгоманова. – К.: НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2004. – Т. 46. – С.38-48
7. Дакснер М. Нові парадигми поведінки в академічній сфері та їх наслідки для наймання університетського персоналу / М. Дакснер // Вища школа. – 2008. – №3. – С.84-94
8. Деркач А.А. Акрмеологические основы развития профессионала / Деркач А.А. – М.: НПО "МОДЭК", 2004. – 752 с.
9. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. / И.А.Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 40 с.
10. Методика преподавания экономических дисциплин / [Н. Хужаев, П.З. Хашимов, Т.И. Джумаев, О.Б. Гимранова]. – Ташкент, 2005. – 140 с.
11. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И.Ожегов. – М., 1963.– 900 с.
12. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы: воспитательный аспект / И.Ф.Исаев. – М.; Белгород, 2000.–57 с.
13. Педагогика / [Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И, Шиянов Е.Н.]. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
14. Психология высшей школы / [М.И. Дьяченко, Кандыбович Л.А., Кандыбович С.Л.] – Мн.: Харвест, 2006. – 416 с.
15. Развитие субъекта образования: проблемы, подходы, методы исследования / Е.Д. Божович, Г.А. Вайзер, Ж.В. Гогота [и др.]; под ред. Е.Д. Божович. – М.: ПЕРСЭ, 2005. – 400 с.
16. Садова Т. А. Професійна компетентність та готовність до педагогічної діяльності: сутність і взаємозв'язок. / Т.А.Садова // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ :БДПУ, 2010. – № 1. – 308 с.
17. Сенашенко В. О подготовке педагогических кадров в магистратуре. / В.Сенашенко, Л.Казарин, В.Кузнецова // Высшее образование в России. – 2000. – № 3. – ISSN 0869-3617
18. Фельдштейн Д.И. Возрастная и педагогическая психология: избр. психол. труды / Д.И. Фельдштейн. Москва: Академия, 2002. – 427 с.

В статье исследованы и теоретически обосновано содержание и составляющие готовности будущих экономистов к преподавательской деятельности. На основе анализа педагогических исследований проанализировано содержание понятий «готовность к деятельности», «готовности к профессиональной деятельности», «готовность к педагогической деятельности». Готовность к педагогической деятельности определено как сложный, системный личностно-профессиональный феномен, который интегрирует в себе мотивационно-целевой, содержательно-операционный и рефлексивный компоненты, приводит эффективность будущей научно-педагогической деятельности и профессионального развития специалиста и является показателем его успешной профессиональной подготовки.

Ключевые слова: деятельность, готовность к профессиональной деятельности, профессиональная подготовка, преподавательская деятельность.

The article deals with the content and components of future economists' readiness for teaching. Based on the analysis of educational research the author analyzes the concepts of 'readiness for activities', 'readiness for professional activities', and 'readiness for educational activities.' Readiness for educational activities is defined as a complex and systemic personal-professional phenomenon that integrates motivational-targeted, content-operational, and reflective components and determines students' future scientific and educational performance and professional development being a measure of their effective training.

Key words: activity, readiness for professional activities, professional training, teaching.

УДК 37.06(48):371.35

ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В СКАНДИНАВСЬКИХ КРАЇНАХ ЯК СУСПІЛЬНА ПОТРЕБА**Логвиненко Тетяна Олександрівна**
м.Дрогобич

У статті розглядаються особливості соціальної роботи як професії, ті чинники, які обумовили її професіоналізацію, що мали політичний, економічний, соціальний, психологічний, науковий та моральний характер. Підкреслюється така особливість сучасної професійної соціальної роботи, що реалізується у скандинавських країнах, як поєднання її професійного і непрофесійного, добровільного статусів.

Ключові слова: соціальна робота, доброчинна діяльність, професія, професіоналізація, суспільна потреба.

Соціальна робота з різними категоріями населення міцно увійшла в життєдіяльність цивілізованих країн. Позитивний досвід її організації мають скандинавські країни. Соціальна робота в сучасних умовах здійснюється в них як професійна діяльність, вид професії, що має свої особливості та розвинулась історично під впливом різних чинників. Історичний аспект трансформації доброчинної діяльності у професійну становить, безумовно, науковий інтерес і для розвитку теоретичних засад української соціальної педагогіки як науки.

Проблема соціальної роботи привертає в останні роки увагу науковців різних країн. Ними висвітлюються суть поняття соціальної роботи, її різні види, технологія здійснення різними суб'єктами, професійна підготовка фахівців до проведення соціальної роботи за різними напрямками та змістом і з різними категоріями населення. Але при цьому ще недостатньо розкриваються особливості трансформації доброчинної діяльності в професійну, осмислення цього процесу як об'єктивної необхідності, суттєвої суспільної потреби.

Мета статті – розкрити у скандинавських країнах трансформацію доброчинної діяльності під впливом різних чинників у соціальну роботу як професійну, особливий вид професії.

Соціальна робота у скандинавських країнах пройшла складний, тривалий шлях від благодійної діяльності до її професіоналізації, тобто функціонування як виду професії. Цей новий для країн вид професії виник на певному історичному етапі суспільного розвитку як об'єктивна потреба.

У сучасному науковому трактуванні поняття "професія" означає вид трудової діяльності певної групи людей, що вимагає спеціальної підготовки і є зазвичай джерелом існування. Професія – це стійкий і відносно широкий вид трудової діяльності, визначений розподілом праці та її функціональним змістом. Поділ людей на професії склався внаслідок ускладнення і диференціації праці. Діяльність, здійснювана у певному виді професії, розглядається як професійна. Її виконують професіонали. Професіонал – це працівник, який має високий рівень теоретичної підготовки та системи умінь і навичок для роботи за обраною професією. Критерій підготовленості професіонала – його здатність виконувати професійну роботу з її багатоаспектністю завдань різних рівнів складності відповідно до прийнятих норм на основі стандартів, які визначають, що фахівець повинен знати та уміти, якими якостями володіти, працюючи на певних посадах [1; 3].

Професія фахівця соціальної роботи, за науковим визначенням, належить до групи професій "людина – людина". Її особливість – спрямованість на вирішення широкого

спектру соціальних проблем людини: матеріально-економічних, медичних, психологічних, соціальних та інших. Професійна соціальна робота передбачає покращення добробуту людей, проведення соціальних змін, створення умов для духовного розвитку, соціалізації різних прошарків населення. Ця професія відрізняється від інших професій подібного типу (лікаря, юриста, психолога, педагога) своєю багатоплановістю та трудомісткістю, що вимагає від фахівців не тільки відповідних теоретичних знань та практичних умінь і навичок, а й, окрім відповідальності, багатьох якостей гуманістичного характеру: доброчесності, толерантності, співчутливості, витримки та інших.

Професійна соціальна робота відповідає на певні соціальні виклики, об'єктивно породжується існуючими особистісними та суспільними потребами, що вимагають їхнього розв'язання. Вона цілеспрямована на задоволення потреб, які стосуються людини та соціуму в їх взаємозалежності, взаємозв'язках.

За науковим визначенням, потреба – це: "...стан живого організму, людської особистості, соціальної групи чи суспільства в цілому, що виражає необхідність у чомусь, залежність від об'єктивних умов життєдіяльності і є рушійною силою їхньої активності" [2, с.266]. Потреби розглядаються з позицій філософії, психології, соціології та інших наук. Вони класифікуються за видами (А.Маслоу, Дж. Бредшоу, Ш. Чхартшвілі та ін.) на вітальні, біологічні, психогенні, соціальні, педагогічні, соціогенні, нормативні та інші, які, в свою чергу, мають конкретну сутність [1; 2; 3].

Суттєва особливість соціальної роботи як професії полягає в тому, що вона передбачає реалізацію комплексу багатьох видів потреб як за їх змістом, так і за кількісною спрямованістю, що стосується окремої особистості, сім'ї, групи людей, громади, суспільства в цілому. А це викликає необхідність чіткої організації професійної роботи. У зв'язку з цим, у ній важливу роль відіграє соціальна інституалізація. Через її різні форми (державна, політичні партії, церква, сім'я, право, освіта та ін.) організується спільна діяльність людей, за допомогою соціальних норм, принципів, правил забезпечується її стабільне функціонування та регулювання. При цьому особливо суттєвого значення в соціальній роботі як професії набувають принципи державної соціальної політики, Законодавча база, виконання існуючих правових норм у соціальній сфері, функціонування соціальних служб соціальної роботи, що у своїй єдності створюють чітку систему в діяльності професіоналів цієї сфери.

Дещо поглибимо ті положення, які стосуються суті професіоналізації соціальної роботи, що виявляється в реалізації її певних ознак у Данії, Норвегії, Швеції.

У скандинавських країнах питання реалізації різноманітних соціальних потреб (особистісних і суспільних) та соціальної інституалізації міцно інтегруються з поняттям "держави загального добробуту". Це означає, що соціальна робота як професія будується в Данії, Норвегії, Швеції на засадах державної політики демократії, дотримання права, законності, справедливості, згідно з якими здійснюється прагнення забезпечити кожному громадянину гідні умови його життєдіяльності, соціальної захищеності, розвитку, можливості досягнення певних цілей тощо [1, с.115].

Підкреслимо і таку особливість сучасної професійної соціальної роботи, що реалізується у скандинавських країнах,

як поєднання її професійного і непрофесійного, добровільного статусів. У цьому контексті під непрофесійною соціальною роботою розуміють різні види добровільної допомоги, підтримки та сприяння життєдіяльності людини на засадах альтруїзму, благодійності, меценатства, безкоштовного служіння релігійного характеру, волонтерства та ін.

Проблему історичної трансформації доброчинної, непрофесійної діяльності у професійну в її різних аспектах аналізують вітчизняні та зарубіжні дослідники: В.Бочарова, І.Грига, І.Зверева, А.Капська, С.Кубицький, І.Козубовська, К.Кузьміна, Г.Лактіонова, М.Лукашевич, І.Мигович, А.Малько, Є.Новак, Г.Попович, В.Поліщук, В.Полтавець, Т.Семигіна, Є.Холостова, М.Доуел, І.Лоренц, Ш.Рамон, С.Шардлоу, Т.Шанін та інші. Головні концептуальні підходи дослідників до її обґрунтування відтворюються у таких загальних наукових позиціях:

- соціальна робота виникла із доброчинної діяльності, постійно розвиваючись та ускладнюючись. У певних історично-соціальних умовах цей генезис призвів до її функціонування у статусі професійної, виникненні нового виду професії;
- становлення професійної соціальної роботи обумовлювалося комплексом взаємопов'язаних чинників;
- професіоналізація соціальної роботи – поступовий, об'єктивний процес, в якому вона, внаслідок взаємодіючих чинників, стала суспільною потребою;
- як професія, соціальна робота невіддільна від необхідності здійснення спеціальної освіти працівників цього фаху в навчальних закладах;
- професіоналізація соціальної роботи та освітньої підготовки до неї має в цивілізованих країнах багато спільних ознак, що свідчить про закономірність цього процесу;
- розгляд практичної соціальної роботи як професійної у зв'язку тільки з якимсь одним суспільним фактором є необ'єктивним, оскільки це був поступовий трансформаційний процес, що поєднав у собі різні причини (не одномоментного, а продовженого впливу).

Виходячи з аналізу різних наукових джерел та враховуючи названі вище дослідницькі позиції, ми виділили чинники, які, за нашим творчим пошуком, склали основу професіоналізації соціальної роботи та спеціальної підготовки до неї в Данії, Норвегії, Швеції. До них ми віднесли:

- розвиток доброчинної діяльності на засадах альтруїзму, милосердя, впливу церкви, християнства;
- інтенсивний промисловий розвиток, масову урбанізацію;
- зростання населення, наявність маргіналізованих прошарків, іммігрантів;
- існування соціальних проблем, розвиток робітничого, профспілкового руху, боротьби трудящих за покращення умов життя;
- ускладнення та урізноманітнення змісту та форм соціальної роботи;
- діяльність Асоціації шкіл соціальної роботи;
- визначальну роль держави у здійсненні соціальної роботи на засадах політики загального добробуту;
- виникнення та організацію роботи соціальних служб, агентств;
- розвиток теоретичних засад соціальної роботи;
- становлення освітніх процесів у соціальній діяльності;
- взаємовпливи країн (європейських, США, Канади та ін.) у професіоналізації соціальної роботи та підготовки до неї;
- виникнення суспільної потреби у професії фахівця соціальної роботи та його спеціальної підготовки;

- перетворення соціальної діяльності в основне оплачуване заняття для певної групи людей;
- прийняття законодавчих актів, які дають професійній асоціації офіційні повноваження;
- розробку і затвердження етичного кодексу професії.

Отже, це був комплекс чинників, які мали політичний, економічний, соціальний, психологічний, науковий, управлінський, моральний характер. Вони відзначалися неоднаковим рівнем за ознаками загальності чи частковості, безпосередності чи опосередкованості впливів, значущості в ті чи інші періоди розвитку країн.

Кожен із названих чинників був у досліджуваних скандинавських країнах вагомим, маючи своє стимулююче у становленні соціальної роботи як професії значення.

Важко, наприклад, переоцінити роль динамізму соціальної роботи, її поглиблення за змістом та напрямками, розширення форм здійснення, принципів реалізації від альтруїзму до засад права, законності, державності.

Цілком закономірно, що внаслідок урізноманітнення та ускладнення соціальної допомоги клієнтам, набуття нею нових форм, все більше виникала необхідність осмислення і систематизації доброчинної діяльності, пояснення та узагальнення її з наукових позицій.

Ми поділяємо наукові твердження В.Поліщука, що із розвитком державної і громадської соціальної допомоги і підтримки у XIX ст. виникла необхідність професійної підготовки кадрів для її здійснення [5].

Закономірно, що на практичні потреби відповіла наука, сформувавши моделі соціальної роботи, створивши її теоретичну базу (мету, завдання, зміст та технології тощо), що стало важливим фактором професіоналізації соціальної роботи та підготовки до неї фахівців.

Скандинавські вчені здійснили свій внесок у розуміння суті соціальної роботи, її системний характер. Варто зауважити про виникнення у Данії та Швеції у 50-тих роках XX ст. оновленого підходу у соціальній роботі до людей з певними патологіями розвитку, який мав назву “нормалізації”. Професор Ш.Рамон (Великобританія), аналізуючи його, підкреслює, що у 60-х роках він поширився у США, а у 80-х – у всій Західній Європі, особливо у Великобританії, Італії та Голландії. Цей підхід стосувався повернення людей із порушеннями певних функцій організму із спеціальних установ у домашні умови. Підхід “нормалізації” ґрунтувався на переконанні, що для людей з будь-яким типом патології, перебування в установах закритого типу небажане, що майже всі особи такої категорії можуть і повинні мати нормальне і повноцінне життя у спільноті, отримуючи необхідну їм для цього підтримку [6, с. 16]. Ш.Рамон наголошує, що це пов'язувалося з гуманним ставленням до людей з такими проблемами, необхідністю спільних зусиль у цьому як самих інвалідів і їхніх родичів, так і фахівців, політичних діячів, засобів масової інформації. Ш.Рамон констатує, що фахівці у Данії та Швеції, котрі розробили цей підхід і реалізували його на практиці, переконливо довели його реалістичність і переваги як для клієнтів, так і для фахівців, що з ними працювали. Окрім цього, поліпшувалась не тільки якість обслуговування, а й скорочувалися громадські витрати, оскільки надання допомоги за місцем проживання коштувало дешевше, ніж утримання в стаціонарних установах [6, с. 16].

Процес виникнення і розвитку наукових підходів до соціальної роботи супроводжувався і супроводжується дискусіями, творчими пошуками найбільш об'єктивного обґрунтування різних питань, що стосуються її суті. Автори наукових досліджень виявляють різні підходи до визначен-

ня часу та місця виникнення соціальної роботи як професійної.

Доцільно зауважити, що "офіційне визнання соціальної роботи як професії проходило в різних країнах світу в різний час: як правило вона ставала актуальною тоді, коли країна переживала важкі періоди загострення соціальних проблем" [5].

Деякі дослідники стверджують, що першими країнами, де соціальна робота трансформувалась із філантропічного руху в систематичну, організовану і фахову допомогу нужденним, були Великобританія і США, та пов'язують це з кінцем XIX ст. [6, с.42]. Американський дослідник Ф.Дей вважає, що до початку професіоналізації соціальної роботи слід віднести створення у 1913 р. спеціального бюро соціальної роботи в рамках Міжуніверситетського бюро професій. Г.Попович зазначає, що визнання соціальної роботи як професії відбулося в США 1915 р. Британський учений Т.Шанін пов'язує утвердження соціальної роботи як самостійного фаху і академічної дисципліни з періодом після Другої світової війни [6, с.37]. Шведський дослідник Свен Хесслі виділяє 4 етапи професіоналізації соціальної роботи у країнах Північної Європи. Перший (1880–1950 рр.), пов'язаний з формуванням витоків професійного підходу, коли відбувалося визначення певних понять і методів. Другий (1950–1970 рр.) – етап обговорень, дискусій, коли соціальні працівники визначалися з пріоритетністю різних аспектів соціальної роботи: з одного боку, її здійсненні з індивідом або суспільством, з іншого – розгляд соціальних проблем, політичних аспектів. На третьому етапі (1970–1990 рр.) централізувалася проблема, якої ідеології слід дотримуватися при підході до соціальної роботи: ідеології громадських рухів, самодіяльних організацій, асоціацій, добровільних об'єднань, чи ідеології професійної освіти, заснованої на науці. На четвертому етапі (після 1990 р.) соціальна робота розвивається як холістська професія, яка визнає різні точки зору, різні підходи та методи, гарантуючи одночасно чіткі професійні стандарти, що враховують загальні цілі та академічні стандарти для освіти, які існують в різних країнах.

Аналіз історичних аспектів становлення соціальної роботи як професії не втратив своєї наукової актуальності і в сучасних умовах. Одним із свідчень цього є публікація Карен Лайонз "Робота в розвитку: соціальна робота, держава і Європа". У ній здійснюється порівняльний підхід до роз-

гляду соціальної роботи як професії у різних європейських країнах [8]. Кожна з проаналізованих К.Лайонз країн (Великобританія, Іспанія, Німеччина, Угорщина, Швеція) характеризується як така, що має свої історичні ознаки, сучасні особливості розвитку політики та економіки, складність професійного регіонального становлення. Ряд позитивних факторів у професійній діяльності соціальних працівників пов'язується автором статті з Швецією. В ній 90% цих фахівців працюють у державних установах, зокрема центрах соціальних служб, надаючи широке коло послуг на універсальній основі. Їхню діяльність позитивно оцінюють представники широких кіл громадськості. Набір на навчання і працевлаштування забезпечуються добре. Навчальний процес фахівців має чітко визначену суть, здійснюється в спеціальних навчальних закладах. У порівнянні з іншими країнами в Швеції існують кращі умови проведення дослідницької діяльності на докторському рівні. На думку автора, одним із показників становлення професіоналізму у соціальній роботі є формування професійних асоціацій, які беруть на себе виконання певних функцій, розробку її етичних засад тощо.

Для Шведської асоціації соціальних працівників характерним є те, що вона об'єднує біля 80% цих фахівців. Від Асоціації інших північних країн шведська відрізняється тим, що вона одночасно має функції профспілкової організації. Це зобов'язує її брати участь у розв'язанні різних проблем розвитку економіки і підтримці соціального контракту.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що професіоналізація соціальної роботи в скандинавських країнах відбувалась поступово, під впливом різних чинників. Її визначала наступна логіка: потреби індивіда та суспільства, суспільне усвідомлення їхньої значущості, накопичення практичного досвіду допомоги в реалізації індивідуальних і загальносоціальних потреб, його осмислення і формування теоретичної бази, визнання необхідності професійної підготовки кадрів для здійснення цього специфічного виду діяльності та її реалізація.

Професіоналізація соціальної роботи більшістю науковців пов'язується не з якоюсь однією датою, а розглядається як історичний соціальний процес, що активізувався в кінці XIX – поч. XX ст. Важливу роль у ньому серед інших чинників відіграло спеціально організоване навчання фахівців соціальної роботи, що в процесі її професіоналізації все більше ставало закономірною суспільною потребою.

Література та джерела

1. Головатий М.Ф. Соціальна політика і соціальна робота: Термінологічно-понятійний словник / М.Ф.Головатий, М.Б.Панасюк. – К.: МАУП, 2005. – 560 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С.Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За заг. ред. проф. І.Д.Звереві. – Київ - Сімферополь: Універсум, 2012. – 536 с.
4. Кубіцький С.О. Історія соціальної роботи в зарубіжних країнах: навчальний посібник / С.О.Кубіцький. – К.:ДАККІМ, 2009. – 298 с.
5. Поліщук В.А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти: Монографія / За ред. Н.Г.Ничкало. – Тернопіль: ТНПУ, 2006. – 424 с.
6. Соціальна робота: в 3 ч. – Ч. 1: Основи соціальної роботи / Н.Б. Бондаренко, І.М.Грига, Н.В.Кабаченко та ін. / За ред. Т.Семігіної та І.Григи. – К.: Вид. дім «Києво-Могилянська Академія». – 2004. – 178 с.
7. Соціальна робота в Україні: перші кроки / За ред. Полтавця Володимира. – К.: Видавничий дім «KM Academia», 2000. – 236 с.
8. Lyons Karen. Work in Progress: Social Work, the State and Europe / K. Lyons // Social Work & Society. – 2007. – Volume 5. – P.3-16

В статье рассматриваются особенности социальной работы как профессии, те факторы, которые обусловили ее профессионализацию и имели политический, экономический, социальный, психологический, научный и моральный характер. Подчеркивается такая особенность современной профессиональной социальной работы, которая реализуется в скандинавских странах, как сочетание ее профессионального и непрофессионального, добровольного статусов.

Ключевые слова: социальная работа, благотворительная деятельность, профессия, профессионализация, общественная потребность.

The article deals with the peculiarities of social work as a profession, those factors which determined its professionalization and have had political, economic, social, psychological, scientific and moral character. The combination of professional and non-professional, voluntary status is emphasized as a specific feature of modern professional social work implemented in the Scandinavian countries,

Key words: social work, holistic activity, profession, professionalization, social need.

УДК 378.14: 372.862

ЗАСТОСУВАННЯ WEB-ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕФЕКТИВНОЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ У ГАЛУЗІ ЕНЕРГОЗБЕРЕЖЕННЯ

Луцик Ірина Богданівна
м. Тернопіль

В статті проаналізовано метод підвищення ефективності науково-дослідної роботи студентів шляхом впровадження в освітній процес web-технологій як засобу розвитку пізнавального інтересу до галузі енергозбереження. Описано вимоги, що ставляться до веб-ресурсів науково-пізнавального напрямку. Розкрито науково-організаційні та освітні функції веб-сайту щодо підсумовування результатів теоретичних чи експериментальних досліджень, стимулювання пізнавальної діяльності студентів в області енергозберігаючих технологій та подальших наукових доробок у зазначеній проблематиці.

Ключові слова: науково-дослідна робота, web-технології, науково-пізнавальний веб-ресурс, енергозбереження.

Особливості розвитку освітніх послуг, зростання інформаційного обміну потребує впровадження нових інформаційних технологій у навчально-пізнавальну діяльність студентів, які б дозволили розширити форми самоосвіти та інтенсифікувати науково-дослідну роботу студентів.

Згідно із Державною програмою "Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці" передбачено виконання комплексу завдань, серед яких впровадження інформаційних та комунікаційних технологій у навчальний процес і проведення наукових досліджень а також забезпечення доступу до національних і світових інформаційних ресурсів [1].

Як базову платформу для організації наукових досліджень студентів доцільно вибирати веб-сервіси, до яких відносять соціальні пошукові системи, засоби для збереження закладок, соціальні сервіси збереження мультимедійних ресурсів, соціальні мережі, блоги, технології WikiWiki, карти знань, соціальні геосервіси та багато інших.

Проблемами інформатизації освіти та впровадження нових інформаційних технологій присвячені праці вітчизняних та зарубіжних науковців: Р. Фердіг, Д. Кайе, В. Бикова, Ю. Горошка, А. Гуржія та ін. Однак питанню використання веб-сервісів для організації науково-дослідної роботи приділено недостатню увагу. Тому актуальним є більш детальне вивчення можливостей web-технологій для використання їх в організації науково-дослідної роботи студентів в окремих галузях із врахуванням специфіки прикладних досліджень.

Так, зокрема, в інформаційно-освітній сфері слід відзначити досить низький рівень інформування про науково-технічні, організаційні, економічні та інші можливості з енергозбереження, недостатній загальний рівень освіченості у цій галузі. У зв'язку з вище сказаним одне з основних завдань вищої та професійної освіти полягає у підготовці фахівців з

високою культурою ефективного використання енергії.

Проблеми енергозбереження та способи його забезпечення повинні стати одним із пріоритетних напрямів підготовки фахівців особливо з технічних спеціальностей. Для забезпечення необхідних знань, сприяння науковим дослідженням студентів у галузі енергетичного менеджменту перспективним є застосування сучасних інформаційно-комунікативних технологій.

Мета статті полягає у розкритті методу підвищення ефективності науково-дослідної роботи студентів шляхом впровадження в освітній процес web-технологій як засобу розвитку пізнавального інтересу до галузі енергозбереження.

Важливим напрямком застосування мережевих технологій у науці є організація роботи віртуальних дослідницьких лабораторій. Це дозволяє, зокрема, залучати науковців із різних куточків світу для проведення досліджень безпосередньо в своїх лабораторіях з наступним обміном інформацією через комп'ютерну мережу [2].

Серед наукових сфер, в яких відбувається безпосереднє застосування мережевих технологій, можна виділити, зокрема, і галузь енергетичного менеджменту, яка потребує підтримки і розвитку, а підготовка фахівців у галузі енергозбереження є однією з важливих задач професійної освіти.

Сучасні наукові дослідження в контексті застосування інформаційних технологій набувають нових форм. Цьому сприяють, в першу чергу, технології автоматичного збору й обробки даних, системи статистичного аналізу даних, Інтернет-технології пошуку і дистанційної обробки інформації, засоби зберігання даних, презентації результатів [3].

Використання новітніх інформаційних технологій у науці призводить до виникнення нових методів та напрямків дослідження, розвитку засобів і методів формалізації і наукового пошуку.

Особливо доцільним під час наукового дослідження є використання мережевих технологій на етапі накопичення знань і фактів. Так, у процесі аналізу літературних джерел пошук в електронних каталогах бібліотек, замовлення літературних джерел через внутрішню мережу бібліотек та через інтернет-магазини стає більш ефективним та результативним. Важливою також є можливість завдяки on-line ресурсів автоматичного перекладу тексту, зберігання та накопичення інформації, спілкування з провідними фахівцями [4].

Слід зазначити, що сучасні комунікаційні технології надають унікальні можливості масової публікації інформації, однак при втраті контролю над публікаціями, рівень інформації стає надто нерівномірним, фактично шумом, серед цікавих наукових ідей.

Отже, на сьогоднішній день постає проблема поінформованості широкого загалу користувачів мережі, майбутніх фахівців про діяльність науково-дослідних лабораторій та студентських наукових гуртків. Більшість науково-дослідних підрозділів не мають власних офіційних веб-сайтів, на яких була б доступна інформація про їх роботу. Невелика кількість лабораторій представлена в мережі сторінками на сайтах вищих навчальних закладів та науково-дослідних інститутів, у структуру яких вони входять, але інформація на таких сторінках є недостатньою і не дозволяє одержати повного уявлення про дослідницьку діяльність та наукові інтереси лабораторії. Тому виникає потреба у створенні власного мережевого ресурсу для презентування науково-дослідних робіт.

Низький рівень використання мережевих інструментів в науковій діяльності пояснюється неможливістю підтримки високого рівня контенту. Достатньо високий рівень професіоналізму вдається підтримувати або в модерованих мережевих проектах типу проекту «Вікіпедія», або в проектах з жорсткою організацією доступу та надання матеріалів [5].

Саме тому, створення веб-ресурсу для висвітлення науково-дослідної роботи з енергетичного менеджменту є актуальним і дозволить не тільки відобразити наукову діяльність студентів для широкого загалу користувачів, а й сконцентрувати і систематизувати корисну та достовірну інформацію з даного прикладного напрямку на одному мережевому ресурсі.

Сторінки сайту повинні бути оформлені з дотриманням законів ергономіки, містити психологічно ненапружуючу гаму кольорів, зручну ієрархію, привабливі заголовки.

На сайті, що присвячений науково-дослідній роботі, доцільним є створення форуму, де буде обговорюватись нагальна наукова тематика або повинно бути передбачено посилання на відповідний блог, який розкриває питання саме у визначеній прикладній області. Для обміну досвідом, його накопичення на веб-ресурсах необхідно розміщувати архіви, у яких може міститися інформація про певні наукові проблеми і перспективні шляхи їх розв'язання, дискусійні питання чи презентації наукових досліджень.

Функції, які має виконувати сайт науково-дослідної лабораторії з енергозбереження впливають з його змістового наповнення. На ньому, в першу чергу, повинні міститися відомості про діяльність лабораторії, теоретичні або експериментальні дослідження в галузі енергозбереження, викладені у формі, доступній як для науковця, так і для читача-неспеціаліста.

Цільове призначення сайту – поширення і пропаганда наукових та інших спеціальних знань в галузі наукового напрямку енергетичний менеджмент, зокрема сучасного стану та історії його розвитку, впровадження новітніх технологій в даній області. Окрім цього інформація на веб-сторінках повинна містити відомості наукового або прикладного характеру у вигляді загальних законів, понять, висновків, знання яких необхідне для розуміння суті досліджень.

Веб-ресурс такого роду в першу чергу має бути орієнтований на осіб, що хочуть застосовувати результати наукових досліджень у своїй професійній діяльності а також на фахівців, що працюють у суміжних областях науки. Тому такий сайт виконує ряд важливих функцій. Основною функцією є інформативна, яка полягає у представленні на сайті інформації про основні напрямки наукової роботи, довідкової інформації з проблеми енергозбереження, цікавих новин у даній галузі. Важливою також є комунікативна функція, яка дозволяє забезпечити за допомогою мережевих технологій спілкування між студентами та спеціалістами, спільною

сферою наукових інтересів яких є енергозбереження.

Такий науково-популярний веб-ресурс покликаний виконувати також ряд науково-організаційних та освітніх функцій щодо підсумовування результатів теоретичних чи експериментальних досліджень, стимулювання подальших наукових доробок у зазначеній проблематиці, закріплення результатів наукового пізнання та стимулювання творчої фахової діяльності молодих науковців. Це сприятиме створенню умов для обміну досвідом та ідеями між молодими науковцями, які представляють різні наукові школи, залучення студентства до наукової діяльності, ознайомлення з результатами останніх досліджень та найновішими тенденціями у прикладній галузі [7].

Структура сайту розробляється відповідно до завдань, які він повинен вирішувати та його специфіки. За основу доцільно обирати ієрархічний тип структури сайту, який є найбільш зручним для користувача і передбачає розбиття сторінок на категорії та підкатегорії. Огляд змісту існуючих мережевих ресурсів, аналіз науково-дослідної діяльності лабораторії дозволяє визначитися з особливостями змістового наповнення та структурою розділів сайту. Таким чином, для ефективного інформування про результати наукових доробок студентів та наукових працівників сайт поділено на наступні розділи:

- «Про нас» – міститься загальна інформація про лабораторію енергетичного менеджменту, її діяльність, співробітників, історію розвитку тощо;
- «Архів новин» – це розділ сайту, в якому розміщені статті про нові події, пов'язані з діяльністю лабораторії та сферою її наукових інтересів. Це, наприклад, інформація про проведення наукових семінарів та конференцій, статті про інноваційні рішення в галузі енергозберігаючих технологій;
- «Напрямки наукових досліджень» – відображена інформація про наукову роботу, яка здійснюється на базі лабораторії та тематика наукових досліджень з коротким описом її змісту;
- «Наукові публікації» містить наукові статті студентів та співробітників лабораторії, матеріали семінарів та конференцій за їх участі;
- «Проекти лабораторії» – розміщені презентаційні матеріали (фото установок, відео, короткий опис проектів), що стосуються наукових проектів, які були успішно реалізовані або розвиваються на даний час;
- «Форум» – реалізує можливість онлайн-спілкування науковців, фахівців у сфері енергозбереження а також просто зацікавлених осіб на запропоновану тематику. Теми в форум додаються зареєстрованими користувачами сайту після проходження процедури модерації;
- «Мапа сайту» – це веб-сторінка, на якій поданий повний перелік розділів та всіх сторінок, що містяться на сайті. Заголовки сторінок в списку є гіперпосиланнями на ці сторінки;
- «Контакти» – сторінка, яка містить форму відправки електронного листа для зворотнього зв'язку з науково-дослідною лабораторією.

Зважаючи на зміст розділів визначено структуру головної сторінки та компонування її складових згідно ергономічних вимог, що дозволяє максимально зручно переміщатися по сторінках ресурсу та надає достатньо місця на висвітлення основного контенту (рис. 1).

Розроблений веб-ресурс націлено не тільки на популяризацію енергозберігаючих технологій, що є особливо актуальним для сучасного стану розвитку альтернативної енергетики.



Рис.1. Вигляд головної сторінки сайту науково-дослідної лабораторії

Важливим також є те, що його змістове наповнення дозволяє максимально висвітлити інформацію про науково-дослідницьку роботу студентів в рамках діяльності лабораторії. Мережевий ресурс призначений забезпечити взаємозв'язок та можливість онлайн-спілкування між науковими розділами та фахівцями, в сферу наукових інтересів яких входить проблеми енергозбереження.

Таким чином, використання можливостей сучасних веб-технологій дозволить забезпечити ефективну науково-дослідну роботу студентів, яка не обмежена часовими і

просторовими рамками організації навчальної взаємодії та співпраці. Створення веб-ресурсів, які висвітлюють науково-дослідну роботу дозволить систематизувати та організувати інформацію про виконані наукові доробки у визначеній прикладній галузі, активізувати пізнавальну діяльність студентів і розвинути інтерес до проблеми енергозбереження.

Перспективами подальших розвідок є розробка дієвих механізмів використання веб-ресурсів для активізації науково-дослідної роботи студентів в умовах дистанційного навчання.

Література та джерела

1. Державна програма «інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://univd.edu.ua/index.php?id=326&lan=ukr>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Згуровський М. Інформаційні мережеві технології в науці та освіті / Михайло Згуровський [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://gazeta.dt.ua/ECONOMICS/informatsiyni_merezhevi_tehnologiyi_v_nauksi_ta_osviti.html>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Грітченко А.Г. Сучасні інформаційні технології у наукових дослідженнях / Анатолій Григорович Грітченко // Інформаційні технології і засоби навчання: Електронне наукове фахове видання – 2012. – №2 (28). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/e-journals/ITZN/2012_2/654-1990-1-RV.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
4. Чураков А.Я. Інформаційні технології в науці та освіті. Навчальний посібник для магістрів спеціальності інформатика / А.Я.Чураков. – Мелітополь: МДПУ, 2010. – 63 с.
5. Штанько В.И. Философия и методология науки. Учебное пособие для аспирантов и магистрантов естественнонаучных и технических вузов / В.И.Штанько – Харьков: ХНУРЭ, 2002. – 292 с.

В статье проанализирован метод повышения эффективности научно-исследовательской работы студентов путем внедрения в образовательный процесс web-технологий как средства развития познавательного интереса в области энергосбережения. Описаны требования, предъявляемые к веб-ресурсам научно-познавательного направления. Раскрыты научно-организационные и образовательные функции веб-сайта для представления результатов теоретических или экспериментальных исследований, стимулирования познавательной деятельности студентов в области энергосберегающих технологий и дальнейших научных разработок в указанной проблематике.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа, web-технологии, научно-познавательный веб-ресурс, энергосбережение.

The article analyses the method of increasing the efficiency of scientific-research work of students by introducing in the educational process of web technologies as a means of development of cognitive interest in the field of energy saving. The requirements for web-resources scientific and educational directions have been described. The article also discloses scientific-organizational and educational functions of website to present the results of theoretical or experimental research and stimulate cognitive activity of students in the field of energy-saving technologies and further scientific research into these issues.

Key words: scientific-research work, web-technologies, scientific-educational web-resource, energy-saving.

ПІДРИМКА ПРОЦЕСА НАВЧАННЯ ФІЗИКИ В ШКОЛІ ЗАСОБАМИ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Масленнікова Діана Юріївна
Попова Тетяна Миколаївна
м. Керч

Впровадження засобів музейної педагогіки під час вивчення фізики спонукає учнів до вивчення предмету через їх залучення до цікавої навчально-пізнавальної діяльності. У той час впровадження засобів музейної педагогіки у навчально-виховний процес із фізики вимагає теоретичного, методичного обґрунтування та практичного застосування. У статті встановлюються конкретні засоби музейної педагогіки, які можуть бути використані вчителем під час вивчення фізики на всіх етапах навчання в школі.

Ключові слова: вивчення фізики, засоби музейної педагогіки, навчально-пізнавальна діяльність учнів.

"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 [1, с. 34]. Цим документом визначається наповнення навчання різноманітними видами діяльності вчителів і учнів, які розкривають зміст навчальних, виховних та розвивальних цілей навчально-виховного процесу та створюють педагогічні умови формування гармонійно розвиненої особистості – майбутнього громадянина українського суспільства.

Визначення і добір новітніх методів, засобів, способів і форм навчання, виховання та розвитку учнів загальноосвітньої школи виокремлюють **проблему** їхнього пошуку і впровадження до сучасної методики навчання природничих дисциплін, зокрема до методики навчання фізики.

Безперечним є той факт, що впровадження різноманітних нетрадиційних видів навчально-пізнавальної діяльності під час вивчення фізики і залучення до них учнів допомагає вчителю практично реалізовувати розвивальне навчання. В.К.Бабарицька, А.Я.Короткова, М.П.Кашина, О.А.Класова, К.Л.Левикін, О.Ю.Малиновська, Т.М.Попова, О.Прасолова, В.Н.Столетова, Б.А.Столяров, В.Хербст, Т.Ю.Юренєва та інші дидакти як одну з нетрадиційних форм розвивального навчання пропонують учителям використовувати засоби музейної педагогіки як на уроках, так і в позакласній роботі.

Т.М.Попова в монографії [5] та інших науково-методичних працях [4; 6; 7] вперше запропонувала і частково обґрунтувала методику впровадження засобів музейної педагогіки під час вивчення фізики учнями в школі. Така форма методичної роботи вчителя фізики спрямовується на підвищення зацікавленості учнів до вивчення предмету через їх залучення до захоплюючої навчально-пізнавальної діяльності. Як доводить аналіз багатьох психолого-педагогічних джерел, проблема використання вчителем засобів музейної педагогіки в процесі навчання фізики є маловивченою. Ось чому впровадження засобів музейної педагогіки у навчально-виховний процес із фізики вимагає теоретичного і методичного обґрунтування та практичного застосування.

Отже **метою** даної статті є конкретизація і встановлення засобів музейної педагогіки під час вивчення фізики на всіх етапах навчання в школі.

У роботах [2; 3] нами визначено, що музейно-педагогічний процес є системно організованою і чітко спрямованою взаємодією учнів із культурною та науково-історичною спадщиною людства, яка за посередницькою діяль-

ністю вчителя зорієнтована на формування навчального музейного середовища, в колі якого проходить розвиток творчої особистості та її знань із навичками пошуково-дослідницької діяльності.

Методика фізики, поєднана з використанням засобів музейної педагогіки, визначається нами [6; 7] як музейна педагогіка у навчанні фізики – одна з різноманітних методичних форм, що зорієнтована на передачу культурно-історичного досвіду за посередництвом навчально-виховного процесу в рамках школи (кабінету, уроку) з використанням музеєзнавчої інформації під час вивчення фізики, історії розвитку науки і техніки.

Засоби "музейної педагогіки" у навчанні фізики використовуються вчителем на уроках різних типів та у позакласній роботі під час вивчення будь-якої теми з фізики з метою розвитку фізичних знань школярів, формування їхньої здатності до саморозвитку і самовдосконалення в процесі навчально-пізнавальної діяльності. До засобів музейної педагогіки ми відносимо як відвідування музеїв і використання інформації, отриманої на таких екскурсіях у навчально-виховному процесі, так і наступні складові навчально-пізнавальної, творчо-пошукової, музеєстворювальної та відтворювальної діяльності учителів фізики і учнів:

- створення музеїв, музейних куточків, стендів з історії науки і техніки, оформлення фізичних газет;
- створення віртуальних музеїв з історії науки і техніки;
- підготовка різноманітних презентацій для їх використання на уроках і в позакласній роботі;
- багатобічне вивчення біографій і творчої діяльності видатних персоналій;
- відтворення віртуальних діалогів видатних учених, інженерів, винахідників;
- використання історичних наукових дослідів і приладів;
- складання картотеки обладнання шкільного кабінету фізики та встановлення історичної і наукової значущості кожного об'єкту картотеки;
- повернення приладам імен їх авторів;
- створення сучасних аналогів історично та науково значущого фізичного обладнання;
- відтворення історичних наукових експериментів;
- використання матеріальних і духовних культурно-історичних аналогів під час навчання учнів складання й розв'язування фізичних задач;
- дослідження й використання історії розвитку фізичних приладів, обладнання й експерименту під час вивчення нового матеріалу, проведенні лабораторних робіт;
- дослідження історії вивчення фізичних явищ, розвитку відповідного обладнання, традицій різних народів з використання явищ, що вивчається;
- проведення навчальних предметних і міжпредметних екскурсій фізико-технічної, природничо-наукової, культурно-історичної спрямованості.

Музейна педагогіка у навчанні фізики носить **діалогічний характер**. Посередницька роль засобів музейної педагогіки виконує навчально-пізнавальні, виховні, суспільно-комунікативні, культуроформуючі та наукові функції. На основі міждисциплінарних внутрішніх і зовнішніх зв'язків музейної педагогіки та освітнього процесу реалізується

вплив засобів музейної педагогіки на побудову навчально-виховного процесу з фізики.

Продовжуючи теоретичне дослідження і практичне впровадження засобів музейної педагогіки до навчально-виховного процесу, нами визначені і систематизовані приклади їх використання на всіх етапах вивчення фізики в школі. Розглянемо їх.

7 клас

Тема: "Починаємо вивчати фізику"

Створення музейних куточків: "Музей фізичних іграшок", "Музей історії розвитку фізичних іграшок", "Музей історії розвитку вимірювальних приладів", "Музей історії розвитку побутових електроприладів".

Створення презентацій: "Історія розвитку годинників", "Історія вимірювання температури" (або "Історія винаходу термометрів"), "Вчені, які займалися вивченням електричних та магнітних взаємодій".

Підготовка доповідей: "Історія спроби вимірювання об'єму", "Історія виникнення єдиної системи одиниць вимірювання фізичних величин", "Історичні одиниці вимірювання лінійних розмірів тіл".

Організація виставок: "Українські вчені-фізики", "Нобелівські лауреати українського походження".

Відтворення історичних дослідів: "Історичний дослід вимірювання часу за допомогою гномусу (сонячного годинника)".

Відвідування екскурсій: екскурсія до фізичної лабораторії шкільного кабінету фізики.

Тема: "Будова речовини"

Створення музейних куточків: "Ваги – історія використання", "Історичні одиниці вимірювання маси".

Створення моделей: історичні моделі молекул води, водню, кисню, історична модель хаотичного руху молекул.

Відтворення історичних дослідів: історичний дослід із вивчення руху молекул.

Підготовка доповідей: "Історичний дослід Архімеда про наявність домішок у царській короні", "Ігор Васильович Курчатов – дослідник і підкорювач атома", "Крим у житті Ігоря Васильовича Курчатова – всесвітньо відомого атомника", "Винахід Біланчетті (вимірювання густини речовини) Г. Галілеєм".

Відвідування екскурсій: Екскурсія до музею Води (м. Київ).

Тема: "Світлові явища"

Створення музейних куточків: "Музей історії розвитку джерел світла", "Музей історії фотографії".

Створення презентацій: "Історичні види дзеркал", "Історія розвитку засобів корекції зору", "Історія винаходу світломузики".

Відтворення історичних дослідів: "Історичні досліді Евкліда, Альгазена, Леонардо Да Вінчі з визначення законів відбивання світла", "Історичний дослід Ньютона" (спектральний склад світла).

Створення історичних моделей: "Модель камери Обскура".

Підготовка доповідей: "Історія винайдення та використання камери обскура у наукових дослідженнях".

Відвідування екскурсій: екскурсія до музею І. Айвазовського (м. Феодосія), екскурсії до Закарпатського музею архітектури і побуту та до Зкарпаєзнавчого музею – Ужгородський замок XV-XVIII століть (м. Ужгород).

8 клас

Тема: "Механічний рух"

Створення музейних куточків: "Музейний куточок історії джерел звуку", "Музейний куточок музичних струнних

інструментів", "Музейний куточок музичних ударних інструментів", "Музей історії звукозапису та звуковідтворення", "Музейний куточок історії розвитку механічних іграшок".

Створення презентацій: "Кораблі на колесах", "Історичні приклади використання маятників", "Історія струнних музичних інструментів", "Антоніо Страдиварі – італійський майстер виготовлення струнних інструментів", "Історія розвитку духових музичних інструментів", "Історія розвитку водного транспорту", "Історія розвитку залізничного транспорту", "Історія розвитку автомобільного транспорту", "Історія розвитку повітроплавання".

Підготовка доповідей: "Відкриття кінцевої швидкості світла", "Відомий та невідомий вчений та інженер Є. О. Патон", "Науково-технічна творчість Леонардо да Вінчі", "Історія створення струнних музичних інструментів", "Аспекти впливу музичних творів на розвиток емоційного стану людини", "Використання законів руху тіл у музичних інструментах різних епох", "Г. Галілей та його класична теорія відносності руху".

Відтворення історичних дослідів із вимірювання швидкості тіла, з вимірювання частоти обертання тіл.

Відвідування екскурсій: екскурсія до Кримського академічного українського музичного театру (м. Сімферополь), екскурсія до будь-яких театрів, що розташовані в місцевості, де учаться діти, екскурсії до залізничного вокзалу, автопарків тощо.

Тема: "Взаємодія тіл"

Створення музейних куточків: "Історія розвитку приладів для вимірювання ваги", "Сполучені посудини".

Створення презентацій: "Вклад українських учених у розвиток авіації", "Історія розвитку авіації", "Відкриття докмата", "Відкриття насоса", "Використання важеля в техніці та побуті".

Підготовка доповідей: "Відкриття закону тяжіння", "Історія використання простих механізмів", "Вчені, які займалися вивченням магнітних і електричних взаємодій", "Історія розвитку водного транспорту", "А. Г. Ейфель – інженер і фізик".

Відтворення історичних дослідів: "Дослід Торрічеллі", "Дослід Б. Паскаля (тиск стовпа рідини)", "Дослід Ш. Кулона з вимірювання коефіцієнта тертя ковзання", "Історичний дослід Р. Гука з деформації тіл".

Відвідування екскурсій: екскурсія до музею планеризму у с. Коктебель у Криму, екскурсія до музею пожежної частини у м. Керч (Київ, Ужгород, Умань, Чернігів і т.д.), до паромної переправи через Керченську протоку, до музею пожежної справи (м. Київ), до музею грошей (м. Феодосія).

Тема: "Робота й енергія"

Створення музейних куточків: "Історія розвитку механічних пристроїв, які використовуються у сільському господарстві".

Створення презентацій: "Історія використання джерел енергії у сільському господарстві", "Історія розвитку механічних побутових приладів", "Історія використання природної енергії для отримання електроенергії".

Підготовка доповідей: "Еволюції приладів для вимірювання температури", "Історія парової машини", "Історія використання двигуна внутрішнього згорання", "Історія відкриття закону збереження і перетворення енергії".

Відтворення історичного дослідів, який підтверджує закон збереження енергії.

Відвідування екскурсій: екскурсія до музею паровозів у м. Києві на залізничному вокзалі; екскурсія до політехнічного музею (м. Києві, України).

Тема: "Кількість теплоти. Теплові машини"

Створення музейних куточків: "Музейний куточок історії розвитку заварювального чайника", "Музейний куточок винаходу й історії розвитку теплових машин".

Створення презентацій: "Історії чаювань у різних країнах світу", "Еволюція приладів збереження теплоти", "Самовар".

Підготовка доповідей: "Використання досліджень С. Карно у побутовій техніці", "Історія холодильника".

Відвідування екскурсій: екскурсії до музею прасок (м. Запоріжжя – Хортиця), до музею зброї "Арсенал", музею скла (м. Львів).

9 клас

Тема: "Електричне поле та електричний струм. Магнітне поле"

Створення музейних куточків: "Музей історії еволюції джерел електричного струму", "Музей еволюції електричних іграшок", віртуальний музей "Історія використання електромагнітного реле".

Створення презентацій: "Історія еволюції електричних вимірювальних приладів", "Історія розвитку електроінструмента".

Підготовка доповідей: "Наукова діяльність М. П. Авенаріуса", "М. П. Авенаріус та його школа фізиків", "Відкриття закону Джоуля-Ленца – шлях до еволюції побутової техніки", "Історія електромобіля", "Електротехнічні винаходи Б. С. Якобі та М. Й. Доліво-Добровольського: революція в побутовій техніці".

Віртуальні діалоги: віртуальний діалог М. Ломоносова і Б. Франкліна.

Відтворення історичних дослідів: дослід із відкриття закону Ома, дослід із відкриття закону Ампера.

Відвідування екскурсій: екскурсія до музею метрополітену (м. Київ), до політехнічного музею (м. Київ, Житомир, Львів і т.п.).

Тема: "Атомне ядро. Ядерна енергетика"

Створення музейних куточків: "Історія розвитку ядерної енергетики", "Історія відкриття радіоактивності".

Створення презентацій: "Ядерна енергетика – дві сторони однієї медалі (історичний аспект)", "Вклад родини Кюрі у вивчення радіоактивності".

Підготовка доповідей: "Вітчизняні та зарубіжні фізики-ядерники".

Відвідування екскурсій: екскурсія на АЕС (м. Рівне, Энергодар, Хмельницький, Миколаїв та Миколаївська область).

10 клас

Тема: "Механіка, релятивістська механіка"

Створення музейних куточків: музейний куточок історії розвитку механічних засобів пересування.

Створення презентацій: "Історія теоретичних відкриттів з механіки", "Відкриття законів вільного падіння".

Підготовка доповідей: "Вклад українських вчених у розвиток механізації процесів промисловості та сільського господарства", "Механіка Г. Галілея", "Життєвий шлях і винахідницька діяльність Ю. В. Кондратюка (О. І. Шаргея)", "С. П. Корольов: українець, якого увесь світ знав як генерального конструктора", "Космонавти – українці", "Вклад українських науковців, інженерів, винахідників у розвиток космонавтики".

Відтворення історичних дослідів: дослід Г. Галілея (вільне падіння тіл).

Відвідування екскурсій: екскурсія на паромну переправу (м. Керч), до історико-археологічного музею (м. Керч), до музею планеризму (с. Коктебель), до військово-історичного музею повітряних сил Збройних Сил України (м. Вінниця),

до музею морського флоту України (м. Одеса).

Тема: "Молекулярна фізика і термодинаміка"

Створення музейних куточків: музейний куточок "Історія чайника", музейний куточок "Історія самоварів".

Відвідування екскурсій: "Використання фізичних явищ воїнами-героями Аджимушкайських каменоломень у II світовій війні" (м. Керч), до історичного археологічного музею (м. Керч), екскурсія "Печери Криму", до художнього музею.

11 клас

Тема: "Електричне поле та струм. Електромагнітне поле"

Створення музейних куточків: музейний куточок "Історія запобіжників", музейний куточок "Історія звукозапису".

Віртуальний музей: "Музей розвитку систем захисту".

Створення презентацій: "Історичні відомості про відкриття закону Кулона для магнітних полюсів".

Підготовка доповідей: "Фізичне поняття – електромагнітне поле".

Відтворення історичних дослідів: дослід Дж. Генрі з отримання електричного струму за допомогою магніту, дослід Ханса Христіана Ерстеда з експериментального підтвердження взаємодії електричних струмів та магнітів.

Відвідування екскурсій: екскурсія до тролейбусного або трамвайного депо парк, у річний або морський порт, до трансформаторної підстанції, до електростанції.

Тема: "Коливання та хвилі. Хвильова та квантова оптика"

Створення музейних куточків: "Історія кінематографа", "Історія фотографії", "Історія голографії".

Створення презентацій: "Біографія Д. К. Максвелла", "Біографія І. Ньютона", "Біографія Х. Гюйгенса".

Підготовка доповідей: "Культурно-наукова спадщина О. С. Попова".

Віртуальний діалог: "О. С. Попов і Г. Марконі".

Створення історичних моделей: "Модель радіо О. С. Попова", "Модель радіо Г.Марконі", "Модель вібратора Г. Герца".

Відвідування екскурсій: екскурсія до музею морських катастроф (с. Малореченськ, АР Крим), до музею мініатюр (м. Алушта, м. Київ), екскурсія до телевізійної вежі.

Тема: "Атомна та ядерна фізика"

Підготовка доповідей: "Андрій Дмитрович Сахаров – вчений фізик і гуманіст", "Ігор Васильович Курчатов – фізик, який досліджував і скоряв атом", "Крим у житті Ігоря Васильовича Курчатова – всесвітньовідомого атомника".

Відвідування екскурсій: екскурсія до місця будівництва Кримської АЕС (с. Щолкіно, АР Крим), екскурсія на АЕС (м. Рівне, Энергодар, Хмельницький, Миколаїв та Миколаївська область).

Зауважимо на те, що наведена систематизація прикладів формування фізичних знань школярів засобами музейної педагогіки здійснена за результатами проведеного нами методичного дослідження. Кожен учитель із будь-якої області України зможе знайти багато інших засобів (музейні куточки, досліді, екскурсії до виробництва, політехнічні, археологічні, природничі, художні музеї тощо), використання яких буде яскраво демонструвати значення наукових досягнень в техніці й у нашому житті, що і сприятиме розвитку знань учнів.

З огляду на вищесказане можна дійти наступних висновків. На основі міждисциплінарних внутрішніх і зовнішніх зв'язків музейної педагогіки та освітнього процесу реалізується вплив засобів музейної педагогіки на побудову навчально-виховного процесу з фізики в умовах розвивального навчання.

Використання засобів музейної педагогіки під час ви-

вчення фізики виконує навчально-пізнавальні, виховні, суспільно-комунікативні, культуроформувальні та наукові функції навчально-виховного процесу.

В умовах загальноосвітньої школи вплив засобів музейної педагогіки виявляється через сприяння формування в учнів здатності до пізнання, вміння орієнтуватись у

науковій і культурно-історичній реальності, що є основою розвитку наукових знань школярів. Саме тому перспективу подальших досліджень ми бачимо у встановленні методичних особливостей формування фізичних знань учнів засобами музейної педагогіки на основі взаємозв'язків музеєзнавства, педагогіки і психології.

Література та джерела

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України: спецвипуск. – 2004 (січень). – №№ 1, 2. – 64 с.
2. Масленнікова Д.Ю. Методологічні і дидактичні засади використання засобів музейної педагогіки в навчанні фізики /Д.Ю.Масленнікова, Т.М.Попова //Наукові записки: зб. на-ук. пр. Кіровоградського державного університету імені В.Винниченка. – 2013. – Вип. 4. – Ч. 1. – С.181-187
3. Масленнікова Д.Ю. Психолого-педагогічна модель організації використання засобів музейної педагогіки як мета розвитку фізичних знань школярів / Діана Юріївна Масленнікова // Сб. науч. Тр. Sworld. – Вип. 3. – Т.20. – 2013. – С.19-27
4. Попова Т.М. Засновуємо політехнічний музей у шкільному кабінеті фізики: історія фотографії /Тетяна Миколаївна Попова //Фізика та астрономія в школі. – 2006. – № 5. – С.31-36
5. Попова Т.М. Культурно-історична складова змісту навчання фізики в загальноосвітній школі: теорія, методика, практика: [монографія] /Тетяна Миколаївна Попова. – Керч: РВВ КДМУ, 2009. – 348 с.
6. Попова Т.М. Шкільний віртуальний музей історії кінематографа як унікального поєднання фізики, техніки і мистецтва /Тетяна Миколаївна Попова //Фізика та астрономія в школі. – 2007. – № 5-6. – С. 12-16
7. Попова Т.Н. Формирование культурной образовательной среды с использованием элементов музейной педагогики при обучении физике /Тетяна Николаевна Попова //Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського державного університету: Серія педагогічна: Проблеми дидактики фізики та шкільного підручника фізики в світлі сучасної освітньої парадигми. – К.-П. : К.-ПДУ, РВВ, 2006. – Вип. 12. – С.152-155

Внедрение средств музейной педагогики при изучении физики побуждает учеников к изучению предмета с помощью их привлечения к интересной учебно-познавательной деятельности. В то же самое время внедрение средств музейной педагогики в учебно-воспитательный процесс требует теоретического, методического обоснования и практического применения. В статье устанавливаются конкретные примеры средств музейной педагогики, которые могут быть использованы учителем при изучении физики на всех этапах обучения в школе.

Ключевые слова: изучение физики, средства музейной педагогики, учебно-познавательная деятельность учащихся.

Inculcation of museum pedagogy means in physics' studying to motivate students to learn subject by means of involving them into an interesting educational and cognitive activity. At the same time, the inculcation of museum pedagogy means in the educational process requires a theoretical, methodological base and practical applications. In this article the specific examples of the museum pedagogy are established, which can be used by teachers in physics' studying at all stages of schooling.

Key words: physics learning tools museum pedagogy, teaching and learning activities of students.

УДК 355.457 (477)

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОФІЦЕРІВ УПРАВЛІННЯ ОРГАНАМИ ОХОРОНИ ДЕРЖАВНОГО КОРДОНУ

Мішенюк Роман Миколайович

м.Хмельницький

У статті охарактеризовано педагогічні умови розвитку професійної компетентності офіцерів управління органами охорони державного кордону як сукупності об'єктивних можливостей змісту, методів, форм, що допомагають вирішити необхідні педагогічні завдання. Основними з яких слід назвати проектування процесу професійної підготовки на основі компетентнісного підходу з урахуванням моделі сучасного офіцера ДПСУ; вибір відповідних методів навчання; удосконалення базових комунікативних елементів професійної компетентності.

Ключові слова: професійна компетентність, педагогічні умови, офіцери управління, методи.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Відповідно до Закону України «Про Державну прикордонну службу» визначено, що на Державну прикордонну службу України покладаються завдання щодо забезпечення недоторканності державного кордону та охорони суверенних

прав України в її виключній (морській) економічній зоні. Основними функціями Державної прикордонної служби України як правоохоронного органу спеціального призначення є охорона державного кордону України на суші, морі, річках, озерах та інших водоймах з метою недопущення незаконної зміни проходження його лінії, забезпечення додержання режиму державного кордону та прикордонного режиму та ін.

Аналіз організаційно-правових засад формування та функціонування ДПСУ засвідчує, що служба в підрозділах охорони державного кордону має велику соціальну та державну значущість та регламентується низкою законодавчих актів. На офіцерів-прикордонників покладена велика відповідальність за виконання законів, наказів, інструкцій. Окрім того, на них покладається висока соціальна, моральна відповідальність за власні дії та вчинки. Офіцер повинен мати високий рівень професійної компетентності, яка інтегрує професійні теоретичні знання, практичні уміння, нави-

чки, професійно-особистісні цінності та якості, забезпечує кваліфіковану управлінську діяльність і свідомий вибір моделей поведінки в різних умовах оперативно-службової діяльності. З огляду на це важливим завданням системи фахової підготовки та системи підвищення кваліфікації у Державній прикордонній службі є розвиток професійної компетентності фахівців через визначення відповідних педагогічних умов.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення зазначеної проблеми та на які опирається автор. Дослідники на сьогодні одностайні щодо важливості та доцільності створення відповідних умов для розвитку професійної компетентності. А.Деркач та В.Зазикін зовнішніми умовами появи у професійному розвитку називають сприятливе й акмеологічно насичене професійне середовище, що спонукає людину до розкриття її справжніх професійних можливостей, а також наявність – подій, що можуть стати поштовхом до кульмінацій, «піком» у професійному розвитку [2, с. 135].

Правда, учені пропонують розвивати професійну компетентність під час навчання у вищому військовому навчальному закладі декількома шляхами. Про це йдеться у працях А.Грушевої, О.Кіреєвої, А.Комарова, І.Голованової, О.Проходімової, О.Миропольської, О.Луцького та ін. Загалом дослідники вказують на важливе значення при формуванні та розвитку професійної компетентності таких аспектів, як особистісні якості фахівців, змістове наповнення навчального процесу, вибір відповідних методів та форм навчання.

У контексті нашого дослідження важливою є думка таких вчених, як А.Бараніков, Н.Бібік, С.Мокеєва, І.Сергєєв, О.Пометун, Ю.Татур, С.Трубачова, щодо вимог компетентнісного підходу до підготовки фахівців. Дослідники вважають, що для забезпечення поступовості реалізації компетентнісного підходу в змісті освіти важливо на рівні формування змісту враховувати класифікаційні вимоги до фахівця, зосереджувати увагу на пріоритетних компетентностях, які потрібно формувати, а далі визначати набір системних характеристик змісту освіти для навчальної та методичної літератури та ін.» [4, с. 54]. Загалом дослідники підкреслюють, що впровадження компетентнісного підходу передбачає насамперед чітке визначення цілей професійно-особистісної освіти через виявлення окремих компетентностей, які також є цілями розвитку особистості, а потім на цій основі визначення змісту навчальної діяльності.

Метою статті є розгляд педагогічних умов розвитку професійної компетентності офіцерів управління органами охорони державного кордону в процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення напрацювань вчених щодо вимог компетентнісного підходу дозволило з'ясувати, що для побудови професійної підготовки офіцерів на засадах компетентнісного підходу, як свідчить аналіз, слід визначити складові професійної компетентності, які з урахуванням вимог до сучасного офіцера ДПСУ необхідно сформувати в процесі професійної підготовки. На практиці для уявлення про результати освіти використовують поняття моделі. Модель допомагає отримати додаткову інформацію про об'єкт вивчення, пояснити його чи передбачити перебіг тих чи інших педагогічних процесів, тобто всебічно розглянути ту чи іншу педагогічну систему, оптимізувати управління всіма процесами.

Модель фахівця охоплює велику кількість факторів та містить набір вимог, що обумовлені державним стандартом. Компетентнісні моделі магістрів управління повинні

описувати набір знань та умінь, якими повинен володіти фахівець, сукупність видів діяльності, для виконання яких він має бути підготовлений, а також ступінь підготовленості до вирішення комплексу узагальнених завдань стосовно широкого спектра об'єктів професійної діяльності. Це насамперед описи оперативно-службових функцій, завдань діяльності та умінь, якими повинен володіти фахівець.

Можливість побудови моделі обумовлена тим, що у кожній професії можна виокремити відносно стійкі комбінації професійних характеристик, багато з яких входять до переліку ключових компетенцій: абстрактне теоретичне мислення, здатність до планування необхідних процесів, прогностичні здатності, здатність до прийняття самостійних рішень; комунікативні здатності, здатність до співробітництва, працездатність та ін.

Дослідниця Л. Паращенко щодо цього зазначає, що управлінець, у нашому розумінні, – це той, хто організовує себе й інших людей (використовуючи відповідні техніки самоорганізації) на виконання певної діяльності, рефлексуючи відповідність ситуації цілям. Для того щоб організовувати виконання будь-яких робіт, їх потрібно спочатку спроектувати, перевірити (проаналізувати), наскільки спроектоване відповідає ситуації та наявним ресурсам. Водночас майбутній управлінець повинен бути загалом функціонально грамотним: уміти читати, обробляти інформацію та ін. Отже, проектування, аналітики, техніки самоорганізації, рефлексії, комунікації та функціональну грамотність можна вважати результатом навчання й основними завданнями управлінської підготовки [4, с. 76].

Теоретичною основою для виділення саме таких груп компетентностей є положення психології та педагогіки про те, що людина є суб'єктом спілкування, пізнання, праці (Б.Ананьєв, Л.Божович, Л.Виготський та ін.), вона проявляється в системі ставлень до суспільства, до інших людей, до себе, до праці (В.М'ясищев). Саме тому зазначений перелік ми використали при визначенні моделі фахівця управління органами охорони державного кордону з урахуванням вимог його професійної діяльності. У цьому випадку першою педагогічною умовою розвитку професійної компетентності офіцерів-прикордонників було визначено *проектування процесу професійної підготовки на основі компетентнісного підходу з урахуванням моделі сучасного офіцера ДПСУ*. Визначення мети та необхідного результату навчання, відповідно до компетентнісного підходу, обумовлює і відповідний відбір його змісту. Йдеться про визначення головних напрямів роботи, основних положень, базових компонентів навчальної інформації (дидактичні одиниці), які важливо відобразити в темах навчальних занять, в системі навчальних завдань та завдань для самостійної роботи.

При визначенні другої педагогічної умови розвитку професійної компетентності ми враховували думку Е.Зєєра щодо організації особистісно орієнтованої професійної освіти. Як зазначає дослідник, головною метою професійної освіти є особистісний і професійний розвиток суб'єктів навчання. Це положення передбачає високу активність суб'єктів навчання, бо вони самі творять навчання й самих себе. На важливість розвитку активності суб'єктів навчання при використанні компетентнісного підходу вказують також О.Овчаренко, О.Пометун, Л.Паращенко та ін. Зокрема Л.Паращенко зазначає, що компетентнісний підхід полягає в зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку в учнів здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки і досвід успішних дій у ситуаціях професійної

діяльності [4, с. 71-72].

У цьому контексті для забезпечення активності суб'єктів навчання вчені пропонують використовувати активні методи. Активними методами С.Смирнов вважає такі, «які реалізують установку на більшу активність суб'єкта в навчальному процесі, на протидію так званому традиційному підходу, де суб'єкт навчання відіграє більш пасивну роль» [10, с. 169]. На думку вчених А.Вербицького, А.Матюшкіна, М.Скаткіна, З.Слепканя, саме проблемні методи дозволяють розвивати у суб'єктів навчання систему способів розумової та практичної діяльності, самостійність у пізнавальній діяльності. С.Смирнов підкреслює, що проблемне навчання дозволяє йти не від знання до проблеми, а від проблеми до знання [10, с. 175], чим забезпечується те, що знання суб'єкти навчання отримують не у готовому вигляді, а через самостійне осягнення істини. Йдеться про те, що активізувати навчально-пізнавальну діяльність суб'єктів навчання слід через відповідний підбір матеріалу, складання завдань, конструювання освітніх і педагогічних завдань на основі проблемного навчання з урахуванням індивідуальних особливостей кожного суб'єкта навчання.

Щодо цього слід також зазначити, що дослідники В.Болотов і В.Серіков основою формування професійної компетентності називають діяльність. Учені звертають увагу на значення за компетентнісного підходу саме досвіду виконання діяльності в проблемних умовах – при неповноті умов завдання, дефіциті інформації, нечіткості причинно-наслідкових зв'язків, неприйнятності відомих варіантів рішень та ін. [1, с. 8]. На думку В.Болотова і В.Серікова, за орієнтації на компетентність важливе значення мають такі специфічні методи підготовки компетентного фахівця, як задачний підхід, імітаційно-моделюючий, проектний та контекстний способи навчання, інтеграція навчальної і дослідницької роботи [1, с. 9].

Ми враховували, що з позицій компетентнісного підходу рівень професійної компетентності визначається насамперед здатністю вирішувати, проблеми різної складності. Відповідно до компетентнісного підходу, зміст освіти та організації освітнього процесу повинен передбачати розвиток в суб'єктів навчання здатності самостійно вирішувати проблеми професійного характеру. У цьому контексті діяльність офіцера управління органами охорони державного кордону слід розглядати як ланцюг вирішення низки завдань щодо організації боротьби з організованою злочинністю та протидії незаконній міграції на державному кордоні України та ін.

Загалом з урахуванням положень діяльнісного та компетентнісного підходів (В.Болотов, Е.Зеєр, В.Серіков та ін.) щодо значення діяльності для формування особистості фахівця, важливості проблемних методів для активізації пізнавальної активності суб'єктів навчання (А.Вербицький, А.Матюшкін, М.Скаткін, С.Смирнов та ін.), а також того, що діяльність офіцера управління органами охорони державного кордону потребує насамперед від нього уміння ухвалювати найбільш доцільні управлінські рішення, другою педагогічною умовою розвитку в офіцерів професійної компетентності ми обрали *вибір відповідних методів навчання, що передбачають активність офіцерів при відпрацюванні навичок ухвалення управлінських рішень як важливої складової професійної компетентності*. Це насамперед метод аналізу конкретних ситуацій, вирішення професійних завдань, виконання індивідуальних навчальних та дослідницьких завдань, а також ділової гри.

При визначенні третьої педагогічної умови розвитку в офіцерів управління органами охорони державного кордо-

ну професійної компетентності ми враховували її структуру, зокрема базові комунікативні елементи, такі як уміння вести діалог та монолог. Окрім того, для нас велике значення мала позиція Л.Орбан-Лембрик щодо того, що спілкування є неодмінною складовою керівництва людьми. Дослідниця підкреслює, що «поза комунікацією, без співпраці й діалогу, взаємодії та взаємного сприйняття людей управлінська діяльність неможлива» [6, с. 363]. Л.Орбан-Лембрик також зазначає, що «соціально-психологічна особливість управління полягає в тому, що поза спілкуванням з учасниками взаємодії неможливі розв'язання управлінських завдань, прийняття управлінських рішень. Діалогічні стосунки в цьому процесі є універсальною умовою ефективності правлінської діяльності, формою розкриття потенційних можливостей учасників управлінської взаємодії» [6, с. 364].

У цьому контексті О.Сафін зазначає, що значення управлінського спілкування офіцера обумовлене тим, що «колективний характер ратної праці потребує узгодженої взаємодії військовослужбовців» [8, с. 100]. Дослідник додає, що хоча службові відносини командира та підлеглого суворо регламентовані загальновійськовими статутами, але передбачені статутами взаємозв'язки військовослужбовців не завжди влаштовуються легко та просто, тому в процесі керівництва військовими колективами офіцер стикається з проблемами, котрі неможливо вирішити тільки адміністративно-вольовими методами. О.Сафін підсумовує, що «у першу чергу це пов'язано з тим, що будь-які, у тому числі й службові, людські відносини мають суб'єкт-суб'єктний характер і є результатом спілкування» [8, с. 100].

Дослідниця С. Сисоева вважає, що для розвитку комунікативних здібностей дорослої людини слід використовувати андрагогічну модель інтерактивного навчання. Дослідниця зазначає, що учень-дорослий у силу об'єктивних факторів (сформованість особистості, соціальне становище, життєвий досвід та ін.) відіграє провідну роль в організації процесу навчання, визначаючи разом з викладачем всі навчальні параметри, зокрема цілі, зміст, форми, методи та засоби навчання [9, с. 46]. Серед умов, які забезпечують ефективність використання андрагогічної моделі навчання, С. Сисоева називає високий рівень самосвідомості й відповідальності людини, наявність життєвого досвіду, сформованість практичних навичок та умінь, наявність попередньої підготовки, а також нетривалий термін навчання [9, с. 47-49]. Дослідниця вважає, що інтерактивне навчання найбільшою мірою відповідає психологічним особливостям і педагогічним закономірностям навчання дорослої людини [9, с. 34].

З огляду на це третьою педагогічною умовою розвитку в офіцерів управління органами охорони державного кордону професійної компетентності ми визначаємо *удосконалення базових комунікативних елементів професійної компетентності на основі андрагогічної моделі інтерактивного навчання*.

При визначенні наступної педагогічної умови розвитку в офіцерів управління органами охорони державного кордону професійної компетентності було взято до уваги позиції вчених щодо того, що процес формування професійної компетентності особистості триває протягом усього її життя та на кожному етапі збагачується новим змістом, новими організаційно-педагогічними формами і методами, новими потребами і відповідними підходами до інтегрування індивідуальних професійних, соціальних аспектів життєдіяльності. Зокрема для нас важливою є думка С. Максименка та Б. Олексієнка про те, що для більш якісного вирішення поставлених завдань кожному начальнику необхідно постійно

вдосконалювати методи керівництва морально-психологічним забезпеченням ввіреного йому управління та підрозділу. Керівнику постійно потрібно настійливо працювати над розвитком своїх організаторських здібностей, вдосконалювати методичні навички, вивчати і впроваджувати в практику все нове й передове, сприяти підвищенню ефективності морально-психологічного впливу на прикордонників [5, с.48].

Психолог А.Маклаков зазначає, що «удосконалення управлінських навичок офіцера не можливе без розвитку його особистості, без постійної роботи над собою, без прагнення досягти висот професійної майстерності. Це обумовлено тим, що оволодіти мистецтвом управління може лише той, хто володіє розвиненим мисленням, хто уміє тверезо оцінити досягнуте та грамотно спланувати перспективи» [7, с.160]. Дослідник робить висновок, що від розвиненості професійних умінь та навичок командира залежить успіх діяльності усього його підрозділу [7, с.160].

Слід також зазначити, що важливість самоосвіти обумовлена зростанням обсягу науково-технічної інформації, швидким старінням сучасних знань, великим значенням самостійної роботи відповідно до компетентнісного підходу в системі професійної підготовки фахівців. Щодо цього В.Іванов зазначає, що «знання, уміння та навички, отримані у навчальному закладі, швидко старіють. Щоб бути висококваліфікованим спеціалістом, компетентним командиром, недостатньо тільки володіти певною сумою знань, потрібно орієнтуватися у напрямках розвитку своєї справи. В процесі навчання не можливо дати курсанту запас знань на все його подальше життя. І цього й не потрібно. Головне полягає в тому, щоб привити йому прагнення до безперервної самоосвіти, до постійного пошуку інформації, виробити у нього уміння самостійно здобувати нові знання [3, с.13].

З урахуванням напрацювань А.Маклакова, С.Максименка, Н.Ничкало, Б.Олексієнка, Л.Паращенко та

ін. четвертою педагогічною умовою розвитку в офіцерів управління органами охорони державного кордону професійної компетентності ми визначаємо *організацію самоосвіти магістрантів з питань професійного самовдосконалення та професійної компетентності*. Йдеться про створення умов для орієнтування офіцерів на самопізнання своїх особистісних можливостей відповідно до вимог професії, зацікавленість у саморозвитку професійно необхідних якостей, прагнення до різнобічності розвитку з метою перспективної самореалізації в різних ситуаціях професійної діяльності, розвиток самостійності як складової уміння приймати виважені та необхідні управлінські рішення.

Висновки. Для розвитку в офіцерів управління органами охорони державного кордону професійної компетентності ми визначили відповідні педагогічні умови, тобто сукупність об'єктивних можливостей змісту, методів, форм, що допомагають вирішити необхідні педагогічні завдання. Основними педагогічними умовами розвитку в офіцерів управління органами охорони державного кордону професійної компетентності слід назвати проектування процесу професійної підготовки на основі компетентнісного підходу з урахуванням моделі сучасного офіцера ДПСУ; вибір відповідних методів навчання, що передбачають активність офіцерів при відпрацюванні навичок ухвалення управлінських рішень як важливої складової професійної компетентності; удосконалення базових комунікативних елементів професійної компетентності на основі андрагогічної моделі інтерактивного навчання, а також організацію самоосвіти магістрантів з питань професійного самовдосконалення та професійної компетентності.

Перспективами подальших розвідок у цьому напрямку є дослідження методики розвитку професійної компетентності офіцерів управління органами охорони державного кордону в процесі їх фахової підготовки.

Література та джерела

1. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А.Болотов, В.В.Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С.8-14
2. Деркач А.А. Акмеология: учеб. пос. / А.А.Деркач, В.Г.Зазыкин. – СПб.: ПИТЕР, 2003. – 256 с.
3. Иванов В.П. Формирование личности офицера / В.П.Иванов. – М.: Воениздат, 1986. – 160 с.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: колект. моногр.; під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
5. Максименко С.Д. Морально-психологічне забезпечення службової діяльності прикордонних військ України: підручник / С.Д.Максименко, Б.М.Олексієнко. – Хмельницький: Видавництво НАПВУ, 2001. – 448 с.
6. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління: посібник / Л.Е.Орбан-Лембрик. – К.: Академвидав, 2003. – 567 с.
7. Психологія і педагогіка. Военная психология: учеб. для вузов / под ред. А. Г. Маклакова. – СПб.: Питер, 2005. – 464 с.
8. Сафін О.Д. Психологія управлінської діяльності командира: навчальний посібник / О.Д.Сафін. – Хмельницький: Вид-во Академії ПВУ, 1997. – 149 с.
9. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. / С.О.Сисоєва. – К.: ЕКМО, 2011. – 320 с.
10. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С.Д.Смирнов. – М.: Академия, 2003. – 302 с.

В статті охарактеризовані педагогічні умови розвитку професійної компетентності офіцерів управління органами охорони державної межі як сукупності об'єктивних можливостей змісту, методів, форм, які допомагають вирішити необхідні педагогічні задачі. Основними умовами розвитку професійної компетентності є проектування процесу професійної підготовки на основі компетентнісного підходу до моделі сучасного офіцера ГПС України; вибір відповідних методів навчання; удосконалення базових комунікативних елементів професійної компетентності.

Ключові слова: професійна компетентність, педагогічні умови, офіцери управління, методи.

The article defines pedagogical conditions of professional competence development of border guard units' staff officers as a set of objective possibilities of content, methods and forms that assist educational problems solving. The basic conditions for professional competence development are the process design of the professional training on the ground of the competency-based approach in relation to the model of the modern officer of SBGS of Ukraine; selection of appropriate training methods; improvement of the basic communicative elements of professional competence.

Key words: professional competence, pedagogical conditions, staff officers, methods.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

Назарук Віктор Львович
м.Тернопіль

У статті визначені педагогічні умови формування культури здоров'я майбутніх лікарів, що за своїм змістом відповідають мотиваційно-ціннісному, когнітивному, практично-діяльнісному та особистісно-розвивальному компонентам культури здоров'я студентів. Наведені та деталізовані характерні ознаки кожної педагогічної умови. Встановлено, що врахування та реалізація окреслених педагогічних умов у навчально-виховному процесі вищого медичного навчального закладу забезпечить ефективну діяльність майбутнього лікаря на шляху до формування культури здоров'я.

Ключові слова: педагогічні умови, культура здоров'я, майбутні лікарі.

Постановка проблеми. Ефективність формування культури здоров'я майбутніх лікарів у значній мірі залежить від чітко сформульованих, окреслених і реалізованих педагогічних умов.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Педагогічні умови є об'єктом інтересу та дослідження багатьох науковців. Зокрема педагогічні умови дієвості моделі формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх економістів визначала Н.Башавець [1]; В.Крупа окреслив низку педагогічних умов, досліджуючи формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації [3]; широкий спектр педагогічних умов формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх економістів на засадах аксіології визначила О.Шукатка [6].

Мета статті полягає у визначенні та розкритті педагогічних умов формування культури здоров'я майбутніх лікарів.

Висвітлення основних результатів дослідження. Як зазначає В.Полонський «умови» – це сукупність природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх дій, що впливають на фізичний, психічний, моральний розвиток людини, її поведінку, виховання і навчання, формування особистості [4, с. 36]. О.Шукатка стверджує, що аналіз терміну «умови» дає підстави розглядати його як складову освітнього процесу, де їх визначають як *педагогічні умови* [6, с.90].

Е.Сивохоп під педагогічними умовами розглядав фактори, які забезпечують ефективність навчального процесу та розподілив їх на організаційно-педагогічні й особистісно-орієнтовані [5, с.67]. Дослідники визначають феномен «педагогічних умов» у контексті підготовки майбутніх фахівців до здоров'язбережувальної діяльності як взаємозалежних факторів, що впливають на якість та ефективність освітнього процесу й у сукупності складають найбільш оптимальне середовище для засвоєння студентами валеологічних знань, умінь, навичок і досвіду здоров'язбережувальної діяльності на основі сформованого особистісно-ціннісного ставлення до здоров'я [1; 3; 6]. Підтримує цю думку Н. Башавець, котра визначає педагогічні умови як обставини, що впливають на формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації, й врахування яких необхідне для підвищення ефективності цього процесу [1, с.255]. На думку науковців, педагогічні умови сприяють досягненню окреслених педагогічних цілей.

Таким чином, під «педагогічними умовами» в контексті формування культури здоров'я майбутніх лікарів ми розуміємо таку сукупність факторів, які покращають навчально-

виховний процес професійної підготовки студентів-медиків з урахуванням здоров'язбережувальної діяльності. Для визначення оптимальних педагогічних умов формування культури здоров'я майбутніх лікарів опрацьовано наукові праці, в яких розкривалися педагогічні чинники різної спрямованості [1; 3; 5; 6].

У сучасних наукових дослідженнях, що стосуються проблеми покращення здоров'я дітей і молоді, в особливій мірі акцентується увага на необхідності побудови навчально-виховного процесу, спрямованого на виховання культури здоров'я, формування здорового способу життя, здоров'язбережувальних навичок, умінь і здоров'язберігаючої компетентності. Значна частина науковців у тій чи іншій мірі у своїх дослідженнях розкривають особливості окреслених педагогічних умов.

На основі аналізу дисертаційних досліджень з визначеними педагогічними умовами різного змісту та результатів констатувального експерименту вважаємо за необхідне окреслити педагогічні умови формування культури здоров'я майбутніх лікарів. Педагогічні умови визначалися таким чином, щоб вони за змістом відповідали кожному компоненту культури здоров'я. Так, педагогічною умовою формування мотиваційно-ціннісного компоненту культури здоров'я майбутнього лікаря визначаємо створення сприятливого освітньо-виховного середовища для підвищення інтересу до занять фізичною культурою та спортом, мотивування й налаштування студентів на образ лікаря як носія культури здоров'я. Характерними ознаками цієї педагогічної умови є:

– урахування інтересів та уподобань студентів-медиків і їх гендерних особливостей. Це передбачає відмову від жорсткої регламентації занять з дисципліни «Фізичне виховання» та вироблення у майбутніх лікарів інтересу, зацікавленості, допитливості та пізнавального психологічного клімату до проблем збереження здоров'я. Так, під час занять з «Фізичного виховання» необхідно об'єктивно оцінювати ситуацію щодо уподобань студентів відносно занять окремими видами спорту, комплексами вправ і окремими вправами для покращення мотивації та забезпечення оптимального навчально-виховного процесу;

– оновлення та покращення матеріально-технічної бази для занять з фізичного виховання та спорту у відповідності із сучасними світовими тенденціями і напрямками, з одного боку, та вміннями максимально ефективно використовувати вже існуючі засоби фізичного виховання, з іншого. Безумовно, для покращення мотивації студентів до занять з «Фізичного виховання» за програмовими, секційними та самостійними заняттями необхідна відповідна матеріально-технічна база медичного ВНЗ. До неї мають входити: стадіон для занять з легкої атлетики, футбольне поле з трав'яним покриттям, майданчик для міні-футболу зі спеціальним покриттям, зал для спортивних ігор, гімнастичний зал для занять з аеробіки та гімнастики, атлетичний зал для занять з важкої атлетики, атлетичної гімнастики, гирьового спорту, пауерліфтингу і армвреслінгу та плавальний басейн. З іншого боку, враховуючи реалії сьогодення, викладачам і студентам необхідно максимально ефективно використовувати наявну матеріально-спортивну базу, як під час програмових, так і для самостійних занять;

– проведення активної агітаційно-роз'яснювальної та інформаційної діяльності в напрямі заохочення студентів

до формування культури здоров'я та здоров'язбереження. Ця ознака передбачає цілий комплекс заходів спрямований на досягнення поставленої мети, а саме: випуск університетської газети, де друкуються останні дані й дослідження зі стану здоров'я студентської молоді та перспективи його покращення; створення електронної бази наукових праць з проблем збереження здоров'я, здоров'язберігаючої компетентності та культури здоров'я студентської молоді і вільний доступ до цієї бази усіх студентів-медиків; активний обмін новою інформацією та сучасними розробками з проблем здоров'я студентів між усіма вищими навчальними закладами; випуск і трансляція кліпів про напрями фізкультурно-оздоровчої роботи, яка проводиться в університеті, місті, державі, та способи здоров'язбереження студентів; донесення до студентів інформації про пряму залежність між рівнем здоров'я й успіхами в навчальній і майбутній професійній діяльності;

– стимулювання найактивніших представників студентства й формування у них соціально-духовних цінностей фізичної культури, що характеризують загальнокультурний духовно-моральний і світоглядний рівень майбутніх лікарів. Стимулювання студентів передбачає надання їм стипендій та різних грантів, фінансування поїздок на Всеукраїнські та міжнародні конференції, вручення пам'ятних подарунків і відзнак а саме: студентам-медикам, які успішно виступають на спортивних змаганнях різного рівня, відстоюючи честь університету, області чи держави та подають приклад у цьому своїм товаришам; майбутніх лікарів, які ведуть активну роботу з пропаганди цінностей культури здоров'я та залучають до здорового способу життя інших людей; студентів починаючих науковців, які активно працюють над дослідженнями проблеми покращення здоров'я студентської молоді.

Педагогічною умовою для виявлення когнітивного компоненту культури здоров'я майбутнього лікаря визначаємо формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх лікарів шляхом набуття знань стосовно культури здоров'я в процесі фізичного виховання і військової підготовки студентів. Ознаками зазначеної педагогічної умови є:

– формування у майбутніх лікарів валеологічного світогляду у процесі занять з «Фізичного виховання» та «Військової підготовки». Урахування цієї ознаки сприяє усвідомленню, раціональному ставленню до власного здоров'я та здоров'я інших, а сам майбутній лікар стає носієм і ретранслятором культури здоров'я;

– усвідомлення значущості теоретичних знань про здоров'я людини з майбутнім їх застосуванням в практичній діяльності. Студенти-медики мають знати: оптимальну для свого віку, статі та зросту масу тіла; показники частоти серцевих скорочень та артеріального тиску при різних функціональних станах; показники власної життєвої ємкості легень і способи її збільшення, перші ознаки втоми та перевтоми при фізичному та психологічному навантаженні; способи профілактики травматизму при заняттях фізичною культурою та спортом; коливання працездатності людини (циркадний біоритм), дотримання санітарно-гігієнічних норм до, під час та після занять фізичною культурою та спортом;

– у процесі занять з «Фізичного виховання і «Військової підготовки» у студентів-медиків є можливість здійснити інтеграцію знань з анатомії, фізіології, біомеханіки, біохімії, гігієни, валеології безпосередньо в практичній фізкультурно-оздоровчій, професійно-прикладній і військово-прикладній діяльності, що забезпечить формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх лікарів

і сприятиме покращенню засвоєння, розвитку і передачі знань з питань і способів збереження та зміцнення здоров'я;

– формування знань та інтелектуальних здібностей, що характеризують ерудицію студента і його здатність до творчої діяльності у галузі фізичної культури та спорту, знання основних засобів і методів оздоровлення. Майбутні лікарі мають володіти знаннями з наступних методів оздоровлення: загартування (прийом повітряних, сонячних і водних процедур); раціональне, збалансоване та повноцінне харчування; знання з фітотерапії (грец. *phyton* – рослина, *therapy* – лікування) – системи специфічних методів лікування й профілактики захворювань з використанням фітопрепаратів; з методики самостійних занять фізичними вправами.

Педагогічною умовою формування практично-діяльного компоненту культури здоров'я майбутніх лікарів є інтеграція теоретичної і практичної підготовки студентів у напрямі здоров'язбереження. Ознаками цієї педагогічної умови є:

– *дотримання режиму праці та відпочинку*. Вимушене обмеження рухової активності майбутніх лікарів, спричинене переважно статичним положенням тіла під час інтенсивного навчання, скорочує потік імпульсів від м'язів до рухових центрів кори головного мозку. Це призводить до передчасної втоми, для усунення якої потрібен відпочинок. Тому чергування періодів праці та відпочинку – необхідна умова підвищення продуктивності навчання майбутніх лікарів;

– для досягнення найкращого оздоровчого ефекту в системі занять фізичною культурою та спортом найбільш доцільно використовувати ізотонічні (динамічні) вправи та виконувати їх в субмаксимальному режимі. До таких видів фізкультурно-оздоровчої діяльності відносяться: ходьба, біг, плавання, катання на ковзанах і лижах, пішохідний туризм, поїздки на велосипеді та ін. Причому оздоровчі заняття мають тривати не менше 30 хвилин і не менше 5 разів на тиждень. Максимально допустима частота серцевих скорочень під час оздоровчих занять для студентів має становити не більше 165 уд./хв. Важливим позитивним моментом таких вправ є їх простота та доступність у використанні, що дає можливість широкого їх застосування на програмових, самостійних заняттях і під час відпочинку та дозвілля. Крім цього навантаження на організм таких заняттях досить легко контролювати за показниками ЧСС, рівнем втоми та самопочуттям;

– залучення студентів-медиків до здоров'язбереження та спонукання їх до максимального використання теоретичних знань і підготовки в повсякденній практичній діяльності. Це дасть можливість сформувати необхідні здоров'язберігаючі вміння і навички, та сприятиме позитивному ставленню до цієї діяльності.

Педагогічною умовою формування особистісно-розв'язального компонента культури здоров'я майбутніх лікарів є спрямування студентів до самостійних занять фізичною культурою і спортом на основі сформованої культури здоров'я. Ця педагогічна умова має такі ознаки:

– *фізична досконалість* – як життєздатність студента в цілому, що визначає стан його загальної працездатності, активності в навчальній і побутовій діяльності та забезпечує професійно-прикладну фізичну підготовленість. *Фізична досконалість* – одна із закономірних особливостей всебічно і гармонійно розвиненої особистості. При формуванні фізичної досконалісті слід враховувати її поєднання з інтелектуальними та моральними якостями. Важливим чинником досягнення фізичної досконалісті є соціально-економічні умови життя, проте вирішальне значення має воля,

цілеспрямованість і наполегливість студентів. Для досягнення успіхів у фізичній досконалості необхідно скласти для себе спеціальну програму і намагатися послідовно її реалізовувати за допомогою особистісно-розвивального компонента культури здоров'я майбутніх лікарів;

– активне допущення майбутніх лікарів до фізкультурно-спортивної діяльності, що передбачає покращення і зміцнення їх здоров'я, психічне благополуччя, самовизначення у фізичній культурі та придбання безцінного досвіду творчого використання засобів фізичної культури для досягнення життєвих і професійних успіхів. Здоровим студентам необхідно розподіляти витрати часу на фізичні та розумові навантаження, дотримуючись пропорції один до чотирьох. Програмі занять з «Фізичного виховання» та «Військової підготовки» не в змозі забезпечити наведених пропорцій тому, значно актуалізується проблема сприяння позитивному ставленню студентів до самостійних занять фізичною культурою та спортом з творчим використанням засобів фізичної культури;

– досягнення інструктивно-консультативної взаємодії між викладачем і студентом, що дозволить ефективно формувати мотиви збереження та зміцнення здоров'я, досягнення високої працездатності, фізичного вдосконалення, розвитку необхідних професійних якостей, підвищення фізичної підготовленості у студентів. Реалізація цієї ознаки передбачає: уникнення стресових та конфліктних ситуацій у відносинах між викладачем і студентом; застосування

конструктивного діалогу в їхній взаємодії та додаткових консультацій викладача з питань фізичного виховання та здоров'я, які цікавлять студента; створення сприятливого емоційного фону доброзичливості співпраці та творчості; зосередження уваги викладача на студентів, а не на предметі. Як зазначає С. Вітвицька, важливою є зміна взаємодії між викладачем і студентом з об'єкт-суб'єктної на суб'єкт-суб'єктну, що призведе до розвитку творчого потенціалу студентів на базі співробітництва, прагнення до самореалізації і самовираження суб'єктів у навчанні та зміні спілкування з монологу до діалогу [2, с. 111].

Отже, викладачу з фізичного виховання необхідно систематично стимулювати навчально-виховну діяльність студента-медика, розширюючи перспективи його розвитку. Тому спрямування майбутніх лікарів до самостійних занять фізичною культурою і спортом на основі сформованої культури здоров'я у вищому медичному навчальному закладі є актуальним і потребує особливої уваги.

Висновок. Ми переконані, що урахування та реалізація окреслених педагогічних умов в навчально-виховному процесі вищого медичного навчального закладу забезпечить ефективну діяльність майбутнього лікаря на шляху до формування культури здоров'я.

Перспективою подальших наукових пошуків окреслюємо визначення моделі формування культури здоров'я майбутніх лікарів, яка сприятиме проведенню експериментального дослідження.

Література та джерела

1. Башавець Н.А. Теоретико-методичні засади формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів вищих економічних навчальних закладів: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Башавець Наталія Андріївна. – Одеса, 2012. – 556 с.
2. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: метод. посібник [для студентів магістратури] / С.С.Вітвицька. – Київ: Центр навч. л-ри, 2003. – 316 с.
3. Крупа В.В. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Крупа Валентина Володимирівна. – Хмельницький, 2013. – 268 с.
4. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М.Полонский. – М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.
5. Сивохоп Е.М. Формування готовності до самопізнання майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі фізичної підготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Сивохоп Едуард Миколайович. – Хмельницький, 2011. – 195 с.
6. Шукатка О.В. Формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх економістів на засадах аксіології: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.В.Шукатка. – Хмельницький, 2013. – 20 с.

В статье определены педагогические условия формирования культуры здоровья будущих врачей, соответствующие мотивационно-ценностному, когнитивному, практически-деятельностному и личностно-развивающему компонентам культуры здоровья студентов. Обозначены и детализированы характерные признаки каждого педагогического условия. Установлено, что учет и реализация определенных педагогических условий в учебно-воспитательном процессе высшего медицинского учебного заведения обеспечит эффективную деятельность будущего врача на пути к формированию культуры здоровья.

Ключевые слова: педагогические условия, культура здоровья, будущие врачи.

The article defines educational conditions for the future doctors' health culture formation, which by their content, correspond to motivational and value, cognitive, practical and functional as well as personality developing components of students' health culture. Specified features of every educational condition have been produced in details. It has been determined that taking into account and putting into practice outlined educational conditions in teaching and educational process of a high medical educational institution provides effective activity of a future doctor on the path to health culture formation.

Key words: educational conditions, health culture, future doctors

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У СПЕЦІАЛЬНИХ МЕДИЧНИХ ГРУПАХ У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Новакова Любов Володимирівна

м.Тернопіль

Формування культури здоров'я майбутніх лікарів у спеціальних медичних групах зумовлене використанням усіх організаційних форм фізичного виховання, кожна з яких характеризується певним типом взаємодії викладача і студентів, а також залежить від комплексу педагогічних умов організації навчально-виховного процесу. Сучасна організація фізичного виховання у спеціальних медичних групах є недостатньо ефективною для підвищення рівня фізичної підготовленості та здоров'я багатьох студентів. Тому проблема пошуку шляхів формування культури здоров'я студентів, стоїть досить гостро.

Ключові слова: фізичне виховання, спеціальні медичні групи, студенти, майбутні лікарі.

Актуальність теми дослідження зумовлена тим, що несприятлива динаміка стану здоров'я студентства вимагає пошуку різних дієвих заходів, спрямованих на покращення стану здоров'я студентської молоді, які повинні забезпечити вдале інтегрування цієї категорії студентів до майбутньої професійної діяльності лікаря. Особливе значення надається підвищенню рівня фізичного здоров'я студентської молоді, психофізичних та психофізіологічних можливостей, від яких певною мірою залежать професійна дієздатність, надійність та творче довголіття. На підставі державних вимог щодо фізичного виховання студентів спеціальних медичних груп вищих навчальних закладів провідним критерієм цього процесу є здоров'я сучасного студентства, що визначається рівнем функціонально-структурної інтеграції організму. Тому в сучасних умовах становлення нашої державності цільова комплексна програма «Фізичне виховання – здоров'я нації» набуває особливого значення та актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми, свідчить, що питання фізичного виховання студентів з відхиленням у стані здоров'я має велике наукове і практичне значення. Фізичне виховання в умовах сучасності набуває першочергової значущості у загальному комплексі умов, які визначають рівень здоров'я сучасного студентства [6]. Саме в студентському віці фізичне виховання є найважливішим засобом покращення стану здоров'я, біологічною основою стимуляції та розвитку, підвищує можливості для ефективного навчання й оволодіння професійними навичками [8]. Науковці стверджують, що найперспективнішим, найдоступнішим та найефективнішим напрямом досягнення максимально позитивного результату в питанні покращення стану здоров'я студентів спеціальних медичних груп (СМГ) є всебічне використання засобів фізичного виховання як основного чинника ліквідації наявних захворювань та недоліків у фізичному розвитку цих студентів [7].

Метою статті визначено окреслення педагогічних умов формування культури здоров'я майбутніх лікарів у спеціальних медичних групах у процесі фізичного виховання.

Організація навчального процесу з фізичного виховання студентів-медиків, які за станом здоров'я належать до спеціальних медичних груп, зумовлено вимогами Державної навчальної програми, яка передбачає диференційоване викладання практичного матеріалу залежно від стану здоров'я майбутніх лікарів. Окрім цього, в Національній

доктрині розвитку фізичної культури і спорту (2004 р.) фізична культура розглядається як важливий чинник здорового способу життя, профілактики захворювань, організації змістовного дозвілля та створення умов для всебічного гармонійного розвитку особистості [5]. Враховуючи роль оздоровчих занять із фізичного виховання для студентів з порушенням у стані здоров'я та критичну ситуацію, що склалася зі станом здоров'я сучасного студентства, існує необхідність принципово нового підходу до вирішення цієї проблеми. Згідно з цією програмою кожен університет має право складати власну програму з фізичного виховання, враховуючи наявні умови [2, с.8], в тому числі і педагогічні.

Навчальна програма з дисципліни «Фізичне виховання» передбачає конкретні умови та підхід до студентів спеціальних медичних груп. Адже фізична культура, зазвичай є основним чинником відновлення та зміцнення здоров'я, засобом ліквідації недоліків у фізичному розвитку, корегування та компенсації порушених функцій і джерелом підвищення загальної та розумової працездатності [4].

У комплексі умов, що сприяють забезпеченню мінімального рівня рухової активності та виконанню основного завдання роботи у СМГ, для покращення стану здоров'я студентів обов'язковим є формування у них культури здоров'я в процесі фізичного виховання під час навчання у ВНЗ, що передбачає навчання майбутніх лікарів технологіям використання засобів і методів оздоровлення для зміцнення здоров'я, підвищення розумової та фізичної працездатності [1].

Зasadничою педагогічною умовою формування культури здоров'я майбутніх лікарів є мотивація студентів СМГ, їхнє переконання у життєвій необхідності свого фізичного вдосконалення для покращення стану здоров'я і досягнення високого рівня розумової та фізичної працездатності. Роль викладача полягає в тому, щоб усіма засобами, формами, методами навчання привчати студентів до здорового способу життя та мотивувати до пошуку індивідуальних шляхів самовдосконалення.

Водночас соціальна практика свідчить, що у більшості студентів, які належать до СМГ, усі погляди на збереження власного здоров'я цілком і повністю асоціюються з медичною. Проте сучасна система охорони здоров'я орієнтована переважно на боротьбу з уже існуючими захворюваннями і на здатна вплинути на його зміцнення і профілактику. Тому формування культури здоров'я майбутніх лікарів у процесі фізичного виховання у спецмедгрупах передбачає навчання студентів застосовувати з лікувальною метою фізичні вправи у комплексному процесі відновлення власного здоров'я, фізичного стану та працездатності. Відтак актуалізується реалізація педагогічної умови, коли студенти мають змогу інтегрувати фахові знання з фізичним вихованням. Таким чином, у лікуванні наявних захворювань фізична культура розглядається як потужний чинник покращення стану здоров'я таких студентів, чинник корегування та компенсації порушених функцій, спричинених захворюваннями [2, с.12].

Під час виконання студентами спеціальних фізичних вправ, призначених для позбавлення наявних вад у стані здоров'я, майбутні лікарі переконуються на практиці, що вплив на організм певних методик визначається не локаль-

ною дією, а реактивними змінами всього організму. Адже виконання фізичних вправ забезпечує сприятливі умови для оптимального функціонування всього організму, а не лише м'язової системи. Тому реалізація педагогічної умови з організації оптимальної рухової активності студентів СМГ сприятиме усвідомленню студентами її значущості і високого потенціалу для створення резервів здоров'я та позбавлення від наявних порушень у діяльності організму. До того ж, фактичною протидією негативним наслідкам обмеження рухової активності студентів за період навчання у ВНЗ є система фізичного виховання. Відтак, опанування комплексом умінь і навичок оздоровлення є важливим показником культури здоров'я майбутніх лікарів.

У процесі практичного виконання фізичних вправ майбутні лікарі, використовуючи знання з фахових дисциплін, розрізняють чотири основні механізми їхнього впливу: тонізуючий, трофічний, формування компенсацій і нормалізація функцій. Тонізуючий вплив полягає в активізації діяльності центральної нервової системи, що, своєю чергою, активізує діяльність внутрішніх органів, підвищує реактивність організму, діяльність його вегетативних функцій. Трофічний вплив виявляється внаслідок того, що під час виконання фізичних вправ відбувається перебудова функціонального стану нервової системи та вегетативних центрів (м'язова діяльність стимулює обмінні, окислювально-відновні та регенеративні процеси в організмі). Ці механізми сприяють покращенню трофіки внутрішніх органів і тканин. Формування компенсацій зумовлене рефлекторними механізмами. Фізичні вправи сприяють підвищенню функцій ураженої системи. Нормалізація функцій виникає під впливом постійно зростаючого фізичного навантаження внаслідок чого поступово вдосконалюються всі регуляторні процеси в організмі [2, с. 14].

Заняття фізичними вправами повинні стати невід'ємною частиною оздоровчо-профілактичної роботи зі студентами, які за станом здоров'я зараховані до спеціальних медичних груп. Добираючи спеціальні вправи, дозуючи їх залежно від характеру та перебігу основного та супутніх захворювань, можна цілеспрямовано впливати на організм, змінювати його певні функції, відновлюючи ушкоджені системи. У такому разі поступово зростаючі дозовані фізичні навантаження забезпечують загальну тренуваність організму, що є основою покращення загального фізичного стану та працездатності студентів СМГ.

Опановуючи методику виконання окремих груп лікувально-оздоровчих вправ, майбутні лікарі усвідомлюють, що лише під впливом систематичних занять фізичними вправами в організмі поступово відбуваються зміни, які призводять до своєрідної перебудови органів і систем, вна-

слідок ліквідації фізіологічних порушень та нормалізації патологічно змінених органів [3].

Підготовка студентів до систематичного і самостійного виконання спеціальних фізичних вправ (що визначено четвертою педагогічною умовою формування культури здоров'я студентів у СМГ) ставить майбутніх лікарів із вадами здоров'я в умови активної та свідомої участі у лікувально-оздоровчому процесі, що має великий вплив на їхній психічний стан і підвищує впевненість у своїх силах та можливості позбавлення від наявних проблем. Поряд із функціональними перебудовами в організмі відбувається і психологічне відновлення, що сприяє посиленню мотивації студентів до оздоровлення.

Таким чином, реалізація визначених педагогічних умов набуває взаємопов'язаного, взаємозалежного і комплексного характеру. Студенти усвідомлюють велике значення рухової активності для організму, що визначається основним компонентом життєдіяльності. Правильно організовані заняття з фізичного виховання зі студентами СМГ дають змогу майбутнім лікарям використати знання з фахових дисциплін, щоб під час виконання спеціальних фізичних вправ на заняттях з фізичного виховання викликати в організмі реакції-відповіді з боку органів і систем, ушкоджених хворобою. Під впливом м'язової активності студенти матимуть змогу спостерігати певні позитивні зміни в усіх органах і системах організму. Адже відбувається збільшення його енергетичних резервів, активізується робота нервової системи, збільшується функціональна здатність кардіореспіраторної системи, підсилюється обмін речовин та рівень імунного захисту. Студенти усвідомлюють і переконуються на практиці, що раціональна організація рухового режиму під час навчання у ВНЗ є запорукою збереження здоров'я.

Висновки. Оптимальні фізичні навантаження у системі фізичного виховання в поєднанні з активним способом життя є найефективнішим засобом покращення стану здоров'я студентів спеціальних медичних груп. Результатом фізичного виховання майбутніх лікарів, які навчаються у СМГ, повинен стати комплекс набутих життєво необхідних знань, умінь, навичок, які становлять фундаментальну основу потреби у здоровому способі життя як дієвого чинника формування культури здоров'я студентів, зміцнення і відновлення їхнього здоров'я загалом. Особливу роль у цьому відіграє комплексна реалізація визначених педагогічних умов, які оптимізують процеси формування культури здоров'я майбутніх лікарів.

Перспективи подальших наукових пошуків убачаємо в розробці спеціальних методик формування культури здоров'я майбутніх лікарів у процесі фізичного виховання у спеціальних медичних групах.

Література та джерела

1. Бароненко В.А. Здоровье и физическая культура студента : учебник / В.А.Бароненко, Л.А.Рапопорт. – М. : Альфа, 2009. – 352 с.
2. Корягін В.М. Фізичне виховання студентів у спеціальних медичних групах : навч. посібник / В.М.Корягін, О.З.Блават. – Львів: Вид-во Львівської політехніки, 2013. – 488 с.
3. Магльований А.В. Лікувальна фізкультура та спортивна медицина / А.В.Магльований, В.В.Клапчук. – Дніпропетровськ: Медакадемія, 2005. – 124 с.
4. Мурза В.П. Фізична реабілітація : навч. посіб. / В.П.Мурза, В.М.Мухін. – К.: Орлан, 2005. – 239 с.
5. Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту: Указ Президента України № 1148 від 28 вересня 2004 року.
6. Присяжнюк С.І. Фізичне виховання / С.І.Присяжнюк. – К.: ЦУЛ, 2008. – 502 с.
7. Специальные медицинские группы для занятия физической культурой (принципы отбора и критерии перевода) / под ред. О.В.Ромашина. – М.: Советский спорт, 2003. – 33 с.
8. Тимошенко В.В. Физическое воспитание студентов и учащихся, имеющих отклонения в состоянии здоровья: учеб. пособие / В.В.Тимошенко, А.Н.Тимошенко. – 2-е изд., перер. и доп. – Минск: Веды, 2000. – 196 с.

Формирование культуры здоровья будущих врачей в специальных медицинских группах предопределено использованием всех организационных форм физического воспитания, каждая из которых характеризуется определенным типом взаимодействия преподавателя и студентов, а также зависит от комплекса педагогических условий орга-

низации учебно-воспитательного процесса. Современная организация физического воспитания в специальных медицинских группах является недостаточно эффективной для повышения уровня физической подготовленности и здоровья многих студентов. Поэтому проблема поиска путей формирования культуры здоровья студентов, стоит достаточно остро.

Ключевые слова: физическое воспитание, специальные медицинские группы, студенты, будущие врачи.

The formation of health culture of future doctors in special medical groups is caused by using of all organizational forms of physical training, each is characterized by a certain type of interaction between a teacher and students, and also depends on the complex pedagogical conditions of the educational process. Modern organization of physical education in medical forces is not enough effective for the increase of level of physical preparedness and health of many students. Therefore the problem of search of ways of forming the culture of health of students, stands sharply enough.

Key words: physical education, task medical forces, students, future doctors.

УДК 378.147:613.955

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Онищенко Наталія Петрівна
м.Переяслав-Хмельницький

У статті розглядаються педагогічні аспекти застосування здоров'язбережувальної педагогіки у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів. Зазначається, що ефективність навчально-виховного процесу вищої школи має визначатися не лише формуванням професійної компетентності студентів, а й здатністю молодих спеціалістів адекватно протистояти молодіжним проблемам, що виникають у процесі професійного самовираження, і залишатися при цьому здоровими. За таких умов актуальним є звернення до здоров'язбережувальної педагогіки.

Ключові слова: педагогічні проблеми, підготовка майбутніх учителів, здоров'я, здоровий спосіб життя, здоров'язбережувальна педагогіка, збереження здоров'я дітей і молоді, культура здоров'я, студентська молодь.

Постановка проблеми. Ефективність навчально-виховного процесу вищої педагогічної школи має визначатися не лише формуванням професійної компетентності студентів, а також і формуванням надійних соціальних орієнтирів, здатністю молодих спеціалістів адекватно протистояти молодіжним проблемам, що виникатимуть у процесі професійного самовираження і залишатися при цьому здоровими. За таких умов та внаслідок невизначеності соціальних інститутів виховання стосовно комплексного впливу на дітей та молодь актуальним є звернення до здоров'язбережувальної педагогіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед вітчизняних науковців над означеною проблемою працювали О.Алексєєв (настрій і здоров'я); В.Ананьєв (психологія здоров'я), М.Боришевський (психологія самоактивності та суб'єктного розвитку особистості як саморегульованої соціально-психологічної системи); Л.Козак (структурно-інформаційна складова психічної компоненти здоров'я людини); М.Корольчук, В.Крайнюк, А.Косенко, Т.Кочергіна (психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я); Ю.Тарнавський (мистецтво бути здоровим); Д.Федотов (збереження психічного здоров'я). Однак, незважаючи на значну кількість досліджень, які присвячені підготовці майбутніх учителів до збереження здоров'я дітей та молоді, означена проблема є актуальною і потребує детального розв'язання на теоретико-методичному рівні.

Мета написання статті – розглянути особливості застосування здоров'язбережувальної педагогіки у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Не викликає сумніву той факт, що погіршення стану здоров'я студентів обмежує їхні можливості професійного самовизначення, самовиховання та самореалізації, а добре здоров'я є дієвим чинником успішності навчання та високої працездатності. Актуальність проблеми підготовки майбутніх учителів до збереження здоров'я дітей та молоді зростає в рамках проголошення Національною доктриною розвитку освіти у ХХІ ст. пріоритетними напрямками збереження та зміцнення здоров'я учнівської молоді; формування свідомої мотивації щодо здорового способу життя, навичок дбайливого ставлення до власного здоров'я та життя інших; уміння своєчасно приймати відповідальні рішення для запобігання шкідливим звичкам (палінню, вживанню алкоголю та наркотиків, раннім статевим стосункам тощо). Однак система вищої освіти недостатньо зорієнтована на сприяння виконанню цієї програми. Ефективне розв'язання поставлених завдань вимагає вибору нових соціальних і педагогічних технологій, які б сприяли формуванню у студентів стійкої спрямованості на здоровий спосіб життя, виховували б у них позитивні морально-ціннісні орієнтації на збереження власного здоров'я та здоров'я дітей і молоді.

Історико-педагогічний аналіз наукових джерел дозволив науковцям виокремити основні тенденції та особливості розв'язання проблеми формування здоров'я людини на різних етапах розвитку суспільства [8]. Так, до ХІХ ст. проблема формування здоров'я особистості переважно розглядалася в контексті медично-гігієнічного напрямку. У ХІХ ст. інтерес фахівців вийшов за межі суто гігієнічного розуміння здоров'я, питання здоров'я людини вирішувалися з позицій ідей філософії, психології, педагогіки (Дж. Локк, І. Песталоцці, Г. Сковорода, К. Ушинський та ін.). Предметом особливої уваги педагогів у ХХ ст. стала організація рухової активності як ефективного методу збереження здоров'я людини. У цей час особливої актуальності набуває проблема впровадження в навчально-виховний процес оздоровчих заходів (Г. Ващенко, П. Лесгафт, А. Макаренко, О. Сухомлинський). Наприкінці ХХ ст. починається міжнародний рух до здоров'я через культуру (І. Матюшин,

Ю. Мельник, В. Скумін). У контексті сучасних досліджень проблеми формування здоров'я (В. Бабич, О. Багнетова, В. Горашук, М. Гриньова, В. Кириленко, В. Климова, Г. Кривошеєва, В. Оржеховська, Л. Татарнікова та ін.) загально-визнаною стає думка про те, що потреба в здоров'ї повинна трансформуватися в культурну потребу та стати нормою життя особистості.

Аналіз нормативно-правових актів світової спільноти та законодавства деяких країн Заходу щодо сприяння впровадженню здорового способу життя дає підстави зробити висновок, що зарубіжні країни дедалі більше виходять з необхідності забезпечення права людини на збереження та зміцнення здоров'я. Зокрема, це передбачено Декларацією прав людини, Європейською соціальною хартією та іншими міжнародними документами. Проблема сприяння здоровому способу життя знаходить своє відображення у ряді спеціальних документів, що приймалися в ході регулярних міжнародних конференцій з проблем пропаганди здорового способу життя (Політична декларація Генеральної асамблеї ООН з профілактики неінфекційних та інфекційних захворювань і боротьби з ними (2011), нова європейська політика в охороні здоров'я «Здоров'я-2020», Талліннська хартія, Рамкова конвенція Всесвітньої організації охорони здоров'я з боротьби з тютюном, План дій з реалізації Європейської стратегії профілактики і боротьби з неінфекційними захворюваннями на 2012-2016 рр., Глобальна стратегія у сфері раціону харчування, фізичної активності та здоров'я (2004), Європейський план дій зі скорочення шкідливого вживання алкоголю на 2012-2020 рр., Оттавська хартія за здоровий спосіб життя, «Аделаїдські рекомендації: Політика у громадському здоров'ї», «Сандстальська угода про здорове довкілля», Джакартська декларація з питань пропаганди здорового способу життя. Концептуальні засади сприяння покращенню здоров'я викладені в Алма-Атинській Декларації, Сундсвальській заяві, Джакартській Декларації, Всесвітній Декларації з охорони здоров'я «Здоров'я для всіх у XXI столітті», Бангкокській Хартії, Європейській стратегії «Здоров'я і розвиток дітей та підлітків». Зазначені документи є логічним продовженням і доповненням один одного і приймалися у зв'язку з розвитком як науково-теоретичного розуміння проблеми, так і усвідомлення широкою громадськістю необхідності активізації практичної діяльності у цьому напрямі, і фактично заклали правову основу на міжнародному рівні в цій сфері життєдіяльності. Основні ідеї, які вони містять, – це чітке усвідомлення того, що основний шлях досягнення максимально можливого здоров'я проходить через впровадження здорового способу життя та створення сприятливого навколишнього середовища, що розуміється у широкому сенсі як соціально-економічне та фізичне оточення людини [6].

Інші документи підкреслюють, що лише усвідомлення цих істин як особистістю, так і широкими верствами населення є необхідною, але недостатньою умовою здоров'я. Зокрема, необхідні конкретні дії з боку урядів щодо забезпечення поінформованості людей (Орхуська конвенція, 1998); встановлення довірливих стосунків між населенням та органами охорони здоров'я та фахівцями задля контролю за станом свого здоров'я, попередження захворювань та планування здоров'я (Амстердамська декларація, 1994); Європейська хартія щодо алкоголю (1995), рекомендації щодо здійснення політики та стратегій ВООЗ/ЮНЕЙДС з профілактики та боротьби з хворобами, що передаються статевим шляхом (1997); інвестицій у сферу охорони здоров'я (реформування системи охорони здоров'я) та

довкілля, а також розвиток інфраструктури здорового способу життя та програми контролю щодо шкідливостей (Веронська ініціатива, 1999, GMP 1991). Особливий інтерес у контексті нашої проблеми викликають теоретичні та практичні доробки китайських фахівців, адже Китай за останній час досягнув у цьому плані значних успіхів. Зазначимо, що в сучасному китайському суспільстві активно формується думка про те, що могутність держави та розквіт нації пов'язані із здоров'ям її громадян. Тому формування культури здоров'я у дітей та молоді є одним з основних напрямів державної освітньої політики в Китаї. Так, наприклад, важливим засобом формування культури здоров'я учнів шкіл і студентів вищих навчальних закладів у Китаї є ушу, яке має значні педагогічні можливості не лише в галузі фізичного розвитку молодшої людини, а й формуванні її як морально й духовно багатой особистості. Під час занять ушу фізичний розвиток молодих людей досягається за рахунок відповідних фізичних вправ, тоді як духовний розвиток здійснюється через пасивні «внутрішні, розвиваючі» рухи (ней кунг) і активні «зовнішні» вправи (таоцзін). У Китаї технічні фізичні комплекси, що складаються зі спеціально підібраних рухів, мають назву «таолу» та широко використовуються під час проведення ранкової гімнастики. Заохочення до таких ранкових занять проводиться централізовано за допомогою щоденних передач по державному радіо, а також у формі щоденної відеотрансляції «таолу» на центральних телевізійних каналах. У межах цієї національної традиції виконання ранкових вправ є невід'ємною частиною формування культури здоров'я, зокрема навичок здорового образу життя, в китайських студентів, при цьому найчастіше всього застосовуються саме «таолу» різноманітних стилів ушу. Ранкові заняття ушу проводяться зазвичай на свіжому повітрі, причому як індивідуально, так і у групах [8].

В Україні прийнято низку стратегічних державних програм, спрямованих на збереження здоров'я населення України, зокрема Державна програма «Репродуктивне здоров'я нації» на період до 2015 р., Загальнодержавна програма боротьби з онкологічними захворюваннями на період до 2016 р., Концепція загальнодержавної цільової соціальної програми «Формування здорового способу життя молоді України» на 2013-2017 рр. тощо. У законах України «Про вищу освіту», «Про охорону здоров'я», «Про фізичну культуру і спорт», Національній стратегії розвитку освіти на 2012-2021 рр., Концепції «Здоров'я нації через освіту», Національній доктрині розвитку фізичної культури і спорту, Болонській декларації Євросоюзу, резолюціях ВООЗ, рекомендаціях ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ наголошується на необхідності фундаменталізації, безперервності, диверсифікації та гнучкості, прогностичності, доступності, відкритості, гуманістичній спрямованості фізкультурної освіти.

Ситуація, що склалася зі станом здоров'я студентської молоді в Україні, пов'язана з відсутністю соціального замовлення на фізичну готовність майбутніх спеціалістів до інтенсивної праці; нерозумінням самими студентами значущості фізичного виховання як важливої складової освітнього процесу; низькою мотивацією молоді до фізичного, духовного і соціального вдосконалення, підтримання здорового способу життя. Науковці головними причинами погіршення здоров'я студентів визначають фізичні, психологічні переважання, стресові ситуації, втому, зниження творчої активності і якості пізнавальної діяльності. О.Швидкий, досліджуючи проблему охорони здоров'я студентів, виявив такі причини погіршення стану їх здоров'я під час навчання: порушення раціонального добового режиму дня (66,8%); недостатня тривалість щоденного перебування на свіжому

повітрі (70,4%) та сну (64,5%); низька рухова активність і фізичне навантаження (64,9%); порушення режиму харчування (86,3%); проживання у родинах з несприятливим психологічним кліматом (22,1%); мають шкідливі звички (21,7%) [1, с.17].

У контексті нашого дослідження важливим є звернення до поняття «здоров'язбережувальні технології», яке об'єднує в собі всі напрями діяльності загальноосвітнього закладу щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я студентів. Науковці під здоров'язбережувальними технологіями розуміють: сприятливі умови навчання студентів у ВНЗ (відсутність стресових ситуацій, адекватність вимог, методик навчання та виховання); оптимальну організацію навчального процесу відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних вимог; необхідний достатній та раціонально організований руховий режим. Науковці-практики України, які працюють над цією проблемою, доповнюють зміст здоров'язбережувальних технологій поняттям «здоров'язбережувальні заходи» і реалізують їх через диспансеризацію студентів, організацію Днів здоров'я та туристичних походів, спортивних свят, проведення бесід про здоров'я зі студентами, бесід про здоров'я з батьками, забезпечення вітамінізації, організацію факультативів з проблем здоров'я та здорового способу життя, ведення листків здоров'я та стіннівок на оздоровчу тематику тощо.

У науковій літературі виокремлено такі типи і види технологій: здоров'язбережувальні (профілактичні щеплення, забезпечення рухової активності, вітамінізація, організація здорового харчування); оздоровчі (фізична підготовка, фізіотерапія, аромотерапія, загартовування, гімнастика, масаж, фітотерапія, артотерапія); технології навчання здоров'ю (включення відповідних тем чи окремих питань з проблем здоров'язбереження до змісту предметів загальноосвітнього циклу); виховання культури здоров'я (факультативні заняття, позааудиторні заходи, фестивалі, конкурси, змагання тощо). Також здоров'язбережувальні технології за характером діяльності основних суб'єктів поділяють на вузькоспеціалізовані та комплексні. До вузькоспеціалізованих належать такі здоров'язбережувальні технології: медичні (технології профілактики захворювань, корекції і реабілітації соматичного здоров'я, санітарно-гігієнічної діяльності); освітні (сприяють збереженню здоров'я в процесі навчання і виховання); соціальні (технології організації здорового способу життя, профілактики і корекції девіантної поведінки); психологічні (технології профілактики і психокорекції психічних відхилень особистісного та інтелектуального розвитку). До комплексних здоров'язбережувальних технологій належать: технології комплексної профілактики захворювань, корекції та реабілітації здоров'я (фізкультурно-оздоровчі і валеологічні); педагогічні технології, що сприяють збереженню і зміцненню здоров'я; технології, що формують здоровий спосіб життя [4].

Зазначимо, що мета всіх здоров'язбережувальних педагогічних технологій – сформувати в студентів знання, уміння та навички здорового способу життя, навчити їх використовувати одержані знання в повсякденному житті. Здоров'язбережувальні технології у вищих навчальних закладах реалізують такі функції: формувальну, що здійснюється на основі біологічних і соціальних закономірностей становлення особистості, спадкових якостей, що обумовлюють індивідуальні фізичні і психічні властивості; інформативно-комунікативну, що забезпечує трансляцію досвіду організації здорового способу життя, спадковості традицій, ціннісних орієнтацій, які формують дбайли-

ве ставлення до власного здоров'я і життя; діагностичну, що спрямована на моніторинг розвитку студентів на основі прогностичного контролю, порівняння зусиль і дій педагога відповідно до їх природних можливостей; адаптивну, що передбачає виховання в студентів налаштованості на здоровий спосіб життя, оптимізацію стану власного організму і підвищення стійкості стресогенним чинникам природного і соціального середовища; рефлексивну, що полягає в переосмисленні попереднього особистісного досвіду щодо збереження здоров'я; інтеграційну, що об'єднує освітні стандарти у сфері фізичного виховання, різні наукові концепції і системи виховання, народний досвід щодо збереження здоров'я підростаючого покоління [4].

Зазначимо, що професійна підготовка майбутніх учителів (щоденна навчальна робота, заліково-екзаменаційні сесії, виробничі практики, систематична самопідготовка й самовиховання) потребує від студента доброго здоров'я. Саме це обумовлює необхідність того, що майбутні вчителі повинні працювати над формуванням власної культури здоров'я як світоглядної орієнтації та готуватися до виховання здорового способу життя у своїх учнів. Для розв'язання цього завдання науковці М.Овчиннікова та В.Ткаченко пропонують: навчання основних аспектів культури здоров'я, шляхів і засобів її реалізації; виховання особистості, яка об'єднує духовне багатство, моральну чистоту та фізичну досконалість; створення фундаменту фізичного здоров'я, на якому базується психічне здоров'я [7, с.34]. Досвід роботи у вищій педагогічній школі дозволяє констатувати, що ситуація, яка склалася зі станом здоров'я молоді, пов'язана з тим, що вихованню культури здоров'я як світоглядної орієнтації у навчальних закладах приділяється мало часу або взагалі не приділяється. Заняття з фізичного виховання в основному спрямовані на розвиток у студентів фізичних якостей, хоча найважливішим є навчання їх зберігати своє здоров'я, керувати цим процесом, контролювати свій стан здоров'я, знати та вміти застосовувати індивідуальну систему оздоровлення з метою подальшого навчання дітей та молоді збереження здоров'я. Ми переконані, що проблема збереження здоров'я студентів може бути вирішена позитивно лише з позицій державного підходу, добре організованого виховного процесу з турботою про збереження здоров'я та міждисциплінарною інтеграцією педагогіки, психології, медицини, валеології, фізичного виховання.

Сучасні науковці виділяють складові культури здоров'я, які необхідно сформувати в майбутніх учителів: гуманістичні ціннісні орієнтації та ідеали, які дозволяють орієнтуватися особистості в широкому спектрі цінностей та формувати на цій основі відповідне ставлення до навколишнього світу; знання духовного, психічного та фізичного аспектів здоров'я людини; володіння оздоровчими технологіями для формування, збереження й зміцнення свого здоров'я та здоров'я майбутніх вихованців. Упровадження цих здобутків вимагає перегляду сформованих стереотипів поведінки молоді, переосмислення концептуальної моделі здоров'я з урахуванням того, що пріоритетне значення у його збереженні та зміцненні належить способу життя (Н.Агаджанян, В.Кайбишев, О.Рибалка, С.Страшко, В.Язловецький).

Для забезпечення професійного рівня готовності майбутніх учителів до збереження здоров'я дітей та молоді їхня підготовка має враховувати: розробку спецкурсу інтегрованого характеру (складання програми, відбір і структурування матеріалу, виділення відповідного часу на різні форми роботи та види діяльності, тематичне планування занять, розробка методики з виокремленням особливостей прове-

дення занять, з-поміж яких, окрім лекцій, обов'язковими є практичні (семінарські) заняття, самостійна, індивідуальна та науково-дослідна робота студентів; підготовку навчальних і методичних посібників для студентів і рекомендацій для викладачів; підготовку методичного забезпечення для розширення тематики класно-урочної і позакласної та позаурочної виховної роботи з учнями. Позитивний кінцевий результат у сформованості готовності майбутніх учителів до збереження здоров'я дітей та молоді мають забезпечуватися відповідними педагогічними умовами, серед яких основними є: інтеграція та інноваційне спрямування змісту соціально-економічних та природничих дисциплін, поєднання теорії і практики професійної підготовки майбутніх учителів, збагачення її навчально-методичними напрацюваннями та розроблення і впровадження новітніх педагогічних технологій.

Правильно організована інноваційна система фізичного виховання з використанням нетрадиційних і традиційних форм та методів фізичного виховання, різних технологій забезпечує ефективне формування у студентів позитивної мотивації до здорового способу життя. Зокрема, у ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» найефективнішими формами і засобами збереження здоров'я дітей та молоді, популяризації здорового способу життя є спортивні змагання, лекторії для молодших курсів, спортивні секції, наочна агітація, регулярне проведення масових фізкультур-

но-оздоровчих заходів, показ науково-популярних фільмів, участь у волонтерському заході «Милосердя», співпраця зі студентською соціальною службою, «День козацтва», «Велопробіг місцями бойової слави», «Бої подушками», «Перегони на ліжках» тощо. Напрямки роботи зі збереження здоров'я студентської молоді та підготовки їх до формування здорового способу життя в учнів можуть бути різними: аудиторна робота викладача і студентів, робота в позааудиторний час. Виховна і освітня робота як доповнення за межами аудиторії забезпечує актуалізацію теоретичних знань студентів, привертає увагу до найгостріших соціальних проблем, формує їхню соціальну зрілість, бажання берегти власне здоров'я та здоров'я оточуючих.

Висновки. Для підготовки майбутніх учителів до збереження здоров'я дітей та молоді необхідно вдосконалювати навчальний процес з орієнтацією на технології фізичного виховання з урахуванням особливостей професійної підготовки вчителів; професійно спрямовувати форми здоров'язбережувальної роботи у ВНЗ; створювати в процесі навчальних занять спеціальні умови, що сприяють оволодінню студентами практичними вміннями та навичками здоров'язбережувальної та оздоровчої роботи. Стаття не розкриває всіх аспектів окресленої проблеми. Подальшого науково-педагогічного пошуку потребує питання методичного забезпечення ефективного застосування здоров'язбережувальної педагогіки у педагогічних вищих навчальних закладах.

Література та джерела

1. Бобрицька В.І. Формування здорового способу життя у майбутніх учителів: монографія / В.І.Бобрицька. – Полтава: ТОВ «Поліграф. центр «Скайтек», 2006. – 432 с.
2. Національні рахунки охорони здоров'я (НРОЗ) України: [стат. бюл.]. – К.: Держ. служба статистики України, 2013.
3. Організація здоров'язбережувального освітнього середовища у вищих навчальних закладах: метод. реком. для викладачів вищ. навч. закл. / Жиденко А. О. [та ін.]. – Чернігів: ЧНПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2012. – 43 с.
4. Палійчук Ю.І. Педагогічні здоров'язбережувальні технології в системі підготовки фахівців економічного профілю: дис.. кандидата пед. наук: 13.00.04 / Палійчук Юрій Іванович. – Тернопіль, 2011. – 210 с.
5. Права людини в галузі охорони – 2012: доп. правозахис. орг. про дотримання права на здоров'я в Україні / [О.Луб'яна та ін.; заг. ред. Роханський А.О.]. – Х.: Права людини, 2013. – 86 с.
6. Скороход Т. В. Формування здорового способу життя молоді: [посібн.] / Т.В.Скороход; [ред.В.К.Романцевич]. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім.В.Винниченка, 2007. – 215 с.
7. Солопчук М.С. Фізичне виховання студентської молоді: метод. посіб. / М.С.Солопчук, Г.В.Бесарабчук, Р.Б.Чаплінський. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський ДПУ, 2003. – 74 с.
8. Філь С.М. Історія фізичної культури: навч. посіб. / С.М.Філь, О.М.Худолій, Г.В.Малка; за ред. С.М.Філя. – Харків: ОВС, 2003. – 160 с.

В статтє рассматриваются педагогические аспекты применения здоровьесберегающей педагогики в учебно-воспитательном процессе высших учебных заведений. Отмечается, что эффективность учебно-воспитательного процесса высшей школы должна определяться не только способностью молодых специалистов адекватно противостоять молодежным проблемам, возникающим в процессе профессионального самовыражения, и оставаться при этом здоровыми. При таких условиях актуальным является обращение к здоровьесберегающей педагогике.

Ключевые слова: педагогические проблемы, подготовка будущих учителей, здоровье, здоровый образ жизни, здоровьесберегающая педагогика, сохранение здоровья детей и молодежи, культура здоровья, студенческая молодежь.

This article discusses the pedagogical aspects of health-pedagogy in the educational process in higher education. It has been noted that the effectiveness of the educational process of high school should be determined not only by the ability of young professionals to adequately confront the youth issues that arise in the course of professional self-expression, and still be healthy. Under such conditions it is to appeal to health-pedagogy.

Key words: pedagogical problems, training of future teachers, health, healthy lifestyle, health-saving pedagogy, children and youth's health preserving, health culture, college students.

УДК 378.147:811.161.2

ЗАВДАННЯ ДЛЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВНЗ

Орлова Оксана Петрівна
м.Дубно

Навчання культури діалогічного мовлення є актуальною проблемою сьогодення, яка не досліджена в лінгводидактиці і суміжних науках. Завдання діалогічно спрямованих мовно-, умовно- і власне комунікативних вправ за одиничними і парними допоміжними опорами, якими є природні і штучні ситуації, слова, словосполучення, діалогічні репліки, єдності; ілюстрації, їхні серії, які потребують діловими взаєминами індивідуумів у соціумі і забезпечують експериментальне формування культури діалогічного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей ВНЗ. Вони дають можливість удосконалювати мовні знання, формувати уміння конструювати і реконструювати діалогічні висловлювання з використанням форм мовленнєвого етикету і культури спілкування.

Ключові слова: культура, діалогічне мовлення, завдання, вправи, ситуативність, комунікація.

Потреби українського суспільства настільки зросли, що культура діалогування посідає одне із провідних місць серед інших важливих проблем соціуму – дослідження розвитку економіки, витончених взаємин у галузі політики, дипломатичних стосунків, що ґрунтуються на міжособистісному спілкуванні у дружньому колі співрозмовників, друзів і навіть недругів. Ці проблеми зовсім не досліджені у вищій школі, передусім на психологічному, а далі й на мовно-мовленнєвому рівнях. Тільки після вироблення у студентів бажання спілкуватися зі співрозмовниками з дотриманням культури діалогування можна спрямовувати навчання на вироблення мовних норм, правил використання мовленнєвого етикету і відповідних етикетних формул.

Відтак мета статті – запропонувати різні види завдань, що сприяють формуванню культури діалогічного мовлення.

Для досягнення поставленої мети зосередимо увагу на таких аспектах дослідження: 1) з'ясувати суть, значення поняття «завдання»; 2) схарактеризувати види завдань відповідно до запропонованих вправ.

Завдання під час вивчення мови є необхідними складниками вправ. Кожна мовно-мовленнєва вправа має певні завдання, які потрібно виконати для закріплення вивченого, засвоєння мовного матеріалу, вироблення мовленнєвих умінь і навичок під час продукування діалогічних висловлювань. Вправи з української мови – це види навчальної діяльності, які ставлять студентів перед необхідністю багаторазового і варіативного застосування отриманих знань у різних зв'язках і умовах відповідно до поставлених вимог. Завдання – це «визначений, запланований для виконання обсяг роботи» [1, с.46], те, що призначено для виконання. Аналогічне визначення подає С.І.Ожегов – завдання – це «те, що призначене для виконання» [2, с.181]. Ми вважаємо, що завдання є видами навчальної діяльності студентів, що ставлять їх перед потребою багаторазового і варіативного застосування отриманих знань на практиці.

Для формування культури діалогічного мовлення студентів у вправах використовувалися завдання на засвоєння мовного (орфоепічного, лексичного, морфологічного, синтаксичного, стилістичного) матеріалу і продукування діалогічних реплік, діалогічних єдностей і діалогічних текстів. Залежно від завдань, вправи поділяються на мовні, мовно-мовленнєві і власне мовленнєві. Завдання мовних вправ спрямовані на вдосконалення мовних норм для за-

стосування їх у виробленні діалогічно-мовленнєвої культури. Завдання власне мовленнєвих вправ спрямовані на побудову діалогічних текстів за умовами ситуацій, сюжетами зображених ілюстрацій, змістом текстів тощо. Ці завдання стосуються продукування діалогічних реплік, діалогічних єдностей і діалогічних текстів, які опираються на природну або штучну (вербально описану) ситуацію. Для виконання вправ за природною ситуацією студентам потрібно: 1) почути завдання для побудови діалогу; 2) побудувати діалогічні репліки відповідно до тієї природної ситуації, яка відома студентам; 3) стежити за дотриманням мовних норм і правил мовленнєвої культури.

Штучні ситуації пристосовуються до природних за допомогою вербального їх опису і в результаті маємо вправи за вербально описаними ситуаціями. Для їх виконання студенти отримують завдання: 1) почути і запам'ятати вербально описану ситуацію; 2) зрозуміти завдання для побудови діалогічного висловлювання (репліки, єдності, тексту); 3) дотримуватися мовних норм, культури мовлення, форм мовленнєвого етикету. Завдання ілюстративних вправ спрямовані на побудову діалогічних висловлювань на основі малюнків, серій сюжетних малюнків, картини, побаченого фільму тощо як допоміжних опор.

Текстові вправи мають завдання побудувати діалогічні висловлювання на основі: 1) змісту художніх творів або їх уривків (початку або кінця передбаченого діалогу тощо), 2) наявних лише реплік-стимулів або реплік-реакцій із художніх творів чи дібраних викладачем, 3) змісту художніх, наукових чи ділових текстів. Вправи для формування культури діалогічного мовлення – мовно-мовленнєві, імітаційні, власне мовленнєві (ситуаційні, ілюстративні, текстові, тематичні) – отримують назву відповідно до комунікативних завдань. Назва цих завдань походить від поняття «комунікація», що з латинської мови перекладається як «спілкуватися з кимось» і означає «спілкування, передача інформації». Комунікація в нашому випадку вербалізована. Завдання, спрямовані на формування культури діалогічного мовлення, називаються вербально комунікативними.

Завдання мовно-мовленнєвих вправ використовуються для закріплення мовних норм, які прямо стосуються орфоепічної, акцентуаційної, словотвірної, морфологічної, синтаксичної, стилістичної культури діалогування. Під час проведення експериментального формування культури діалогічного мовлення проводяться орфоепічні завдання на вироблення правильної вимови голосних, приголосних звуків і звукосполучень [3]. Усі завдання з вироблення орфоепічної культури мовлення завершуються введенням слів для правильної вимови голосних і приголосних звуків, звукосполучень у діалогічні репліки, єдності, тексти.

Перелічуємо завдання, які виконували студенти: 1) запропоновані слова замінити так, щоб ненаголошені **е**, **и** були наголошеними; побудувати з ними діалогічні репліки; 2) прочитати подані слова, дотримуючись правил вимови голосного **[о]**; назвати фактори, які впливають на вимову цього звука; побудувати діалогічні єдності на запропоновану тему; 3) правильно вимовити слова, пояснити, від чого залежить вимова звукосполучень **дж** і **дз**; побудувати діалогічні висловлювання, використовуючи подані слова з названими звукосполученнями; 4) назвати літери, якими позначаються шиплячі звуки; пояснити їх вимову в українській

мові; побудувати діалогічні висловлювання; 5) правильно вимовити слова, в яких відображені явища асиміляції; побудувати діалогічні репліки на запропоновану викладачем тему; 6) скласти діалог про пісенну народну творчість українського народу; 7) визначити наголос у словах скоромовок, ввести їх у діалогічні репліки, діалогічні тексти.

Для вироблення акцентуаційних норм запропоновані завдання, спрямовані на роботу з орфоепічним словником: 1) визначити наголос у словах, вжити їх у діалогічному тексті на запропоновану тему; 2) згадати основні ознаки українського наголосу, поставити наголос у запропонованих словах, змінити їх так, щоб наголос перемістився на інший склад; запропоновані й утворені слова використати у діалогічних висловлюваннях.

Для вироблення морфологічних норм використовуються завдання на використання у мовленні правильних форм частин мови, а саме: 1) звертаючись до словника іншомовних слів, визначити рід поданих іменників, подати їх значення, ввести в діалогічні репліки (діалогічний текст); 2) використати в діалогічному тексті подані слова, правильно вживаючи форми родового відмінка однини -а (-я) чи -у (-ю); 3) використати в діалогічних висловлюваннях іменники в давальному відмінку однини; 4) ввести в діалогічні єдності правильно вжиті форми власних назв; 5) подані слова вжити в діалогах у кличному відмінку множини; 6) побудувати діалогічні єдності, використовуючи можливі варіанти позначення часу; 7) запропоновані репліки вжити в діалогічних репліках-ствердженнях, репліках-повідомленнях тощо.

Культура діалогічного мовлення залежить від дотримання синтаксичних норм, які стосуються *словосполучень*: складних випадків керування іменників, прикметників, дієслів; *головних членів речення*: координації присудка з підметом, узгодження власних назв населених пунктів, географічних назв із загальними; перекладу прийменникових конструкцій з російської мови на українську; попередженню *побудови простих речень*: порядку слів у реченнях, вживання однорідних членів, відокремлених членів речення, виражених дієприкметниковими і дієприслівниковими зворотами; пов'язаними із *побудовою складних речень*. Для вироблення синтаксичних норм використовуються такі завдання: 1) встановити, яка з поданих форм є нормативною. Використати нормативні форми в діалогічних висловлюваннях – репліках чи єдностях (на вимогу – за вимогою – по вимозі і т.д.); 2) визначити, якими відмінками керують подані пари слів (*торкатися – доторкатися, опанувати – оволодіти тощо*); 3) відредагувати подані репліки з прийменником *при* (*при впровадженні*); 4) визначити порушення синтаксичних норм у поданих словосполученнях. Використати їх у побудові діалогічних реплік (на вимогу викладача) (наприклад, *йти за молоком...*); 5) знайти у реченнях спільний додаток до слів, які керують різними відмінками. Використати їх у побудові діалогічних реплік (*Дідусь до дітей лагідний і уважний*); 6) виявити порушення у побудові однорідного ряду. Відредагувати репліки, використавши їх у діалогах (*– Ми прагнемо вдосконалити і повністю опанувати новими методами навчання*).

Формування культури діалогічного мовлення, вироблення вмінь послуговатися вербальними (вітання, прощання, вибачення, знайомства, подяка, запрошення, поради тощо) й невербальними (інтонація, жести, міміка) формами мовленнєвого етикету відбувалися за допомогою завдань: 1) прочитати тексти, звернути увагу на різні форми вітання, звертання, побажання, які сьогодні можна використовувати в діалогах. (Студенти працюють над запропонованими текстами з названими в завданні формами); 2) вибрати із

поданих викладачем ті репліки-пропозиції, які відповідають мовним нормам; 3) побудувати діалогічні висловлювання (за вказівкою викладача), використовуючи запропоновані речення як репліки; 4) відредагувати репліки. Ввести в них форми мовленнєвого етикету; 5) промовити люб'язно діалогічні репліки.

Для навчання правильної вимови звуків чи інтонації в тих чи інших діалогічних ситуаціях використовуються завдання для імітації почутого. Їхня суть полягає в наслідуванні студентами відповідної тональності, темпу тощо для вироблення зразкової культури діалогічного мовлення. Для проведення імітаційних вправ виконуються завдання: 1) прочитати і відтворити запропоновані тексти діалогів; 2) промовити з люб'язною інтонацією запропоновані репліки; 3) переконати товариша в необхідності гарно вчитися.

Завдання для ситуаційних вправ проводяться за природною і штучною ситуаціями. Завдання для побудови діалогів за природною ситуацією передбачають: 1) вибрати тему для діалогу; 2) відтворити подію за допомогою запитань викладача; 3) запропонувати завдання для адресата й адресанта відповідно до навчальної ситуації. Завдання для вправ за штучними ситуаціями вимагають впровадження їх у ситуації, описані вербально, що наближені до природних і можуть траплятися у повсякденному житті. Викладач подає: 1) вербально описану ситуацію, 2) завдання для кожного зі співрозмовників; 3) завдання щодо структури майбутнього діалогу, спрямованого на досягнення мети спілкування, потреби використання форм мовленнєвого етикету, дотримання мовних норм, показників мовленнєвої культури тощо.

Завдання для студентів за картинками, ілюстраціями чи серією малюнків стосуються кожного мовця окремо. Тут важливими є виправдані підказування викладача, сприйняті студентами зором (слухом) для досягнення комунікативної мети у процесі реплікування.

Завдання для продукування діалогічних текстів породжені опорними ситуаціями, що містяться у початковій і кінцевій діалогічних єдностях, змісті художнього твору.

Завдання для проведення умовно-мовленнєвих вправ полягають у спонуканні одних студентів до продукування стимулювальних реплік, інших – до побудови реагувальних реплік. Стимулювання студентів до діалогічного відбудування за допомогою завдань: «Запропонуй...», «Запроси...», «Зроби повідомлення про ...», «Попроси...», «Випитай...», «Запитай...», «Вислови захоплення (вдячність) ...», «Подякуй ...». Завдання для реагувальних реплік відбувається за допомогою висловів: «Ввічливо відмовся від запрошення, назви причину відмови ...», «Ввічливо подякуй, запроси на прем'єру ...», «Спокоїно запереч і запропонуй ...» тощо.

Завдання для навчання культури діалогічного мовлення стосуються продукування діалогів за одиничними (наприклад, за ситуацією) чи парними (наприклад, поданою темою та ілюстрацією) опорами.

Отже, завдання мовно-мовленнєвих, умовно-мовленнєвих і власне мовленнєвих вправ, а також за природними і штучними опорами (стимулювальними ситуаціями, ілюстраціями, текстами, темами тощо) введені в експериментальну методику навчання культури діалогічного мовлення у процесі вивчення курсу української мови (за професійним спрямуванням).

Перспективою дослідження аналізованої проблеми є вироблення психологічного аспекту процесу діалогічного мовлення для досягнення комунікативної мети.

Література та джерела

1. Новый толмачный словарь украинської мови. 2 том. [Укладачі Василь Яременко, Оксана Сліпущо]. – К.: Аконті, 2001. – 911 с.
2. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под. ред. Н.Ю.Шведовой. – М.: Русский язык, 1982. – 816 с.
3. Сучасна українська літературна мова: Фонетика / За заг. ред. І.К.Білодіда. – К.: Наук. думка, 1969. – 436с.

Обучение культуры диалогической речи является актуальной проблемой современности, неисследованной в лингводидактике и смежных науках. Задания диалогически направленных языковых, условно- и собственно-коммуникативных упражнений с помощью единичных и парных вспомогательных опор, которыми выступают ситуации (естественные и искусственные), слова, словосочетания, диалогические реплики, единства, иллюстрации, их серии, которые востребованные деловыми отношениями индивидуумов в социуме и обеспечивают экспериментальное формирование культуры диалогической речи студентов нефилологических специальностей ВНЗ. Они дают возможность совершенствовать языковые знания, направленные на формирование культуры диалогизирования, продуцировать диалогические высказывания.

Ключевые слова: культура, диалогическая речь, задания, упражнения, ситуативность, коммуникация.

Teaching culture dialogue speech is an urgent problem nowadays that is unexplored in lingvodidactics and related sciences. Tasks of dialogically directed linguistic-, conditional and proper communication exercises for single and paired auxiliary supports, which are natural and artificial situations, words, phrases, dialogic replica unity, illustrations of their series that demand business relationships of individuals in society and provide experimental creating a culture of dialogue speech of students of non-philological specialties. They provide an opportunity to improve language skills, build skills to construct and reconstruct dialogic forms of expression using speech etiquette and culture communication.

Key words: culture, dialogue speech tasks, exercises, situational, communication.

УДК 378.014

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ І ПРОЦЕС ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ У ВНЗ

Павлюк Євген Олександрович
м.Хмельницький

У статті висвітлено особливості сучасних технологій навчання у процесі фахової підготовки майбутніх тренерів-викладачів у ВНЗ. На основі аналізу різних підходів до тлумачення педагогічних технологій запропоновано розширене й комплексне розуміння цього феномена: педагогічну технологію потрібно розглядати як науково і методично інтегративну, динамічну, відкриту, інноваційно-продуктивну, синергетичну систему, зумовлену часовими і просторово-цільовими характеристиками організації та функціонування сукупності компонентів педагогічного процесу (на основі реалізації праксеологічного підходу).

Ключові слова: технології навчання, тренер-викладач, професійна діяльність.

Для забезпечення в Україні освіти вищої якості і входження в європейське освітнє співтовариство необхідно вирішити такі стратегічні завдання: підсилити спрямування педагогічної науки на розроблення та реалізацію стратегії розвитку освіти, перспективи реформування національної освітньої системи; забезпечити розроблення і впровадження у навчальний процес сучасних інноваційних технологій.

Загальновідомо, що освіта є однією з найширших педагогічних категорій, яка має цілісну, поліфункціональну і полісмыслову структури. Однак, на сучасному етапі розвитку освіти відбувається суттєва корекція спрямованості на-

вчального процесу від репродуктивного засвоєння певної суми знань, властивої традиційній технології навчання, до підготовки «людини інноваційного типу, яку може сформувати лише інноваційна за своєю сутністю освіта» [1, с.231]. Актуалізується перехід від авторитарної педагогіки до педагогіки толерантності, де формування самодостатньої особистості здійснюється з урахуванням її природних здібностей і психологічних особливостей.

Тому професійне становлення майбутнього тренер-викладача у процесі фахової підготовки не можливе без впровадження сучасних технологій навчання до педагогічної діяльності.

На основ аналізу педагогічної літератури, досліджень сучасних вітчизняних та зарубіжних учених, зокрема Л.Даниленко, І.Дичківської, О.Козлової, В.Паламарчук, ми дійшли висновку, що педагогічні інновації – це нововведення у навчальному процесі, які спрямовані на одержання позитивного результату, покращують стан окремих компонентів педагогічної системи та визначають подальші напрями їхнього розвитку.

Аналізуючи різні наукові дослідження Г.Селевко наводить декілька визначень терміну «педагогічна технологія» (табл. 1.) [2].

Метою статті є обґрунтування сучасних технологій навчання у процесі фахової підготовки майбутніх тренерів-викладачів у ВНЗ.

Таблиця 1.

Тлумачення поняття «педагогічна технологія»

В.Безпалько	Технологія навчання – змістова техніка реалізації навчального процесу
Б.Лихачов	Педагогічна технологія – це техніка навчання, яка дозволяє людині зрозуміти, як потрібно вчитися для того, щоб засвоїти навчальний предмет і реалізувати його в подальшій професійній діяльності
І.Волков	Педагогічна технологія – це сукупність знань про способи і засоби здійснення процесів, під час яких відбувається якісна зміна об'єкта

В.Шепель	Педагогічна технологія – цілеспрямовано організований вплив педагога на навчальний процес
М.Чошанов	Технологія – це мистецтво, майстерність, уміння, сукупність методів обробки, зміни стану
В.Монахов	Технологія навчання – це складова процесуальної частини дидактичної системи
Ф.Фрадкін	Педагогічна технологія – це спільна педагогічна діяльність педагога і суб'єктів навчання з організації навчально-виховного процесу
І.Лернер	Технологія навчання – це системний, концептуальний нормативно об'єктивний, інваріантний опис діяльності вчителя та учня, спрямований на досягнення освітньої мети
М.Кларін	Педагогічна технологія передбачає формування цілей через результати навчання, що виражені в діях учнів, і надійно усвідомлених та визначених
ЮНЕСКО	Педагогічна технологія означає системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, які використовуються для досягнення педагогічних цілей

На основі аналізу різних підходів до тлумачення педагогічних технологій ми пропонуємо розширене й комплексне розуміння цього феномена: педагогічну технологію потрібно розглядати як науково і методично інтегративну, динамічну, відкриту, інноваційно-продуктивну, синергетичну систему, зумовлену часовими і просторово-цільовими характеристиками організації та функціонування сукупності компонентів педагогічного процесу (на основі реалізації праксеологічного підходу). Ця система об'єднує:

- викладачів з новими ідеями та практичними методиками і техніками оптимізації навчання майбутніх тренерів-викладачів на основі реалізації моделей спільної міжособистісної взаємодії суб'єктів освітнього процесу;
- студентів з активним професійно-мотиваційним, ініціативно-творчим, самостійно-діяльним і практично-самоосвітнім потенціалом;
- змістове наповнення професійної підготовки майбутніх тренерів-викладачів У ВНЗ;
- науково-методологічні, методико-технологічні, організаційно-діяльнісні та інструментальні засоби навчання, що сприяють процесу реалізації оптимальних педагогічних умов підготовки висококваліфікованих, компетентних фахівців.

Отже, педагогічні технології ґрунтуються на різних формах навчального співробітництва, тому їх вважають інструментарієм досягнення спільної дидактичної мети, одержання запланованого результату, хоча й різними шляхами, методами. Технологія відображає структурно-логічне й алгоритмізоване поєднання різних методик діяльності й передбачає сукупність взаємозумовлених дій і викладача, і студентів. Як зазначає С.Кашлев, «технологія відрізняється від методики своєю алгоритмічністю» [3, с.11]. Водночас, якщо алгоритм передбачає лише точну репродукцію дій, то педагогічна технологія враховує і передбачає творчість як педагога, так і студентів. Таким чином технологія реалізується за схемою: «ідея – процес – результат».

На нашу думку, значне розходження в поглядах на нове педагогічне явище багато в чому пояснюється його складністю і недостатньою вивченістю, значною відмінністю вихідних позицій у різних дослідників. Незважаючи на те, що багато науковців мають різні вихідні позиції в трактуванні педагогічних технологій, вони єдині в тому, що їх застосування робить навчальний процес більш керованим, мобільним, прогнозованим у досягненні кінцевих цілей. Педагогічна технологія передбачає формування цілей через результати навчання, які проявляються в діях студентів, надійно ними усвідомлюються, приймаються, визначаються та перевіряються [4].

Відомий український учений-педагог С.Гончаренко поняття «технології навчання» трактує наступним чином: «Це системний метод створення, застосування і використання всього навчання й засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить сво-

ім завданням оптимізацію освіти» [5]. З іншого боку, автор вказує, що технологію навчання також часто трактують як галузь застосування системи наукових принципів до програмування процесу навчання та використання їх у навчальній практиці з орієнтацією на детальні цілі навчання, які допускають їх оцінювання [5]. На нашу думку, ця галузь спрямована на суб'єкт навчання і розкриває особливості його теоретико-практичної підготовки.

Підтримуючи думку, що теорія, методика і технологія навчання відображають різні рівні аналізу процесу навчання, характеризують їх різні сторони [2; 6]. Усі рівні навчання є взаємопов'язаними і взаємодоповнюючими. Технологія навчання передбачає управління педагогічним процесом, внаслідок чого організація діяльності суб'єкта навчання та контроль за цією діяльністю. На думку С.Гончаренка, термін «технологія» відображає процес навчання, що має важливе значення для характеристики сучасних тенденцій у педагогіці [5].

У педагогічній літературі є суперечності навколо дефініцій «технологія навчання і виховання» та «педагогічна технологія в навчальному і виховному процесі». За аналогією з поняттям «технологія» у різних галузях науки, техніки, виробництва для педагогічної науки і практики для навчального процесу, на нашу думку, більш відповідним і прийнятним є поняття «педагогічна технологія».

Українські вчені здебільшого розглядають педагогічні технології як прийоми (або методику чи методологію) роботи педагога у сфері навчання і виховання.

У науково-педагогічних дослідженнях розглядаються три принципово відмінні між собою технологічні схеми організації навчального процесу:

1. Продуктивна технологія, або предметно зорієнтоване навчання, коли головною метою є засвоєння навчального матеріалу. Навчання розвивається «від предмета» за схемою: матеріал – студент – результат. Контроль якості засвоєння ігнорує особистість студента і зводиться до контролю засвоєння матеріалу з певної дисципліни. Досягнення запланованих цілей у визначені терміни і на встановленому рівні є основними критеріями навчання. Більшість людей, що прагнуть одержати швидку і конкретну вигоду від освіти, обирають саме її. Предметно орієнтоване навчання широко застосовується в навчанні спортсменів, військових, диспетчерів, медиків, де потрібне чітке і глибоке знання предмета. Вимоги надзвичайно високі, а проте цілком ігнорують індивідуальність: той, хто не може в повному обсязі оволодіти програмним матеріалом із певної спеціальності, залишає навчальний заклад. «Предметно орієнтована технологія безжалісна до студентів, але гарантує високий рівень навченості» [7, с.67].

2. Технологія особистісно-зорієнтованого навчання, яку ще називають «поблажливою», скерована на задоволення потреб особистості. Показником навчання, спрямованого на створення умов для самореалізації, є прогресивні осо-

бистісні зміни – розвиненість, незалежність думок, самопізнання, самовизначення, самостійність. Цю технологію доцільно використовувати на ранніх етапах соціалізації особистості. Наприклад, засновник всесвітньо відомої фірми «Соні» Масару Ібука, котрий є очільником Асоціації раннього розвитку й організації «Навчання талантів» вважає, що основою розумових здібностей дитини є особистий досвід пізнання в перші три роки життя, коли активно розвивається структури мозку. Саме в цей період провідним видом діяльності людини стає навчання, формується її креативний (творчий) потенціал, який є головним засобом розвитку творчості особистості. Тому кожна особистість може виявити свої індивідуальні здібності, таланти, якщо до неї будуть застосовані гуманні особистісно-зорієнтовані методи навчання, що оптимально відповідають її можливостям.

На Заході тривалий час панівною була якраз технологія особистісно-зорієнтованого навчання, допоки у червні 2002 року німецький уряд не прийняв національний освітній проєкт «Йдемо на схід», відповідно з яким російсько-українська система освіти визнана кращою за німецьку, оскільки дає продуктивні знання. Таким чином, «...німецькі педагоги фактично визнали, що зі своїми «поблажливими» особистісно-спрямованими моделями вони зробили країні і громадянам погану послугу... Тривала орієнтація на розвиток особистості закінчилася повальною малограмотністю» [7, с.70].

Відтак, заслуговує на особливу увагу педагогіка співробітництва, що лежить в основі третьої моделі педагогічних технологій.

3. Партнерська технологія (технологія співпраці) передбачає оптимальне поєднання предметно-орієнтованого і особистісно-орієнтованого навчання, коли викладач має на меті зреалізувати триєдине завдання:

- навчати, щоб студенти отримали, зрозуміли і засвоїли максимум конкретних знань і вмінь;
- розвивати з метою утвердження студентами власного Я, особистісних оцінних суджень, створення умов для самореалізації особистості;
- виховати в майбутніх фахівців особистісні та суспільно важливі якості.

Ця технологія найважча для практичної реалізації. Якщо для навчання студентів викладач чітко дотримується програм і вимог до знань, умінь і навичок майбутнього фахівця, то для розвитку і виховання уже фактично дорослих людей необхідно використовувати такі методи, які не завжди можна обмежити певним алгоритмом дій (формулою, правилом, законом). Крім того, для тренерів-викладачів, міжособистісна взаємодія є важливою складовою професійної діяльності.

Розглядаючи проєктну технологію навчання як складову професійної підготовки майбутніх тренерів-викладачів, ми трактуємо проєкт як систему комунікативних вправ, яка передбачає самостійну творчу діяльність студентів із розв'язання певної проблеми, результатом якої є виокремлений кінцевий продукт – модель побудови тренувальних занять, розробка індивідуальних планів підготовки до відповідальних змагань, моделювання змагальної діяльності учнів тощо.

Технологія проєктного навчання у підготовці майбутніх тренерів-викладачів у ВНЗ відіграє важливу роль. По-перше, проєкт є міжпредметним і потребує актуалізації знань із різних галузей і тим самим сприяє інтеграції змісту дисциплін фахової підготовки, а також інших навчальних циклів. По-друге, процес виконання проєкту уможливорює поєднання навчальної діяльності з іншими видами діяльності (до-

слідницькою, естетичною тощо). По-третє, робота над проєктом поєднує самостійну індивідуальну діяльність студента з парною, груповою і фронтальною творчою діяльністю з розв'язання певної проблеми. Що потребує вмінь ставити проблему, передбачати способи її розв'язання, планувати послідовність дій, добирати необхідний матеріал, обговорювати та систематизувати його.

Технологія проблемного навчання формує в майбутніх тренерів-викладачів єдність професійних рішень із науково обґрунтованими практичними діями, розуміння професійних завдань освіти і педагогічних технологій на концептуальному, процедурному та реалізовуючому рівнях. За умови застосування проблемного навчання як цілісної дидактичної системи, яка охоплює всі аспекти навчального процесу (викладання, навчання і зміст навчального матеріалу), в процесі фахової підготовки майбутніх тренерів-викладачів у ВНЗ підвищується якість навчання. Суттєве значення для реалізації проблемного навчання має цілеспрямований підбір та адекватна систематизація навчального матеріалу, які дають можливість створити оптимальні умови для проблемного навчання з активізацією розумової діяльності студентів, спрямованої на розвиток їх професійної майстерності (спортивно-педагогічної складової). Ефективність проблемного навчання виявляється в процесі формування знань, розвитку активності, свідомості і самостійності майбутніх тренерів-викладачів, виховання творчого підходу до професійної діяльності.

Застосування технології проблемного навчання сприяє актуалізації суб'єктивної позиції особистості майбутнього тренера-викладача під час формування в нього професійних компетентностей. Саме створення проблемних ситуацій дозволить, на нашу думку, подолати відчуженість від спортивно-педагогічних знань.

Особливістю модульних технологій навчання у процесі фахової підготовки майбутніх тренерів-викладачів є інтеграція принципів модульності, самоорганізації і контекстності, що забезпечує формування високого рівня професійної компетентності фахівців цього профілю. Технологія організації навчального процесу забезпечує усвідомлене сприйняття навчальної інформації студентом, підвищує його розумову активність, створює умови для гуманізації взаємодії викладача і студента, у результаті чого змінюється стиль їхнього спілкування у бік діалогу і співробітництва, а управлінська діяльність на всіх рівнях трансформується із суб'єктно-об'єктної у суб'єктно-суб'єктну на рефлексивному ґрунті [8]. Методологічним аспектом модульних технологій є синергетичний підхід, що використовується для обґрунтування розвитку відкритої нелінійної системи.

У наших дослідженнях, за допомогою модульних технологій проводилось структурування навчального матеріалу, яке забезпечило індивідуалізацію навчальної діяльності та гарантує технологічність процесу залучення майбутніх тренерів-викладачів до діяльності щодо вивчення фахових дисциплін. У процесі пошуку такої форми навчання ми зупинили свій вибір на можливостях модульного структурування навчальної інформації.

Модульні технології передбачають варіативність навчання, адаптацію навчального процесу до можливостей і запитів майбутніх тренерів-викладачів. За допомогою модульних технологій навчання ефективно формується професійна компетентність майбутніх тренерів-викладачів. Але у кожному випадку застосування, зміст і дидактичне наповнення їх змінюються. Це пов'язано з розв'язанням певних психолого-педагогічних проблем навчального процесу в будь-якій конкретній ситуації.

Таким чином, ми дійшли висновку, що ефективність професійного становлення майбутніх тренерів-викладачів в системі вищої освіти забезпечується оптимальним підходом до побудови його структури, змісту, що реалізується за рахунок використання сучасних технологій навчання та виховання, форм роботи з майбутніми тренерами-викладачами.

Література та джерела

1. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посібник / за ред. В.Г.Кременя. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
2. Селевко Г.К. Альтернативные педагогические технологии / Г.К.Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 224 с.
3. Кашлев С.С. Технология интерактивного обучения / С.С.Кашлев. – Мн. : Белорусский верасень, 2005. – 196 с. – (Педагогика, обращенная в завтра).
4. Манько В.М. Теоретичні та методичні основи ступеневого навчання майбутніх інженерів-механіків сільськогосподарського виробництва: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти»/ В.М.Манько. – Тернопіль, 2005. – 486 с.
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
6. Ойзерман Т.П. Существуют ли универсалии в сфере культуры / Т.П.Ойзерман // Вопросы философии. – 1989. – № 2. – С.53-55
7. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології: інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І.П.Підласий. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2004. – 616 с.
8. Романишина Л.М. Взаємозв'язок між освітніми технологіями на сучасному етапі розвитку освіти / Л.М.Романишина, Й.М.Гушулей // 36. наук. праць Національної акад. держ. прикордонної служби України. – Хмельницький, 2006. – № 37. – Ч. II. – С.132-134

В статье освещены особенности современных технологий обучения в процессе профессиональной подготовки будущих тренеров-преподавателей в ВУЗах. На основе анализа различных подходов к толкованию педагогических технологий предложено расширенное и комплексное понимание этого феномена: педагогическую технологию следует рассматривать как научно и методически интегративную, динамическую, открытую, инновационно-производительную, синергетическую систему, обусловленную временными и пространственно-целевыми характеристиками организации и функционирования совокупности компонентов педагогического процесса (на основе реализации прагматического подхода).

Ключевые слова: технологии обучения, тренер-преподаватель, профессиональная деятельность.

The article covers distinctive features of modern technologies of education in the process of professional training of trainer-teachers to be at the institutions of higher education. Based on the analysis of various approaches to the definition of pedagogical technology, the broadened and complex comprehension of this phenomenon has been suggested: pedagogical technology should be considered as scientifically and methodically integrative, dynamic, open, innovatively-productive, synergetic system, determined by timing and spatially targeting characteristics of organization and functioning of the range of pedagogical process components (on the basis of praxiological approach).

Key words: technologies of education, trainer-teacher, professional activity.

УДК 341: 355

СИСТЕМА МОНІТОРИНГУ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ОРГАНІВ ВНУТРІШНІХ СПРАВ

Перкати́й Роман Микола́йович
м.Київ

Запропонована стаття присвячена проблемі моніторингу педагогічних процесів, зокрема дидактичних. У цій статті подано аналіз системи моніторингу у дидактиці, а також аналіз наукових праць відомих вітчизняних та зарубіжних науковців. Здійснено аналіз понять "критерій", "показник". Відповідно до структури самоосвітньої компетентності майбутніх офіцерів органів внутрішніх справ виділено критерії сформованості їх самоосвітньої компетентності. Уточнено зміст критеріїв показниками. Виокремлено і обґрунтовано рівні сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх офіцерів органів внутрішніх справ.

Ключові слова: діагностування, моніторинг, майбутні офіцери органів внутрішніх справ, критерій, показник, рівень.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Соціально-економічні перетворення в українській державі, ви-

маючи необхідною вимогою є формування їхньої професійної компетентності у процесі фахової підготовки.

Перспективи подальших досліджень у даному напрямі полягають у обґрунтуванні форм і методів фахової підготовки майбутніх тренерів-викладачів в процесі навчання у ВНЗ.

магають змін у сфері професійної освіти, зокрема у підготовці майбутніх фахівців, здатних аналізувати нестандартні ситуації, приймати оптимальні рішення в умовах невизначеності та прогнозувати можливі наслідки. На сьогодні це завдання досить актуальне, оскільки існує необхідність пошуку нових способів підвищення ефективності підготовки фахівців органів внутрішніх справ.

З метою ефективного функціонування системи органів внутрішніх справ, важливо знати можливості, а також потенціал її працівників. Традиційна оцінка персоналу – за фактом виконання посадових обов'язків – не дає можливості у повній мірі використовувати здібності та можливості кожного працівника органів внутрішніх справ. Тому сьогодні у професійній підготовці майбутніх офіцерів органів внутрішніх справ однією з актуальних проблем є розробка моніторингу рівня сформованості професійних компетентностей, зокрема самоосвітньої.

У зв'язку із вищезазначеним, метою представленої

статті є аналіз моніторингової системи щодо визначення рівня сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх офіцерів органів внутрішніх справ.

Аналіз останніх публікацій та наукових досліджень.

Проведений теоретичний аналіз наукової літератури дозволив встановити, що під ефективністю будь-якого процесу слід вважати його результат. Відповідно до педагогічного процесу результатом може бути інтегративна якість особистості, яка характеризується обсягом та характером засвоєних знань, умінь та вироблених навичок, особливостей, що реалізуються у діяльності.

Поняття ефективності та результативності педагогічного процесу є надзвичайно складними. Систематичний контроль за рівнем ефективності або результативності є одним із головних в управлінні певними педагогічними процесами.

Без використання спеціальних інструментів та з використанням єдиної методики контролю важко здійснити об'єктивну оцінку засвоєних знань, умінь, відпрацьованих навичок як об'єкта, так і суб'єкта навчального процесу.

Теоретичною базою для здійснення контролю та оцінки будь-якого процесу у педагогіці прийнято вважати систему моніторингу. Моніторинг дає можливість виміру, оцінки результатів процесу, а також кількісних та якісних перетворень певної діяльності та її учасників.

Моніторинг означає постійне спостереження за будь-яким явищем, об'єктом задля порівняння його із розробленим стандартом.

Узагальнення результатів аналізу літератури з проблеми освітнього моніторингу довело, що вона була предметом дослідження багатьох вчених. Так, наприклад, В.Беспалько, С.Шишов, В.Кальней присвятили свої праці дослідженню моніторингу якості шкільної освіти, А. Дахін вивчав успішність та ефективність навчальної роботи, С.Подмазін – загальні питання педагогічного моніторингу [1].

На думку А.Хуторського, рівень сформованості компетентності є прихованим (латентним) параметром і безпосередньо його виміряти неможливо. Його можна оцінити з певною вірогідністю. Тому при оцінюванні слід використовувати ймовірнісний підхід [10].

Виклад основного матеріалу. Об'єктивність оцінки компетентності пов'язана із систематизацією та уточненням критеріїв, за яким виноситься оціночне міркування та використанням оціночного шкалювання.

У зв'язку із великою кількістю представлених досліджень щодо освітнього моніторингу, існують різні тлумачення змісту цього поняття. Проте, найзагальнішими є такі риси освітнього моніторингу:

- це інформаційна система, що потребує постійного оновлення;
- це конкретні процедури, що вимагають постійного оновлення зі стандартом;
- це система, що вимагає розробки стандартів з метою порівняння, а також критерії, показників та рівнів його оцінювання.

Найбільш вдалим, на нашу думку, є пояснення моніторингу Г. Єльніковою: "супровідне оцінювання та поточна регуляція будь-якого процесу в освіті".

Враховуючи вищезазначене, вважаємо, що моніторингом у запропонованому дослідженні є система, що включає критерії, показники, рівні, які об'єднані у певний стандарт.

Аналіз наукової літератури переконливо доводить, що моніторинг дає можливість здійснювати діагностику, прогнозування та проектування педагогічних процесів.

В залежності від мети освітнього моніторингу розрізняють такі його види:

- пролонгований – означає багаторазовий збір інформації протягом тривалого часу;
- констатуючий – передбачає обстеження, з метою виявлення та опису знань тих, кого навчають;
- діагностуючий – це обстеження, спрямоване на встановлення причин визначеного стану проблеми;
- прогноуючий обстеження, спрямоване на формулювання прогнозу результативності або ефективності процесу.

Мета моніторингу у вищій школі – отримання науково обґрунтованої інформації щодо відповідного компоненту педагогічного процесу. Сучасна педагогіка використовує різні методи та форми моніторингу: усні та письмові контрольні роботи, реферати, колоквіуми, семінари, курсові, лабораторні, тести, експертизи, анкети тощо. Кожен з цих методів та форм має свої переваги та недоліки. Тому найважливішим є його надійність, валідність (тобто відповідність методу щодо досліджуваної проблеми).

Педагогічна діагностика забезпечує всебічне вивчення навчально-виховного процесу, сприяє встановленню передумов, умов та результатів педагогічного процесу з метою його оптимізації та обґрунтування його результатів.

Однією з відмінних рис педагогічної діагностики є наявність специфічного об'єкту діагностики – педагогічного процесу. Компоненти педагогічного процесу: педагог, зміст освіти, методи, ті, кого навчають, засоби та результати педагогічної діяльності, її закономірності – виступають об'єктами педагогічної діагностики.

Діагностику рівня сформованості компетентностей доцільно проводити за допомогою діагностичних засобів: анкет, опитувальників, діагностичних тестів. Кожне з індикаторів діагностичного тесту (або їх сукупність) дозволяє оцінити яку-небудь особистісну якість, що впливає на компетентність або певний аспект його професійної підготовки. Про це свідчить зарубіжний та вітчизняний досвід дослідження особистісних та професійних якостей респондентів у психології та соціології, а також результати відповідних наукових праць.

Н. Голубєва та Б. Бітінас визначили такі функції педагогічної діагностики:

- оцінка результативності педагогічної діяльності;
- функція зворотного зв'язку (діагностування дозволяє управляти процесом формування особистості, контролювати свої на основі інформації про процес, полегшити вибір варіанту педагогічного рішення);
- діагностування дає можливість визначити індивідуально-типологічні особливості і об'єктів, і суб'єктів навчального процесу у процесі їх взаємодії;
- діагностування дозволяє не тільки отримувати інформацію про тих, кого навчають, але й включатись у процес їх діяльності;
- прогностична функція дає можливість визначити перспективи розвитку об'єкту, який діагностують [4].

На основі узагальнень теоретичного аналізу наукової літератури та практичного досвіду роботи щодо здійснення педагогічного (освітнього) моніторингу, встановлено, що його ефективність залежить від доцільності проведення, наявності чіткої сформульованих цілей та задач, спрямованості на визначений об'єкт, систематичності та планованості, відповідності інструментарію (форм та методів) цілям та змісту, оперативності, колегіальності, об'єктивності.

І. Гутник присвятила низку наукових праць дослідженню проблеми діагностики в освітньому процесі. Деякі ме-

тодики, розроблені нею, можна використовувати і у вищій школі, зокрема сукупність діагностичних методик через основні дидактичні відносини: суб'єкт - об'єкт - суб'єктні [3].

Критерій - це залежні змінні характеристики, які є найбільш адекватними для розв'язання практичних проблем [5].

Критерій - це ознака, на основі якої виробляються оцінки, визначення або класифікація чого-небудь, мірило оцінки [6].

До найбільш складних та теоретично не розроблених проблем належить виокремлення та обґрунтування критеріїв та показників оцінки ефективності та якості освітнього процесу. Це пояснюється відсутністю теорії оціночної діяльності, неузгодженістю понятійного апарату, труднощами щодо визначення загальної стратегії розробки основ конструювання критеріального апарату.

На нашу думку, поняття "критерій" - це мірило, на основі якого здійснюється оцінка. Виступаючи у ролі мірила, норми, критерій у представленому дослідженні служить ідеальним зразком, виражає вищий, найдосконаліший рівень досліджуваного явища. Порівнюючи з ним реальні явища, можна встановити ступінь їх відповідності, приближення до норми, ідеалу.

Головними характеристиками "показника" є конкретність, що являє собою вимірювач останнього, і діагностичність, що дозволяє показнику бути доступним для спостереження, обліку та фіксації. Показники поділяють на якісні та кількісні. Якісні показники відображають суттєві, стійкі якості об'єкту, а до кількісних належать ті, які можна опрацювати статистичними методами [7].

Одночасно із вищезазначеним, у запропонованому дослідженні критерій виступає не тільки як певне мірило, зразок, але й як відмінна ознака, яка характеризує предмет, об'єкт і дозволяє дати йому певну оцінку. Таким чином, критерій сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх офіцерів органів внутрішніх справ є прояв процесу формування відповідної компетентності [2; 8].

- Самоосвітня компетентність майбутніх офіцерів органів внутрішніх справ -мотиваційний;
- когнітивний;
- рефлексивний;
- операційний.

У якості *мотиваційного критерію* виступає сформованості сукупності мотивів, що адекватні цілям і завданням самоосвітньої діяльності. Показниками, за допомогою яких розкривається цей критерій, є:

- усвідомлення значущості самоосвіти;
- цілеспрямованість щодо реалізації самоосвіти в умовах навчання у ВВНЗ;
- сукупність мотивів різних груп, спрямованих на реалізацію самоосвіти.

Когнітивний критерій характеризується здатністю самостійно здобувати інформацію, наявністю загальнонаукових та професійних знань. У якості показників виступають такі:

- наявність системи спеціальних професійних та загальнонаукових знань, досвіду пізнавальної діяльності;
- знання і розуміння специфіки майбутньої професійної діяльності;
- знання технологій та методик самостійного оволодіння знаннями та уміннями.

Рефлексивний критерій означає здатність до рефлексії у пізнавальній та квазіпрофесійній діяльності в умовах професійної підготовки у процесі реалізації самоосвітньої діяльності. А також рефлексії до професійної діяльності в

умовах самоосвітнього процесу.

Основними показниками рефлексивного критерію є:

- здатність аналізувати досвід самоосвітньої діяльності та власний досвід пізнавальної діяльності, а також досвід колег;
- адекватна оцінка результатів особистої пізнавальної та квазіпрофесійної діяльності, виявлення помилок та прагнення їх виправити;
- задоволення потреби у професійному та особистому зростанні та підвищенні рівня самоосвітньої компетентності.

У якості операційного критерію виступає наявність засвоєних способів та досвіду використання конкретних професійних дій у процесі самоосвіти, які відпрацьовані у квазіпрофесійній діяльності.

У представленому дослідженні система критеріїв сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх офіцерів органів внутрішніх справ виступає як ідеальна модель, до якої прирівнюється реальне явище (сформована самоосвітня компетентність високого рівня) та встановлюється ступінь їх відповідності. На основі вищезазначеного можна виділити такі функції використання показників у дослідженні рівня сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх офіцерів органів внутрішніх справ:

- перевірка та оцінка ступеня реалізації поставленої мети наукового дослідження;
- встановлення відхилень якостей об'єкту від прийнятого зразку;
- прогнозування можливих результатів на основі інформації про поточний стан об'єкту.

Як показує практичний досвід педагогів, уточнень потребують розповсюджені педагогічні еквіваленти "якості" та "ефективності", оскільки про стан педагогіки роблять висновок виходячи з відповідності педагогічних задач, тим задачам, що виплавають зі змісту цих понять.

Під якістю прийнято вважати сукупність суттєвих ознак, характеристик, особливостей, що відрізняють предмет або явище від інших та надають йому відповідної визначеності. Філософським змістом цього поняття є вираження суттєвої визначеності об'єктів, наявність об'єктивної та загальної характеристики. У педагогічній літературі "якість" тлумачать як атрибутивну ознаку того чи іншого об'єкту, яка цілком належить результату педагогічного процесу.

Стосовно поняття "ефективність" навчального процесу у педагогіці існує пояснення, що пов'язане із досягненням тих освітніх та виховних цілей, які ставить перед педагогікою сучасну суспільство та нові соціально-економічні умови. Початковий етап розробки та використання поняття "ефективність" був тісно пов'язаний з економічною сферою. Галузі застосування цього поняття поступово розширювались, що призвело до збагачення новими ознаками його змісту: це мір тієї можливості, яка відображає мету людини, реалізує його ідею. Філософським змістом поняття є характеристика відношень між рівнями певної діяльності за ступенем наближення її до кінцевої мети [1].

З цих позицій "ефективність" можна вважати і мірилом діяльності. Проведений теоретичний аналіз наукової літератури дозволив встановити, що "ефективність" як педагогічна категорія означає ступінь відповідності між досягнутими та спроектованими результатами [9].

Аналіз наукової літератури переконливо довів, що педагогічна ефективність передбачає найбільш раціональні шляхи досягнення результатів, оскільки є важливим якими шляхами, способами та прийомами вона досягається.

Оцінка ефективності навчання можлива тільки в результаті комплексних досліджень, що проводяться спеціалістами педагогічної галузі [11].

У зв'язку із вищезазначеним, запропоноване наукове дослідження обмежиться лише поняттям педагогічна результативність, тобто визначенням результату впливу засобів, методів, прийомів, форм навчання на навчально-виховний процес, тобто на його якість та можливість оптимізації, інтенсифікації та удосконалення.

Аналіз дисертаційних робіт, монографій і наукових статей щодо самоосвіти, культури самоосвіти та самоосвітньої компетентності дозволив нам дійти висновку, що основними рівнями сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх офіцерів органів внутрішніх справ є: низький, середній, високий.

Низький рівень сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх офіцерів органів внутрішніх справ обумовлений можливістю виконання завдань, що визначають перспективи використання різних завдань, напряду пов'язаних із самостійним формуванням знань, умінь та навичок.

Середній рівень сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх офіцерів органів внутрішніх справ - це знання способів фіксації інформації та різних варіантів їх поєднання.

Високий рівень сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх офіцерів органів внутрішніх справ передбачає знання способів самостійного отримання та фіксації інформації, моделювання різних компонентів самостійної освітньої діяльності.

Межами оволодіння низьким рівнем сформованості самоосвітньої компетентності визначаються оволодінням способами фіксації інформації: анотації, виписки, записи, конспекти, плани, тези, класифікації, цитати, реферати тощо.

Середній рівень можна вважати більш індивідуальним,

оскільки повинна сформуватись індивідуальних якостей, образу мислення, з метою поєднання різноманітних засобів отримання та обробки інформації.

Високий рівень - особистісний, майбутній фахівець визначає для себе перспективи саморозвитку, самоудосконалення та самореалізації, створює умови зазначених процесів для інших особистостей. Відбувається формування позитивної, адекватної самооцінки, необхідної для внутрішньої мотивації самоосвітньої діяльності.

Таким чином, вищезазначені критерії оцінки рівня сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх офіцерів органів внутрішніх справ дозволяють у цілому за багатьма показниками оцінити найбільш істотні сторони самоосвітньої компетентності: мотиви організації та реалізації самоосвітньої діяльності, рівень рефлексії тощо. Вищеподані критерії й показники відображають всі складові самоосвітньої компетентності майбутніх офіцерів органів внутрішніх справ. Саме тому зазначені критерії та показники можна використовувати для об'єктивної й всебічної оцінки рівня сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх офіцерів органів внутрішніх справ.

Висновки. Отже, ретельний аналіз наукової педагогічної та психологічної літератури дав можливість виокремити основні критерії оцінки рівня сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх офіцерів органів внутрішніх справ, а на основі розроблених критеріїв і показників – виділити три рівні сформованості їх самоосвітньої компетентності. Розроблену та обґрунтовану систему критеріїв, показників та рівнів у подальшому можна використовувати в експериментальних дослідженнях.

Перспективи подальших наукових досліджень. Представлене дослідження не вичерпує усіх проблем педагогічної діагностики, проте дає можливість здійснювати апробацію представлених діагностичних інструментів у визначенні стану сформованості компетентностей майбутніх фахівців багатьох галузей.

Література та джерела

1. Блинов В.М. Эффективность обучения / В.М.Блинов. – М.: Педагогика, 1976. – 191 с.
2. Бунимович Е.А. Нужна концепция образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Российского общественного совета по развитию образования. – 2006. – Вып.15.
3. Гутник Г.В. Концептуальная модель управления качеством образования в регионе: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / Гутник Галина Васильевна. – Екатеринбург, 2000. – 20 с. Ельникова Г.В. Освітній моніторинг в управлінні загальною середньою освітою / Г.В.Ельникова // Наша школа: науково-методичний журнал. – Одеса: Астропринт –Ельникова Г.В. Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи: Кол. монографія / [Г.В.Ельникова, Т.А.Борова, О.М.Касьянова, Г.А.Полякова та ін.] / За загальною редакцією Г.В.Ельникової. – Чернівці: Технодрук, 2009. – 572 с.
4. Ингекамп К. Педагогическая диагностика / К.Ингекамп, Пер., с нем. -Лунячек В.Е. Управление загалюноосвітнім навчальним закладом з використанням комп'ютерних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 20.02.02 / В.Е.Лунячек. -Полякова Г.А. Адаптивне управління навчальним процесом в умовах загалюноосвітнього комплексу: дис. ... канд. пед. наук: 20.02.02 / Г.А.Полякова. -Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности // / С.Л.Рубинштейн. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 147 с.
5. Хуторської А.В. Ключові компетенції як компонент особистісно-орієнтованої парадигми освіти / А.В.Хуторської // Народна освіта. – 2003. - № 2. - С.48-51
6. Якиманська І. Особистісно-орієнтована система навчання / І.Якиманська // Завуч. – 1999. – № 7. – С.2

Предлагаемая статья посвящена проблеме мониторинга педагогических процессов, в частности дидактических. В этой статье представлен анализ системы мониторинга в дидактике, а также анализ научных работ известных отечественных и зарубежных ученых. Осуществлен анализ понятий "критерий", "показатель". Согласно структуре самообразовательной компетентности будущих офицеров органов внутренних дел выделены критерии сформированности их самообразовательной компетентности. Уточнено содержание критериев показателями. Выделены и обоснованы уровни сформированности самообразовательной компетентности будущих офицеров органов внутренних дел.

Ключевые слова: диагностирование, мониторинг, будущие офицеры органов внутренних дел, критерий, показатель, уровень.

The proposed article deals with the problem of monitoring of educational processes, including teaching. This article presents an analysis of the monitoring system in didactics and analysis of scientific papers of famous home and foreign scholars. The

analysis of the concepts of "test", "index" has been conducted. According to the structure of self-educational competence of the home affairs officers the criteria for the formation of self-educational competence have been defined. The content criteria indicators have been specified. The author has determined and justified the levels of formation of self-educational competence of the officers for home affairs.

Key words: diagnosis, monitoring, future officers for home affairs, the criterion index level.

УДК 378.14:004:331.546

АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ВЕРИФІКАЦІЇ ТЕРМІНУ «ДИДАКТИЧНІ УМОВИ» В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ІКТ-КОМПЕТЕНТНОСТІ

Петренко Сергій Іванович

м.Суми

В статті аналізуються підходи науковців до трактування терміну «дидактичні умови». Розглядаються тлумачення поняття умови з різних точок погляду: мовознавчої, філософської і педагогічної. Визначаються і аналізуються родові поняття категорії «умови» в залежності від аспекту вживання. Вивчається вплив дидактичних умов на цілісну структуру і динаміку розвитку процесу навчання, яка має бути гнучкою, динамічною і змінюватися на кожному новому етапі. Успішне застосування дидактичних засобів в процесі навчання можливе лише через визначення повного комплексу необхідних і достатніх умов, що характеризують наступність і нові ідеї.

Ключові слова: умови, дидактичні умови, дидактика, педагогічні умови, навчальний процес, педагогічні прийоми, освітнє середовище.

Темп життя XXI століття постійно вимагає модернізації підходів до освітнього процесу, підсилення акцентів на активізацію творчого потенціалу майбутнього спеціаліста, формування ІКТ-компетентності, внесення певних змін до традиційних методів і технологій навчання. Іншими словами, стають актуальними питання щодо дослідження дидактичних умов вирішення окреслених проблем в освітньому процесі вищих навчальних закладів.

Проблематиці питання дидактичних умов приділяли увагу в своїх працях науковці Ю.Бабанський, А.Вороніна, Т.Кулагіна, Е.Ложакова А.Новіков, А.Хуторський та ін. Однак дискусія щодо визначення змісту та основних складових поняття «дидактичні умови», яке становить методологічну основу дидактики, триває. Головна проблема полягає у відсутності достатньої кількості публікацій щодо висвітлення цієї теми і однозначно прийнятих означень, чим і обумовлюється потреба досліджень у даному напрямку.

У великому тлумачному словнику сучасної української мови під редакцією В.Бусела приводиться дев'ять трактувань категорії «умова» [2, с.1506], у словнику української мови, який видано під керівництвом академіка І. Білодіда, – десять [9, с.441]. У них визначено, що умови – це обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь. За умови також приймають правила, які існують або встановлюються в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь. Аналогічно трактуються «умови» і в тлумачному словнику С.Ожогова [10].

В словотворчому тлумачному словнику російської мови Т. Єфремової приведені наступні тлумачення слова «умови»: сукупність положень, що лежать в основі чогось; те, що робить щось можливим інше, від чого залежить щось інше, що визначає собою щось інше [4].

Тлумачний словник російської мови під загальною редакцією Б.Волина і Д.Ушакова містить такі тлумачення слова «умови»:

- правила, що установлені для певної області життя, діяльності;
- обставини для якоїсь діяльності, обставини, в яких відбувається що-небудь;
- те, що робить можливим щось інше, від чого залежить щось інше, що визначає собою щось інше [11].

Філософський енциклопедичний словник визначає умовою те, від чого залежить дещо інше, або умова – це суттєвий компонент комплексу об'єктів, із наявності якого при необхідності слідує здійснення даного явища. Умови також розглядаються як дещо зовнішнє для явища, що включають в себе як зовнішні, так і внутрішні фактори [12, с.706-707].

В словнику термінів із загальної і соціальної педагогіки А.Вороніна слово «умова» трактується як обставина, від якої що-небудь залежить [3, с.117].

Академік А.Новіков вважає, що умови – це обставини, що обумовлюють появу/ розвиток того чи іншого процесу. І для будь-якої діяльності, очевидним є наступний набір груп умов: мотиваційні, кадрові, матеріально-технічні, науково-методичні, фінансові, організаційні, нормативно-правові, інформаційні [7, с.236].

Т.Кулагіна трактує поняття «умови» як обставини, які визначають ті або інші наслідки, поява яких заважає одним процесам або явищам і сприяє іншим [5, с.158].

Аналіз родових понять, на яких базуються підходи до визначення терміну «умова» показує, що в залежності від напрямку діяльності дослідника різняться і акцент в підході до тлумачення терміну.

Більшість мовознавців трактують поняття «умова» як обставини реальної дійсності, за яких відбуваються або здійснюються певні події, або як комплекс правил, чи вимог, що встановлені, або встановлюються в певній області життєдіяльності суспільства. Філософське тлумачення полягає в тому, що умова – це те, від чого залежить об'єкт, комплекс об'єктів, характер їх взаємодії, із наявності цієї взаємодії випливає можливість існування, функціонування і розвитку даного об'єкту. А підхід педагогів до трактування терміну «умови» характеризується обставинами, що впливають на появу і розвиток деякого процесу, умови і складають середовище, обставини, в яких вони виникають, існують і розвиваються. Системи умов, що впливають на певне середовище повинні бути динамічно взаємопов'язаними, щоб відповідати стану системи в даний час і розвивати її.

В педагогічній науці використовується як термін «дидактичні умови», так і категорія «педагогічні умови», яка

може бути застосованою до дидактичного процесу в залежності від контексту її вживання.

Ю.Бабанський використовує термін «педагогічна умова» і розуміє під ним сукупність обставин, які роблять успішним протікання навчального процесу [1, с.231].

А.Хуторський вважає, що сучасна педагогічна наука трактує дидактичні умови як сукупність факторів, компонентів навчального процесу, що забезпечують успішне навчання [13, с.14].

Е.Ложакова трактує дидактичні умови як спеціально створювані педагогом обставини педагогічного процесу, при яких оптимально співпадають процесуальні компоненти системи навчання, і вважає, що до них відносяться:

- вибір певних форм, засобів і методів навчання, а також методів і форм контролю за засвоєнням знань (тренажери, тести, інтерактивні навчальні комп'ютерні програми і т.д.);
- розробка і застосування спеціальних завдань;
- розробка і застосування системи оцінювання знань, умінь і навичок студентів [6, с.159].

Т.Кулагіна робить висновок, що в педагогіці умови не є самі по собі причиною певних подій, але в той же час вони підсилюють або послаблюють дію причини. І з цих позицій визначає умови як фактори, обставини, від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи. В цьому контексті дослідниця виділяє поняття «педагогічні умови» і «дидактичні умови» як взаємопов'язані, так і як специфічні в залежності від характеру діяльності, яка здійснюється [5, с.158]. Дидактичні умови вона тлумачить як сукупність факторів, що сприяють розвитку пізнавальної самостійності студентів [5, с.159].

Науковець вважає, що теорія і практика університетської освіти висуває ряд дидактичних умов, які можна об'єднати в три групи.

До першої групи відносяться дидактичні умови, дотримання яких забезпечує формування позитивної мотиваційної основи пізнавальної самостійності студентів, формування позитивної потреби і стійкого пізнавального інтересу.

Друга група умов в якості домінуючої мети пропонує успішне формування системи знань і умінь на основі самоуправління навчально-пізнавальною діяльністю, формування позитивної навчально-пізнавальної установки і пізнавальних умінь, пов'язаних з оволодінням, переробкою і застосуванням навчально-пізнавальної інформації.

Третя група дидактичних умов пов'язується з організацією ефективної реалізації пізнавального потенціалу студента, здійснення індивідуального підходу в умовах групової роботи до контролю і дидактичної корекції ходу навчально-пізнавального процесу [5, с.159].

Узагальнюючи наведені означення та характеристики дидактичних умов під останніми будемо розуміти підбір ди-

дактичних засобів, що створюють сукупність:

- 1) об'єктивних можливостей змісту, форм, і методів;
- 2) педагогічних прийомів освітнього середовища, які спрямовані на досягнення поставленої освітньої мети.

Добір дидактичних умов повинен створювати цілісну структуру, яка, враховуючи динаміку процесу навчання, була б достатньо гнучкою і динамічно змінювалася на кожному новому етапі. В такому випадку гарантоване функціонування цього процесу в оптимальному режимі.

Вважаємо за необхідне зазначити, що для будь-якого процесу повинна бути присутня група таких умов, що без наявності однієї із них процес не зможе повноцінно функціонувати, а вся група умов забезпечує його стабільне протікання. Цю групу умов будемо вважати необхідними. До достатніх умов відносяться умови, що підвищують ефективність і оптимальність функціонування будь-якого процесу.

У контексті дослідження, присвяченого формуванню ІКТ-компетентності майбутніх учителів математики, важливо виокремити такі педагогічні умови, які б сприяли ґрунтовному засвоєнню фундаментальних математичних знань і разом з цим забезпечували формування компетентності в області ІКТ. Вважаємо, що успішний вплив дидактичних умов на процес формування ІКТ-компетентності буде можливим лише через кількісний аналіз результатів та його подальше якісне опрацювання.

Детальний аналіз структури ІКТ-компетентності майбутнього учителя математики, проведений нами в [8], дозволяє пропонувати основні умови, дотримання яких сприятиме успішному формуванню ІКТ-компетентності. До них відносимо:

- застосування комплексу інноваційних комп'ютерно-орієнтованих форм і методів організації навчального процесу студентів;
- застосування сучасних інформаційно-комунікаційних засобів в різносторонньому і ґрунтовному вивченні математики;
- реалізація діагностичного підходу до діяльності студентів та її результатів.

Серед достатніх умов виділимо:

- використання універсальних засобів опрацювання інформації з метою розкриття пізнавальних здібностей і творчого потенціалу кожного студента;
- поєднання дидактичних надбань минулого та сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Вплив і результативність згаданих умови наразі перевіряються на експериментальних майданчиках Сумщини. Нами досліджуються і виокремлюються ті умови, завдяки яким йде успішне формування ІКТ-компетентності майбутніх учителів математики як складової формування загальної педагогічної компетентності і без яких таке формування неможливе.

Література та джерела

1. Бабанський Ю.К. Педагогіка: учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / [Ю.К.Бабанский, В.А.Сластенин, Н.А.Сорокин и др.]; под ред. Ю.К. Бабанского. – [2-е изд.]. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укладач і головний редактор В.Т.Бусел. – К.: Ірпінськ: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
3. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А.С.Воронин / ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006 – С.135
4. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М.: Русский язык, 2000 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.efremova.info/word/uslovie.html#U9h1tpR_vl8>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
5. Кулагина Т.И. Дидактические условия развития познавательной самостоятельности студентов экономических специальностей в процессе обучения иностранному языку / Т.И.Кулагина // Вестник ОГУ. – 2006. – № 6. – Том 1. – С.158-163 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vestnik.osu.ru/2006_6/25.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
6. Ложакова Е. А. Педагогические условия и принципы обеспечения эффективности процесса формирования информационной компетентности студентов музыкальных специальностей в ходе обучения информатике [Електронний ресурс] / Е.А.Ложакова. – Режим доступу: <<http://2013.moodlemoot.in.ua/course/view.php?id=13>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
7. Новиков А.М. Педагогіка: словарь системы основных понятий. /А.М.Новиков / – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.

8. Петренко С.И. Формирование ИКТ-компетентности как целостный процесс / С.И.Петренко / Вестник ТулГУ. Серия Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. Вып. 12. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2013. – С.193-197
9. Словник української мови: в 11 томах. — Том 10. — Київ: Наукова думка, 1979. 441 с.
10. Словарь русского языка" (1949, 22-е издание, 1990; 1992 с. – "Толковый словарь русского языка", совместно с Н. Ю. Шведовой). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <<http://www.ozhegov.com/words/37594.shtml>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
11. Т.4: С–Ящурный. / Толковый словарь русского языка / Гл. ред. Б.М.Валин, Д.Н.Ушаков; Сост. В.В.Виноградов, Г.О.Винокур, Б.А.Ларин, С.И.Ожегов, Б.В.Томашевский, Д.Н.Ушаков; Под ред. Д.Н.Ушакова. – М.: Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1940. – 1502 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <<http://feb-web.ru/feb/ushakov/ush-abc/20/us499010.htm>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
12. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф.Ильичев, П.Н.Федосеев, С.М.Ковалев, В.Г.Панов. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
13. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В.Хуторской // Ученик в общеобразовательной школе. – М.: ИОСО РАО, 2002. – С.135-157

В статье анализируются подходы деятелей науки к трактованию термина «дидактические условия». Рассматриваются толкования понятия условия с разных точек зрения: языковедческой, философской и педагогической. Определяются и анализируются родовые понятия категории «условия» в зависимости от аспекта употребления. Изучается влияние дидактических условий на целостную структуру и динамику развития процесса образования, которая должна быть гибкой, динамичной и изменяться на каждом новом этапе. Успешное применение дидактических средств в процессе обучения возможно только через определение полного комплекса необходимых и достаточных условий, которые характеризуют преемственность и новые идеи.

Ключевые слова: условия, дидактические условия, дидактика, педагогические условия, учебный процесс, педагогические приёмы, образовательная среда.

The article analyzes the approaches of scientists to the interpretation of the term "didactic conditions". It discusses the interpretation of the terms from different points of view: linguistic, philosophical and pedagogical. It identifies and analyzes the generic notion of "conditions" depending on the aspect of use. We study the effect of instructional conditions on the integral structure and dynamics of development of the educational process, which should be flexible, dynamic and will change at each new stage. The successful application of didactic tools in the learning process is only possible through the identification of the full range of necessary / sufficient conditions that characterize the continuity and new ideas

Key words: terms, didactic terms, didactics, pedagogical terms, educational process, pedagogical receptions, educational environment.

УДК 378.14:378.06(48)

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ОСВІТНІХ СИСТЕМАХ СКАНДИНАВСЬКИХ КРАЇН

Поліщук Віра Аркадіївна
м.Тернопіль

У статті розглядаються різні аспекти професійної підготовки соціальних працівників у скандинавських країнах. Аналізується досвід розвитку освіти та особливості професійної підготовки соціальних працівників і соціальних педагогів.

Ключові слова: вища освіта, професійна освіта, соціальний працівник, соціальний педагог, університет, глобалізація, інтеграція.

Освіта, як свідчить практика і обґрунтовує наука, є дуже важливою сферою суспільного буття. Вона невіддільна від соціальної політики, суспільно-економічного та загальнокультурного розвитку країн, характеризуючи рівень їхньої цивілізованості.

Освіта, як історичне суспільне явище, відповідно до існуючих об'єктивних умов та суспільних потреб, перебуває у динаміці, процесах трансформації, модернізації.

Реальністю освіти кінця XX – початку XXI століття стало утвердження в ній ряду тенденцій, що свідчать про її прогресивний розвиток і зміцнення інноваційної ролі в життєдіяльності сучасного суспільства знань. Під впливом світових процесів глобалізації в освіті відбуваються інтенсивні інтеграційні процеси, зближення та взаємодія систем освіти різних країн. Функціонує світовий та європейський

освітній простір. Розробляються міжнародні освітні проекти та програми (ЄВРИКА, ЕСПРИТ, ТЕМПУС, ЛІНГВА та інші). Зміцнюються демократичні засади в організації діяльності освітніх систем. Урізноманітнюються види освіти. Все більш важливого значення набуває освіта дорослих, неперервна, дистанційна освіта тощо.

Серед множинних видів освіти суттєвою є професійна, а в ній в сучасних умовах – професія соціального працівника/соціального педагога. Виникнення цього відносно нового виду професії невіддільне від стану розвитку соціальної роботи як надання державної та громадської допомоги і підтримки різних груп населення, накопичення в цьому контексті позитивного досвіду благодійної волонтерської діяльності. У зв'язку з розширенням і ускладненням завдань соціальної роботи на певному етапі суспільного розвитку виникла необхідність її виконання професійно підготовленими спеціалістами. Ця потреба стала поступово реалізуватися через професійну підготовку фахівців соціальної роботи (соціальних працівників/соціальних педагогів) у різних типах навчальних закладів. Науковцями відзначається, що офіційне визнання цієї професії та початок і стабілізація професійної підготовки до неї відбувалися в європейських країнах у різні роки кінця XIX – середини XX століття. До цих країн належать і скандинавські.

Варто зауважити існування певного зв'язку між розвитком освіти фахівців соціальної сфери та станом функціонування в країнах освітньої галузі, зокрема – вищої освіти. Високий рівень розвитку освітньої галузі створював і продовжує створювати кращі умови, певне педагогічне підґрунтя для розбудови освіти соціальних працівників. Характерно, що Всесвітня конференція з проблем вищої освіти, яка була підготовлена ЮНЕСКО і проведена 1998 року в Парижі, констатувала посилення в суспільному житті ролі вищої освіти в різних галузях життєдіяльності. У Декларації цієї конференції «Вища освіта у XXI столітті: підходи і практичні заходи» наголошувалося, що сучасне суспільство все більше ґрунтується на знаннях, де вища освіта і наукові дослідження стають найважливішими компонентами культурного, соціально-економічного і економічно усталеного розвитку людей, спільнот і націй [1, с.26]. Освіта соціальних працівників/соціальних педагогів – складовий компонент освітньої сфери. Тому вона в своєму становленні залежна від загального стану освіти, позитивні чи негативні ознаки якої відбиваються і на освітній підготовці фахівців соціальної сфери.

Науковці (М.Бершадська, О.Карпенко, І.Козубовська, К.Корсак, В.Кремень, Н.Лавриченко, І.Мигович, Н.Ничкало, Л.Пуховська, О.Огієнко, А.Сбруєва, С.Сисоєва, С.Харченко та інші) досліджують різні аспекти освітньої сфери, вищої освіти, професійної освіти працівників соціальної сфери у країнах європейського освітнього простору, в тому числі – скандинавських.

Доцільно звернутись у зв'язку з висловленим до результатів наукового дослідження, проведеного у 2009 р., у якому здійснювався порівняльний аналіз кількісних показників стану різних національних освітніх систем світу та місця серед них освітньої сфери скандинавських країн. Одержані в дослідженні результати дозволили науковцям виділити у сфері освіти групи провідних країн світу. Країни-лідери визначалися як за окремими показниками, так і їхніми комплексами. За рядом показників до країн-лідерів були віднесені Данія, Норвегія, Ісландія, Швеція, Фінляндія.

Зокрема, за показником частки дорослого населення з вищою освітою від 15 до 30% у його загальному складі у групу країн-лідерів увійшло 24 країни різних частин світу. Скандинавські країни посіли в цій групі лідерів провідні місця. Наприклад, Норвегія з результатом 28,4% була другою після США (29%). Високими виявилися й показники інших скандинавських країн: в Ісландії – 19,9%, Данії – 19,8%, Швеції – 17,7%, Фінляндії – 15,6%. Ці країни у своїй провідній групі випередили Францію, Німеччину, Угорщину та ряд інших країн.

Країни Скандинавії належать також до тих, у яких високою є частка студентів у загальній кількості населення. У ряді країн були зафіксовані (2005 р.) такі показники: Фінляндія – 5,6%, США – 4,4%, Швеція – 4,3%, Норвегія – 4%, Данія – 3,8%, Ізраїль – 3,6%, Іспанія – 3,5% тощо [2]. Позитивним у системі освіти скандинавських країн є поява нових форм вищої освіти. Саме до таких відноситься діяльність Ересундського університету.

Ересундський університет – це консорціум, який об'єднав 14 вищих навчальних заклади Данії та Швеції, спільне функціонування яких розпочалося в 1997 році. Він втілює у собі ідею міжнародної взаємодії між вищими навчальними закладами Данії та Швеції, яка ґрунтується на спільній історії цих країн, їхній географічній близькості та прагненні забезпечувати якість підготовки фахівців відповідно до вимог сучасності. Ця унікальна освітня сфера реалізує різні напрями спільної діяльності, об'єднуючи через

кордони дослідників і студентів, здійснюючи також постійну співпрацю з промисловими та урядовими колами. Відбувається широкий обмін між вищими навчальними закладами: студентами і викладачами, навчальними курсами. Зростає число студентів-іноземців. Поширюється обмін не тільки між країнами європейського освітнього простору. У ньому беруть участь Австралія, Азія, Північна Америка. Позитивною якістю у функціонуванні університету стала його співпраця з оточуючим середовищем, територіальними громадами, роботодавцями, врахування потреб ринку праці [3].

Заслугує на увагу й організація у Швеції Літніх університетів, які діють при університетах м.м. Лунд, Мальме, Умео та інших. Суб'єктами навчання в них є викладачі та студенти, що закінчили не менше трьох курсів університету, володіють англійською мовою та одержали гранти на конкурсних засадах. Серед суб'єктів університету є чимало представників інших країн. У процесі навчання слухачі Літніх університетів вивчають різні за проблематикою навчальні курси, до читання яких залучаються не тільки шведські науковці, а й фахівці США, Німеччини, Великобританії та інших країн. Слухачі відвідують державні установи, освітні заклади, приватні компанії, соціальні центри та служби, музеї та інші об'єкти культури. Діяльність цих освітніх закладів сприяє поглибленню професійної підготовки фахівців різних галузей діяльності, у тому числі – соціальних працівників та соціальних педагогів.

Отже, сфера вищої освіти скандинавських країн становить продуктивне підґрунтя для професійної підготовки на високому рівні фахівців соціальної сфери. Професійна підготовка соціальних працівників/соціальних педагогів здійснюється у цих країнах на засадах унітарного або бінарного підходів, які поширені на європейському освітньому просторі. Унітарна (єдина) система вищої освіти забезпечується переважно університетами або відповідними до них закладами. Частка інших вищих навчальних закладів у ній незначна. Бінарна (подвійна) система вищої освіти має університетський та не університетський сектори.

Майбутні фахівці соціальної сфери Скандинавії навчаються своїй спеціальності в університетах, коледжах, школах соціальної роботи. Унітарний підхід у підготовці характерний для Швеції, Фінляндії, Ісландії, бінарний – для Данії, Норвегії. У Швеції, наприклад, студенти навчаються на факультетах соціальної роботи в університетах, а також в університетських коледжах. У Норвегії соціальна освіта надається переважно в коледжах та університеті у м. Грендаїм. Данія зосереджує її в незалежних школах соціальної роботи та університеті м. Альберті. В останні роки спостерігається тенденція академізації професійного навчання соціальних працівників (соціальних педагогів), здійснення його на третинному (університетському) рівні на відміну від рівня середньої спеціальної освіти, на якому вона здебільшого здійснювалася у попередні роки.

Набуває важливого значення і післядипломне навчання, завдяки якому відбувається розвиток професійної майстерності та відкривається можливість одержання більш високого наукового ступеня. Позитивний досвід у цьому мають Швеція, Норвегія, Фінляндія.

Слід відзначити і таку особливість у фаховій підготовці соціальних працівників: Швеція відноситься до числа європейських країн, у яких існує найбільша кількість студентів, що оволодівають фахом соціальної роботи у співвідношенні з загальною кількістю населення. Характерним для складу студентів з цього фаху є й те, що вони у порівнянні з студентами інших спеціальностей мають більш старший вік.

У скандинавських країнах вже склалася певна систе-

ма професійної підготовки фахівців соціальної сфери, яка базується на відповідній законодавчо-нормативній основі, науково-організаційних засадах. Навчальні заклади певних типів здійснюють підготовку бакалаврів, магістрів, докторів наук. Заклади вищої освіти неуніверситетського сектору не забезпечують здобуття докторського ступеня, але у Норвегії, наприклад, декілька навчальних закладів не університетського сектору мають на це право, за певних умов така можливість надається і в інших країнах. Суттєве значення в навчальному процесі приділяється змісту та технології навчання. Навчальні плани, за якими відбувається процес професійної підготовки соціальних працівників та соціальних педагогів, спрямовані на оволодіння студентами загальними і професійними знаннями та практичними вміннями і навичками. До теоретичної складової входять знання про людину, суспільство громадські організації, професійну соціальну роботу. Вони засвоюються студентами через вивчення комплексу навчальних предметів: соціології, соціальної політики, історії соціальної роботи, психології, технології соціальної роботи та інших. На теоретичних

знаннях ґрунтується практична підготовка фахівців. Час, що відводиться на неї, в різних країнах неоднаковий.

Навчальний процес тісно пов'язаний з дослідницькою діяльністю студентів. У Норвегії, Данії та Фінляндії вона входить до навчального плану як його складовий компонент.

У навчальному процесі реалізуються положення Болонської конвенції. Скандинавські країни були в числі тих, хто підписав її в 1999 році в м.Болонья. У контексті конвенції запроваджується кредитна система, розширюється мобільність студентів і викладачів, здійснюється контроль якості освіти, зміцнюються інтеграційні процеси тощо. Одним із прикладів інтеграції у підготовці фахівців соціальної сфери може бути спільна розробка і реалізація Гетеборзьким університетом (Швеція) та університетом м.Тузла (Боснія і Герцеговина) магістерських програм з менеджменту та супервізії у соціальній роботі.

Отже, у скандинавських країнах накопичено цікавий досвід професійної підготовки соціальних працівників/соціальних педагогів, який постійно розвивається та удосконалюється.

Література та джерела

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За ред. В.Г.Кременя. Авторський колектив: М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, В.Д.Шинкарук, В.В.Грубіно, І.І.Бабін. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
2. Карпенко О.М. Высшее образование в странах мира: анализ данных образовательной статистики и глобальных рейтингов в сфере образования / О.М. Карпенко, М.Д.Бершадская. – М.: Издательство СГУ, 2009. – 244 с.
3. Логвиненко Т.О. Ересундський університет як інноваційна форма інтеграції у вищій освіті скандинавських країн / Т.О.Логвиненко // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» / За заг. ред. проф. Є.І.Коваленко. – Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2013. – № 4. – С.186-190
4. Social Work Education in Europe. A Comprehensive Description of Social Work Education in 21 European Countries / Intr. and ed. by H.-J. Brouns, D.Kramer. Frankfurt/Main, 1986. – 585 p.

В статье рассматриваются различные аспекты профессиональной подготовки социальных работников в скандинавских странах. Анализируется опыт развития образования и особенности профессиональной подготовки социальных работников и социальных педагогов.

Ключевые слова: высшее образование, профессиональное образование, социальный работник, социальный педагог, университет, глобализация, интеграция.

The article deals with different aspects of professional training of social workers in Scandinavian countries. The experience of education development and the peculiarities of professional training of social workers and social pedagogues are under analysis.

Key words: higher education, professional training, social worker, social pedagogue, university, globalization, integration.

УДК 165.63:004.89(045)

СОБОРНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ВИЩА ФОРМА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Половенко Людмила Петрівна
м.Вінниця

У статті розглянуто особливості колективної інтелектуальної діяльності; дано характеристику різних видів колективного інтелекту; виокремлено соборний інтелект як вищу форму інтелектуального розвитку; обґрунтовано місце та роль соборного інтелекту в процесі підготовки майбутніх фахівців; розглянуто основні принципи функціонування та розвитку соборного інтелекту.

Ключові слова: Smart-освіта, колективна інтелектуальна діяльність, соборний інтелект, соборне навчання.

Постановка проблеми. Останнім часом спостерігаються тенденції трансформації інформаційного суспільства в суспільство знань з поступовим переходом у Smart-суспільство. Smart-суспільство потребує модернізації технологій, які раніше базувались на інформації та знаннях у

Smart-технології, що ґрунтуються на засадах взаємодії та обміну досвідом. Вищою формою суспільної організації має стати соборність.

Підготовка фахівців до діяльності в соборному суспільстві потребує об'єднання зусиль викладачів та студентів. Визначальну роль при цьому відіграє принципово нова система освіти – Smart-освіта, яка висуває нові завдання до організації навчального процесу: націленість на забезпечення широкої доступності інформації, створення інтелектуального середовища, продукування знань.

Світовий досвід підтверджує ефективність інноваційної моделі розвитку на основі використання результатів інтелектуальної діяльності. Характерною рисою інтелектуального розвитку сучасного суспільства є використання інтелектуального потенціалу групи фахівців. Жорсткі умови

конкурентного ринку часто ставлять керівників підприємств перед проблемою вирішення різноманітних за масштабами та рівнем складності завдань за обмежений час. Такі завдання потребують спільних зусиль інтелектуальних компаній, ефективність діяльності яких залежить від координації та злагодженості дій колективу.

Реалізація концепції Smart-освіти передбачає забезпечення умов для здійснення спільної освітньої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема підготовки фахівців до діяльності в Smart-суспільстві порушено в працях В.Тихомирова [6], Н.Тихомирової [6; 7], О.Молчанова [4] та ін. Принципи організації та функціонування колективного інтелекту, які базуються на Інтернет технологіях, розкрито в публікаціях Т.Малоуна [2], Ю.Шейніна [8]. Питання розвитку соборного інтелекту розглянуто в роботах М.Жука [1]. Окремі особливості реалізації концепції соборного навчання розкрито в дослідженнях Ш.Амонашвілі, Е.Ільїна, С.Лисенкової, В.Шаталова, М.Щетиніна [3].

Питання забезпечення умов для інтелектуального розвитку, формування в майбутнього фахівця здатності до роботи в Smart-суспільстві, забезпечення широкої доступності знань потребують подальшого вивчення. На сьогодні відсутній цілісний підхід до дослідження проблеми здійснення колективної інтелектуальної діяльності.

Мета статті – розглянути особливості колективної інтелектуальної діяльності; розкрити сутність поняття соборний інтелект; виокремити основні принципи його функціонування та розвитку.

Виклад основного матеріалу. Нині навчання все більше стає мультиформатним та персоналізованим. Відбувається активне застосування освітніх технологій, що дозволяє викладачам передавати знання не лише в аудиторії: традиційні форми навчання чергуються з роботою в режимі он-лайн, дистанційним навчанням, інтерактивним навчанням. Знання передаються не лише від викладача до студента, але й між студентами, що дозволяє продукувати новий рівень знань.

На думку О.Молчанова [4], головним джерелом знань для студента найближчого майбутнього стане Інтернет та індивідуально орієнтовані на набуття нових знань технології. Автор трактує поняття «Smart education», або розумне навчання, як гнучке навчання в інтерактивному освітньому середовищі з допомогою контенту з усього світу, що знаходиться у вільному доступі. Під контентом прийнято розуміти будь-яке інформаційно значиме або змістове наповнення освітнього інформаційного ресурсу.

Значна кількість дослідників головною метою Smart-освіти вважає забезпечення ефективності навчання за рахунок перенесення навчального процесу в електронне середовище. Саме такий підхід, як зазначає Н.Тихомирова [7], надасть можливості здійснювати колективний процес навчання шляхом створення єдиного спільного репозитарію навчальних матеріалів, дозволить скопіювати знання викладача та надати доступ до них усім бажаючим.

Але чи можна скопіювати знання? Сучасні технології створюють умови для автоматизації роботи з інформацією, забезпечують її доступність. Однак, як відомо, знаннями стає лише осмислена інформація, яку індивід або організація можуть трансформувати в дії, здійснювати на її основі прийняття рішень.

Для обробки інформації та продукування знань, одержання висновків, оперативного прийняття правильних рішень людина застосовує інтелект. У соціальному вимірі інтелект прийнято поділяти на індивідуальний та колектив-

ний. Щоб отримана в процесі навчання інформація стала корисною та перетворилась у знання потрібні спільні інтелектуальні зусилля, групова взаємодія викладача та студента, студентів між собою.

В процесі використання колективного інтелектуального потенціалу виробляється набагато більше знань, ніж індивід зміг би створити самотужки поза колективом.

В контексті нашого дослідження ми визначаємо колективний інтелект як такий, що втілюється в групі фахівців, котрі взаємодіють між собою в спосіб, який можна сприйняти як ефективний. Інакше кажучи, колективний інтелект генерується не лише мозком окремих особистостей, але й також інтелектуальними зусиллями, які вчиняє група фахівців у цілому. Колективний інтелект застосовується для інтелектуального аналізу даних та посилює такі важливі творчі характеристики інтелекту як евристичність, креативність, мобільність, предикторність тощо.

Трактування колективного інтелекту як комплексної колективної поведінки децентралізованої системи, що самоорганізується привело до виокремлення поняття інтегральний інтелект. Головним функціональним призначенням інтегрального інтелекту Ю.Шейнін [8] вважає вирішення проблеми різноякісності інтелектів (людський інтелект, «інтелектуальна» діяльність тварин, «інтелект» комп'ютерних систем), інтегрованих у сферу творчої науково-технічної діяльності.

Першим наближенням до інтегрального інтелекту є Інтернет. Він доступний для різних інтелектів: кожен може поповнити його інформацією «за власними здібностями» і брати з нього «за потребами». Інтернет використовує не тільки різноякісні людські інтелекти, а й штучні інтелекти. Він дає змогу здійснити якісно нові функції в забезпеченні корпоративної й особистісної комунікації в межах інтегрального інтелекту, розширити можливості людини, можливість інтелектуальної праці, створити нові інформаційні технології, організувати новий інформаційний та економічний простір, нове довкілля.

Проблема штучного інтелекту – одна з найпріоритетніших науково-технічних проблем, у межах якої здійснюється моделювання тих сфер людської діяльності, котрі традиційно вважались інтелектуальними. Ідея штучного інтелекту визрівала протягом століть, але його реалізація стала реальністю лише з виникненням кібернетики і створенням комп'ютерних систем і технологій. Штучний інтелект – це імітація процесів мислення, машинне розв'язування інтелектуальних завдань, з якими пов'язана необхідність переходу до якісно нового, вищого ступеню мислення, органічне злиття гуманітарних, технічних і природничих наук. Г. Поваров [7] характеризує штучний інтелект як «зближення людського мозку з електронним мозком».

Сьогодні найшвидше еволюціонують типи колективного інтелекту, що базуються на Інтернет технологіях, зазначає Т.Малоун [2]. З'єднання людей та комп'ютерів таким чином, щоб спільно вони діяли ефективніше, приводить до виокремлення поняття Smart-інтелект. Smart-intelligence об'єднує зусилля учасників навчального процесу (викладачів, фахівців, студентів), можливості технологічних інновацій та Інтернету з метою використання інформації для продукування знань.

Здійснення освітньої діяльності в Інтернеті має безліч наріжних каменів. Зокрема, при використанні дистанційного навчання не завжди є можливість достовірно ідентифікувати віртуальних учасників навчального процесу. Активне впровадження технічних інновацій, електронних презентацій, відео уроків, інтелектуальних та експертних систем,

систем підтримки прийняття рішень призводить до пасивного сприйняття інформації, шаблонності, стереотипності мислення. В результаті власна інтелектуальна активність спрямовується до нуля.

Інтелектуальне середовище, яке забезпечить умови для розвитку Smart-інтелекту, має будуватися на основі створення та використання спільного контенту з обов'язковим переходом від пасивного контенту до активного. Це дозволить сформувати творчу особистість, а не пасивного носія незв'язних уривків інформації.

Одним із різновидів колективного інтелекту є ройовий інтелект, який розглядається, в першу чергу, як метод оптимізації. Системи колективного інтелекту, як правило, складаються із множини агентів, що локально взаємодіють між собою та з навколишнім середовищем. Самі агенти зазвичай досить прості, але всі разом, локально взаємодіючи, створюють так званий ройовий інтелект, принципи діяльності якого покладено в основу роботи складних інтерактивних систем.

Соціально-економічна ситуація сьогодення така, що конкурувати можуть лише інтелектуальні компанії. Це привело до виникнення в сучасному бізнесі поняття корпоративний інтелект. Вирішення складних масштабних завдань за обмежений час під силу лише скомпонованим за певними правилами колективам, де колеги за своїми якісними даними доповнюють один одного та в результаті спільних зусиль вирішують поставлене завдання. Ефективність корпоративного інтелекту залежить від рівня окремих особистостей та від рівня координації та злагодженості їхніх дій.

Корпоративний інтелект, за визначенням М.Жука [1], виникає як компроміс серед індивідуалістів, коли вони об'єднуються на певний час для вирішення поставленого завдання. Автор підкреслює, що в умовах конкуренції така спільна діяльність приводить лише до тимчасового складання інтелектуальних сил, але не до якісного стрибка.

Найвищим рівнем колективного інтелекту виступає соборний інтелект, в результаті діяльності якого група односторонніх функціонує як єдиний «колективний мозок», що збільшує свою потужність новим якісним стрибком продуктивності. Якщо елементи, об'єднані в систему, самі володіють індивідуальним інтелектом, то при інформаційному обміні між собою вони вірогідно зумовлюють породження соборного інтелекту.

Соборний інтелект функціонує за законом цілого, як єдиний організм із колективним розумом. Тут працює думка (лава), підкреслює М. Щетинін [3], при цьому польові структури зчитують інформацію одна одної. Учасники та організатори процесу орієнтовані на стосунки, тобто спільна думка направлена на ефективне вирішення завдань, а не на процес навчання. При цьому розділити діяльність викладачів та студентів неможливо, як неможливо розділити бджолиний рій.

Першою необхідною умовою виникнення соборності, на думку М. Жука [1], виступає тандемна діяльність. Тандемний інтелект – це добровільне породження двома індивідами колективної психіки з метою найбільш ефективного виконання спільних завдань та досягнення спільної мети. Соборність формується спочатку в тандамах, а потім поступово між тандамами в процесі вирішення конкретних спільних завдань.

Втілення принципів функціонування соборного інтелекту знаходимо у наукових розвідках відомих педагогів новаторів Ш.Амонашвілі, Е.Ільїна, С.Лисенкової, В.Шаталова. В основу соборного навчання, впроваджене М.Щетиніним, покладено принципи педагогіки підтримки, «занурення» в

навчальний матеріал, системності мислення.

Головною рисою педагогіки підтримки, є виховання колективного мислення, вміння жити та плідно працювати в колективі. Весь процес навчання ґрунтується на стосунках рівноправності між вчителями та учнями, ролі яких виконують по черзі всі учасники навчального процесу. Від ступеня довіри, відкритості стосунків залежить не лише вербальний обмін інформацією, але й отримання нових знань. Вимога передати отримані знання іншим (по можливості швидко і в доступній формі), перетворює процес пізнання в творчий процес.

Сучасний навчальний процес побудований на постійному переключенні з одного навчального предмета на інший, що перешкоджає якісному засвоєнню нової інформації, втомлює та понижує пошукову інтелектуальну активність. М.Щетиніним, на основі досліджень Ш.Амонашвілі, П.Ерднієва, А.Ухтомського, В.Шаталова, розроблено методику «занурення» в навчання. Методика «занурення» в інформаційний пласт вимагає формування стійкого інтересу до засвоєння навчального матеріалу.

Людина – це інформаційна система. Якщо відсутній інтерес до предмету, відсутня мотивація, превалюють інші потреби, інші прагнення, інший інформаційний простір, то невідповідність інформації не приведе до якісного засвоєння знань. Створення атмосфери свободи, зацікавленості, захоплення процесом навчання, які є передумовою впровадження методики «занурення», приводить до швидкої ефективної передачі знань. При такій методиці кожен учасник навчального процесу послідовно виступає в трьох ролях: учня, вчителя, методиста. Тобто він має свідомо оволодіти знаннями, передати їх в зрозумілій формі товаришу, запропонувати прийоми, за якими будуть засвоювати знання інші. За рахунок використання резервних можливостей людини унікальна система соборного навчання, втілена М. Щетиніним на практиці, дозволяє в максимально стислий термін підготувати конкурентоспроможного фахівця високого рівня компетентності.

Подання навчального матеріалу в сучасній системі освіти розраховане програмою на подрібно тривалий період, що породжує проблему формування розрізнених, неузгоджених між собою знань з різних дисциплін та відсутності цілісної системи знань. Однією з ключових властивостей, що характеризує соборну освіту є системність. Формування цілісного світогляду ґрунтується на системі взаємопов'язаних знань. Вміння пізнавати закони, впливати на причини, а не ставати жертвами наслідків, здатність «зазирати в корінь», виокремлювати спільні закономірності в різних предметах, шукати суть та систему в усьому – це головні характерні риси, що формуються в результаті спільної інтелектуальної діяльності, побудованої за принципами системності.

До базових принципів функціонування соборного інтелекту віднесемо статусність, узгодженість, контроль, тандемність, соборність.

Принцип статусності (рівності) передбачає рівний статус всіх учасників. Результат спільної діяльності належить усім порівну. Якщо група студентів спільно працювала над проектом, то кожен окремих студент оцінюється однаково.

Узгодженість – вироблення спільної думки здійснюється на форумі, семінарі шляхом співставлення індивідуальних думок, якщо вони співпадають, інакше проводиться подальше узгодження шляхом розгляду різних позицій, при чому кожен має право на власну думку, право на помилку та право на критику (в тому числі й викладача та авторитетних джерел інформації). Будь-яка ідея в процесі критики

може бути спростована, якщо вона хибна, або вдосконалена, якщо вона правильна. В момент генерації ідей критика заборонена.

В основу принципу контролю покладено поетапне застосування мінімального та максимального контролю. Сутність принципу мінімального контролю – не заважати вільному розвитку думок кожного учасника, а сутність принципу максимального контролю – забезпечити максимальний контроль за кінцевим результатом.

В процесі функціонування соборного інтелекту в його складі постійно мають організовуватись тандеми (ради двох), які є добровільними утвореннями двох учасників. ТанDEMна діяльність звільняє від помилок кожного індивіда шляхом узгодження думок до одноголосності. Ефективність роботи тандемів на порядок вища індивідуальної діяльності.

Соборність здійснює спільну інтелектуальну діяльність як внутрішньо-взаємопов'язана багатотандемна система. Діяльність соборного інтелекту організовується шляхом поєднання трьох форм роботи: щоденна індивідуальна розумова діяльність; регулярне обговорення в тандемах; співставлення думок тандемів на семінарах та соборне прийняття рішення. Вироблення спільного рішення відбувається після узгодження думок шляхом аналізу та розгляду розбіжностей.

При вирішенні колективних завдань М.Жук [1] пропонує такі види роботи як «Ромашка» та «Синхрофазотрон». Прийом «Ромашка» передбачає паралельну роботу тандемів над спільною темою або питанням із подальшим узгодженням рішення. При застосуванні прийому «Синхрофазотрон» тандеми послідовно вивчають матеріали з внесенням власних зауважень, поправок, виправлень, доповнень до основного тексту. При цьому матеріал має «обертатись» серед тандемів до тих пір, поки до його останнього варіанту ні в кого не залишиться зауважень чи запитань.

Серед інноваційних прийомів навчання пропонуємо скористатись прийомом «Мозаїка». Спочатку всі учасники мають виступити в ролі «колекціонера фактів», завдання яких – зібрати якомога більше інформації за заданою темою. Потім в тандемах здійснити класифікацію інформації (проаналізувати зібрані факти та розкласти по полицях). Наступний етап полягає у систематизації фактів та встановленні зв'язків між ними під час інтерактивного обговорення на форумі (виокремлення невирішених питань, збір додаткових фактів за потреби, представлення ідей для

вирішення проблеми). Спроба в тандемах удосконалити інформацію та розробити технологію втілення запропонованих ідей. На завершальному етапі під час семінарського заняття створюється цілісне полотно актуальної інформації на основі зібраних фрагментів мозаїки та знайдених принципів їх взаємозв'язку.

Не менш цікавим є розроблений нами прийом «Конструктор». Кожен тандем відповідає за підготовку окремого блоку завдань. А потім відбувається поєднання всіх компонентів у ціле. Наприклад, при вивченні теми «Побудова запитів засобами MS Access», на лекційному занятті розглядається методика створення найпростіших запитів на вибірку. Потім кожній групі дається завдання навчитись створювати один з видів запитів: параметричні, модифікуючі, підсумкові, перехресні, SQL-запити тощо. На наступному занятті тандеми демонструють аудиторії технологію побудови різних видів запитів. Далі, на основі одержаних знань, кожен розв'язує індивідуальне завдання, отримуючи за потребою консультацію «експерта». В результаті, за короткий проміжок часу студенти оволодівають здатністю роботи з запитом, вчаться вибирати правильний тип запиту для раціонального розв'язання поставленої задачі.

Висновки. Smart-суспільство стоїть на порозі інтелектуальних перетворень, характерною рисою яких стає нове усвідомлення такої категорії як колективний інтелект. Сучасна цивілізація сформувала новий соціум, насичений складною технікою, інтенсивними потоками інформації, високим рівнем міжособистісної взаємодії. Частка інтелектуальної діяльності особистості стає невіддільною складовою колективного інтелекту.

Щоб забезпечити умови для розвитку колективного інтелекту, інформаційно-освітнє середовище сучасного університету має бути мультиінформаційним, орієнтованим на більш ефективне усвідомлення отримуваної інформації, розв'язування проблеми спільного створення та використання знань. Стратегія формування сучасних підходів до розвитку вищої освіти має ґрунтуватися як на технологічних інноваціях, Інтернет технологіях, так і на технологіях розвитку соборного інтелекту.

Впровадження принципів організації та функціонування соборного інтелекту дозволить здійснювати підготовку фахівців, котрі володіють творчим, креативним потенціалом, спроможні раціонально мислити, здатні до гнучкості та оригінальності у прийнятті рішень, готові працювати в умовах Smart-суспільства.

Література та джерела

1. Жук Н.А. Общая методология эффективного управления / Н.А.Жук, Л.В.Жук. – Харьков: ООО «Инфобанк», 2011. – 128 с.
2. Малоун Томас. Про «розумні» команди [Електронний ресурс]: За матеріалами «Thomas Malone on Building Smarter Teams» // Strategy+business. – Режим доступу: <<http://www.management.com.ua/interview/int393.html>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Методика Михаила Щетинина [Електронний ресурс]: Сайт «Раннее развитие детей». – Режим доступу: <<http://www.razumni.ru>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
4. Молчанов О.С. Смарт-университет как клиенто-ориентированная модель университета [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.slideshare.net/alexmolchanov/ss-35120636>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
5. Поваров Г.Н. Норберт Виннер и его «Кибернетика» (От редактора перевода) // Виннер Н. Кибернетика или управление и связь в животном и машине. – М.: Прогресс, 1983. – С.19
6. Тихомиров В.П. Smart-education: новый подход к развитию образования / В.П.Тихомиров, Н.В.Тихомирова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <www.elearningpro.ru/forum/topics/smart-education>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
7. Тихомирова Н.В. Глобальная стратегия развития smart-общества. МЭСИ на пути к Smart-университету [Електронний ресурс]: Smart Education. – Режим доступу: <<http://smartmesi.blogspot.com/2012/03/smart-smart.html>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
8. Шейнин Ю. Интегральный интеллект / Ю.Шейнин. — М.: Молодая гвардия, 1970. — 250 с.

В статье рассмотрены особенности коллективной интеллектуальной деятельности; дана характеристика разных видов коллективного интеллекта; выделен соборный интеллект как высшая форма интеллектуального развития; обосновано место и роль соборного интеллекта в процессе подготовки будущих специалистов; рассмотрены базовые принципы функционирования и развития соборного интеллекта.

Ключевые слова: Smart-образование, коллективная интеллектуальная деятельность, соборный интеллект, соборное обучение.

The features of collective intellectual activity have been considered in the article; the description of different types of collective intellect has been given; the unity of intellect as a higher form of intellectual development has been selected; a place and a role of the unity of intellect in the process of future specialists training have been grounded; basic principles of functioning and development of the unity of intellect have been considered.

Key words: Smart-education, collective intellectual activity, the unity of intellect, the unity of studies.

УДК 373:811.161

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ВИМОГИ ДО УРОКІВ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ЗА О.М.БІЛЯЄВИМ

Помирча Світлана Вікторівна

м.Слов'янськ

Кобченко Інна Геннадіївна

м.Куп'янськ

У статті проаналізовано один із аспектів наукового доробку професора Олександра Біляєва – лінгводидактичні вимоги до уроку розвитку зв'язної мови. Обґрунтовано доцільність використання методичних рекомендацій науковця під час проведення переказів і творів. Зазначено, що серед наукового доробку науковця порушується також проблема типології уроків розвитку зв'язного мовлення. У роботі простежується думка О. Біляєва щодо корисності або можливості користуватися учнями допоміжним матеріалом під час написання контрольного твору.

Ключові слова: лінгводидактична спадщина, урок розвитку зв'язної мови, мовлення учнів, переказ, контрольний твір.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Основне завдання сучасної школи – формувати гармонійно розвинуту особистість. Важливим компонентом цього складного і багатогранного процесу є мовленнєвий розвиток дитини, оскільки від вільного володіння словом значною мірою залежить загальний розвиток людини, формування її світогляду, вміння налагоджувати стосунки з іншими людьми, самореалізація в суспільстві. Тому сучасний підхід до вивчення курсу рідної мови висуває як основний принцип його засвоєння всебічний розвиток мовлення учнів.

Розвиток педагогічної науки в Україні, зокрема лінгводидактики, на сучасному етапі характеризується пошуком нових і збагаченням наявних актуальних напрямів наукового дослідження. Останнім часом щораз частіше в науці актуалізується увага на унікальній лінгводидактичній спадщині відомих учених, національно-виховній скарбниці передового досвіду минулого, що є невичерпним джерелом розвитку педагогічної думки, формування нових методичних поглядів, науково-теоретичних розробок і активно-функціональних систем. Дослідження творчості й поглядів О.М. Біляєва – досвідченого та компетентного освітянина – є важливим складником становлення і загального розвитку методичної думки. Теоретик і практик, О. Біляєв зробив вагомий внесок у лінгводидактичну теорію і практику навчання мови, удосконалення змісту, форм, методів навчання, зокрема в такий її важливий напрям, як розвиток усного й писемного мовлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Аналіз і узагальнення наукового доробку науковця

свідчить, що лінгводидакт розглядає методику проведення уроку контрольного твору, уроку аналізу контрольного твору та деякі інші проблеми, класифікацію помилок, редагування учнівських творів, необхідність опрацювання системи роботи над творами й переказами. Згодом його концептуальні положення стали підґрунтям для розробки багатьох систем розвитку усного й писемного мовлення науковців: В.Бадер, А.Богущ, Л.Варзацька, С.Караман, В.Мельничайко, Л.Нечай, М.Стельмахович, Г.Шелехова та ін. В.Бадер справедливо відзначає, що саме завдяки методичному засвоєнню основних теоретичних засад, які розробив О. Біляєв, «сучасні науковці досягли значних успіхів у розробці системи розвитку мовлення школярів: зроблено спробу по-новому підійти до визначення завдань і змісту роботи з розвитку зв'язного мовлення; окреслено коло умінь і навичок, необхідних учням для побудови власних зв'язних висловлювань; розроблено ефективні види вправ, спрямованих на формування мовленнєвих умінь і навичок» [1, с.30].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У цій статті зупинимося на визначенні й обґрунтуванні лінгводидактичних вимог до змісту уроків розвитку зв'язної мови за О.Біляєвим, на основі аналізу дидактичної спадщини вченого.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Основним із завдань теорії та практики шкільного навчання рідної мови, за О.М.Біляєвим, є постійне вдосконалення змісту уроку і форм його організації. Чи не найголовнішим у системі його поглядів є глибоке переконання в тому, що основне в уроці – це його зміст. За словами вченого, «урок повинен містити певний обсяг інформації, теоретичних відомостей, засвоєння яких збагачувало б учнів науковими знаннями, мовними і мовленнєвими вміннями і навичками» [4, с.34].

О.Біляєва вважають автором реалізації лінгводидактичного й науково-педагогічного напрацювань, що відіграють величезну роль у загальному процесі становлення і розвитку української лінгводидактики, реформуванні й оновленні вітчизняної мовної освіти [1, с.30].

В.Бадер зазначає, що праці талановитого науковця, науково-методичний доробок О. Біляєва стали джерелами для вирішення сьогоденних проблем української лінгводидактики. «Теоретик і практик, фундатор потужної в Україні школи вчених-методистів, на працях якого зросло не одне покоління талановитих науковців, О. Біляєв зробив вагомий внесок у лінгводидактичну теорію і практику навчання мови, удосконалення змісту, форм, методів навчання, зо-

крема в такий її важливий напрям, як розвиток усного й писемного мовлення» [1, с.32], зазначає науковець В.Бадер.

Особливо значущим нам видається внесок О. Біляєва в розробку теоретичних засад розвитку усного й писемного зв'язного мовлення школярів. Його науковий доробок став підґрунтям для створення не однієї лінгводидактичної системи формування комунікативно-мовленнєвих умінь і навичок особистості.

Наприкінці 60-х – на початку 70-х років ХХ ст. під час розробки нових програм і підручників з української мови науковець запроваджує новий розділ «Розвиток навичок зв'язного мовлення», у якому окреслювалися завдання й зміст роботи з розвитку зв'язного мовлення. Мета таких уроків, на думку науковця, навчити школярів зв'язного викладати матеріал підручника, із використанням власних прикладів, писати перекази, твори, складати план усної відповіді або переказу, твору, запропонувати виконати письмовий звіт про виконану роботу, анотацію на прочитану книжку, замітку до стінгазети або правильно написати заяву, розписку, дозвіл, протокол тощо – «одне слово, піднести розвиток мови учнів на рівень логічно стрункої, зв'язної, багатой на словник і фразеологію та синтаксичні конструкції, унормованої, чіткої й виразної мови» [6, с.53]. Урізноманітнюючи види роботи, уникаючи шаблонності, дослідник зосереджує увагу вчителів на характері усних або письмових завдань. Як бачимо, методист фактично заклав основи розвитку стилістично диференційованого мовлення школярів. Під час проведення уроків зв'язного мовлення із використанням публіцистичного, офіційно-ділового, художнього стилів, учитель не лише формує, поглиблює знання про їхню функціональну приналежність, а й звертає увагу на мовні засоби, синтаксичні конструкції, лексику, які репрезентують певний стиль. Такий підхід, на нашу думку, не лише розширює словниковий запас учнів, а й учить нестандартно мислити, а отже виховує чуття мови у школяра.

О. Біляєв розглядаючи науково-педагогічні основи нового змісту уроків зв'язного мовлення, шляхи вдосконалення методики їх проведення, він чи не вперше наголошує на необхідності розрізняти поняття «розвиток мови» і «розвиток зв'язної мови». Ці поняття хоч близькі, але не тотожні, доводить дослідник. На його думку термін «розвиток мови» значно ширше, до складу якого входить і збагачення лексичного запасу учнів, і оволодіння нормами літературної мови, і формування вмінь і навичок зв'язного викладу думок в усній і писемній формах [6, с.53]. Розвиток мови взагалі та вироблення вмінь і навичок зв'язної мови зокрема, має здійснюватися у процесі вивчення всіх розділів курсу української мови: фонетики, граматики, правопису та ін. не обмежуючись лише уроками зв'язного мовлення.

За О.Біляєвим, зв'язна мова це, перш за все, результат усієї попередньої роботи над розвитком мови учнів, який не є механічним поєднанням раніше набутих умінь і навичок, а «ґрунтується на досить багатому словнику, на вільному володінні нормами літературної мови та навичках користування синтаксичними конструкціями, на вмінні розрізняти стилістичні особливості та відтінки різних за будовою словосполучень і речень, лексичних шарів і словотворчих елементів мови» [6, с.53].

Зв'язна мова це системність, в якій складова частина слова входить до словосполучення, із словосполучень будується речення, сукупність яких становить тріаду: слово – словосполучення – речення.

На думку науковців, зв'язна мова характеризується також внутрішнім, логічним зв'язком (О. Текучова), причому не лише між реченнями, що стоять поряд, а й значно відда-

леними одне від одного – частинами висловлювання; властивістю переходів між реченнями і «змикаючих елементів», які об'єднують частини тексту (М. Жинкін).

О.Біляєв вважає проблему розвитку мови учнів перспективним і актуальним у лінгводидактиці. Предметом уваги науковця стали практичні поради, які сприяли б виробленню в учнів умінь і навички логічно, образно й грамотно висловлювати свої думки усно та на письмі. Причинами однобічного підходу до цього питання науковець убачає у наступному: «...у школах вивчали в основному граматику і правопис, а не живу літературну мову ... помилки на письмі легше виявити ... вчити школярів усної мови не потрібно, оскільки вони і так уміють говорити по-українськи» [2, с. 8]. Учених-методистів, учителів-практиків не може задовольнити лише вміння учнів грамотно викладати думки на письмі, «треба, щоб їхня усна мова була грамотною, розвиненою, виразною». Методист акцентує уваги на тому, що «уміння добирати потрібні слова і вирази, звичка до ясності й точності викладу усного вислову, стрункості у викладі думок не можуть не позначитися і на писемній мові учня, а грамотна писемна мова, з одного боку, сприяє чистоті усної мови» [2, с.8].

Як відомо для проведення уроків із розвитку навичок зв'язного мовлення середньої школи передбачає спеціальні години в кожному класі.

На думку методиста, зміст основної програми курсу передбачає формування у школярів навичок зв'язного мовлення, пропонуючи такі види робіт, по-перше, це зв'язні відповіді на запитання вчителя за матеріалом, що опрацьовується, зв'язний виклад змісту параграфу підручника, граматичної теми, з подальшим узагальненням її, аналіз і складання суцільних текстів тощо; по-друге, під час роботи над художніми творами на уроках літератури, пропонує у процесі ідейно-художнього аналізу змісту твору, застосовувати усний переказ тексту або окремих його частин, складання характеристики героїв; по-третє, проводити розгорнуту цілеспрямовану роботу над удосконаленням і розвитком навичок зв'язної ділової мови учнів [6, с.54]. Відповідно до вимог програми учні 4-го класу мають удосконалювати раніше набуті навички в початкових класах під час написання листів, правильного оформлення адреси, вчитися складати дописи-інформації до стінгазети [4, с.69].

Науковець зазначає, що незважаючи на різноманітність завдань, творчих робіт, які спрямовані на розвиток усної й писемної мови, необхідно дбати про всебічне збагачення активного словника учнів, вироблення в них умінь правильно вживати форми слів, об'єднувати слова в словосполучення й речення, зв'язано висловлювати свої думки. О. Біляєв звертає увагу також на стилістичний підхід у розвитку мовлення школярів. Стилістична спрямованість розвитку усного й писемного мовлення учнів є досить продуктивною і має ґрунтуватися на науковій основі у вигляді чіткої стилістичної характеристики їхнього мовлення.

Усвідомлюючи певні труднощі під час розвитку зв'язної мови учнів, треба більше уваги приділяти розповіді, монологічній мові. Однак дуже важливо, щоб, при цьому, і мова вчителя була зразковою, підкреслює науковець.

Серед наукового доробку науковця порушується проблема типології уроків розвитку зв'язного мовлення, що пояснювалося, на думку О. Біляєва, недостатньою розробленістю або поверховим, однобічним сприйняттям окресленого питання. Науковець вважає, що низку робіт із розвитку навичок зв'язного мовлення, скажімо, вільний і творчий перекази, диктанти проводяться на уроках вивчення основної програми курсу, виокремлюючи на це лише частину уроку.

Якщо учні виконують певний вид роботи вперше, наприклад, усний, письмовий перекази, складання автобіографії, протоколу, написання нариса тощо, то на ознайомлення з його змістом доречно відвести весь урок.

Ураховуючи надзвичайну різноманітність завдань із розвитку мовлення він пропонує ввести в обіг термін «урок розвитку зв'язної мови», визначаючи, залежно від завдання, його навчальну мету, наприклад: навчити школярів зв'язного викладати матеріал підручника, писати нарис, складати розгорнутий протокол, звіт про екскурсію і т.д. Зміст таких уроків, на думку науковця, вимагає певної кількості часу (1-2 години).

До різновидів уроків розвитку мови О.Біляєв пропонує типологію: урок навчального переказу (твору), урок контрольного переказу (твору), урок аналізу переказу (твору), яка побутує в шкільній практиці. Окремо він пропонує виділяти урок підготовки до контрольного твору [3, с.55].

Створивши систему роботи над вправами із розвитку усного й писемного мовлення, як перекази й твори, дослідник описав методику проведення уроку навчального переказу, подав класифікацію таких уроків за способом, характером відтворення змісту тексту, жанрами, формою мови (усні й письмові), охарактеризував структуру цих уроків, розробив методичні рекомендації щодо змісту роботи на кожному етапі уроку.

Цінними, на нашу думку, є рекомендації щодо проведення уроку навчального переказу. Незважаючи на традиційний поділ переказів на навчальні й контрольні, у лінгводидактичній практиці розрізняють докладні й вибіркові, репродуктивні (з простим відтворенням змісту прочитаного) і творчі, усні й письмові, де важливого значення набуває зміст тексту, за яким проводиться переказ. Розпочинати практику проведення розповідних переказів з елементами опису предметів, тварин, природи, людини, варто з 4-го класу, поступово ускладнюючи не лише обсягом тексту, а й змістом тексту, наприклад, сцена драматичного двору, окремого художнього твору або його розділу, вважає О.Біляєв. У старших класах перекази текстів літературних творів мають супроводжуватися власними роздумами, висловлюваннями про особисте ставлення учня до прочитаного, висновки та узагальнення.

Досліджуючи науково-творчий доробок О.Біляєва, В.Бадер пише, що «знання законів побудови висловлювань, набуті під час роботи над переказами різних жанрів, допомагають під час написання творів». Ця вказівка не втратила своєї значущості й досі. Усвідомлюючи, що «учнівський твір – складніший, ніж переказ, вид мовної діяльності, спрямований на розвиток зв'язної мови, який вимагає від учня творчого й самостійного викладу думок, почуттів, суджень» [5, с.47], О.Біляєв створює й систему роботи над творами.

Він розробляє класифікацію учнівських творів за матеріалом до написання цих робіт, жанрами, формою мовлення, місцем і метою написання, вказує на необхідність враховувати жанрову специфіку твору, детально описує методику роботи на уроці написання навчального твору, уроці підготовки до контрольного твору [9]. Автор детально розглядає методику проведення уроку контрольного твору, уроку аналізу контрольного твору та деякі інші проблеми, класифікацію помилок, редагування учнівських творів, необхідність опрацювання системи роботи над творами й переказами [10].

Скажімо, у вступному слові вчитель після повідомлення теми роботи, має визначитися з жанром твору, у разі потреби нагадати або з'ясувати його особливості.

Важливим, на думку науковця, є наступний етап уроку – самостійне складання учнями плану. О. Біляєв відмічає негативні приклади сприймання учнями роботи над укладанням плану: не розуміють доцільності, важливості його, формальне укладання вже після написаного твору, «часом учень уникає роботи над планом, бо вважає, що він скочує думку, заважає їй вільно розгортатися у творі» [5, с.61]. На думку лінгводидакта, одним із важливих умінь, яким повинні оволодіти учні, працюючи над твором – це складання плану, бо «план – це комплекс думок, який не дає думці відхилитися від певного курсу ... допомагає струнко побудувати виклад, повно і всебічно розкрити тему, організовує писемну мову, позбавляє її стихійного характеру» [6, с.61]. Отже план великою мірою допомагає учневі визначитися зі змістом твору взагалі та порядком викладу і послідовністю висловлювання думок зокрема.

Як відомо, у змісті програми середньої школи з мови чітко окреслені вимоги щодо вироблення в учнів умінь складати план твору, починаючи з 4-го класу, вдосконалюючи ці вміння аж до 10-го класу включно. Не важливо як будуть сформульовані пункти плану, чи то у формі простих, питальних або окличних речень, чи то цитатний – головне призначення будь-якого плану – «допомогти в розкритті теми та основної думки твору», зазначає науковець [6, с.61].

Цікавою є думка О.Біляєва щодо корисності або можливості користуватися учнями допоміжним матеріалом під час написання контрольного твору. Він говорить про доцільність користуватися лише такими матеріалами, у яких не спостерігається прямої підказки. Дозволеними матеріалами слід уважати: альбоми репродукцій картин відомих художників, набір кольорових листівок, деякі виписки, цитати, синонімічні та фразеологічні словники тощо [6, с.62].

Не менш важливий наступний етап роботи під час написання твору – це його редагування. Такий вид роботи, вважає О.Біляєв, формує в учнів навички знаходити «недоліки порушення логічного зв'язку між частинами, вживання в реченні однокорених слів, незграбну побудову фрази, стилістично не виправданого повторення синтаксичних конструкцій... і т.д.» [6, с.63]. Але така робота, підкреслює автор, має бути системною, послідовною, проводитися під час опрацювання різних програмових тем.

Як відомо, контрольні твори перевіряються й оцінюються відповідно до норм оцінювання знань, умінь і навичок з української мови. Однак, виправляючи учнівські твори, застерігає дослідник, не можна «підганяти їх під свій рівень і смак, примушувати дітей викладати думки так, як це зробив би вчитель ... у змісті й побудові твору, в його лексиці й синтаксисі, у використанні виразальних засобів повинна виявлятися індивідуальність учня» [5, с.63].

Крім загальноприйнятого оцінювання учнівських творів (орфографічна й пунктуаційна грамотність, дотримання норм словотвору, зв'язку між словами у словосполученні й реченні) достоїнства і недоліки твору, на думку науковця, варто вказувати в рецензії вчителя, у якій можуть бути деякі поради щодо виправлення або доопрацювання тексту.

Отже, методологічні положення щодо роботи над зв'язною мовою учнів взагалі та в навчанні зокрема, зумовлюються високою якістю уроку, зазначає науковець. Цінність кожного уроку визначається загальною системою навчання, у якому складові компоненти взаємопов'язані. Для того щоб побудувати струнку систему занять стосовно уроків пов'язаних із проведенням переказів і творів, послідовність їх буде такою: навчальний урок, контрольний, урок аналізу.

Проведений нам аналіз творчого доробку О. Біляєва

щодо методичних проблем проведення переказів та творів, дає нам право стверджувати, що дослідник не стояв осторонь важливих лінгводидактичних питань, однієї з яких є уроки розвитку зв'язної мови. Хоч змінюється час, людство

дедалі більше прогресує, але проблеми залишаються ті ж. Тому доцільним буде звернення багатьох педагогів до надбань науковця з метою піднесення рівня їх методичної культури, що є особливо актуальним у наш час.

Література та джерела

1. Бадер В.І. Проблема взаємозв'язаного навчання усного і писемного мовлення школярів у методичній спадщині О.Біляєва / В.І.Бадер // Вісник Львівського ун-ту. Серія: Філологія. – 2010. – Вип. 50. – С.29-34
2. Біляєв О.М. Актуальні проблеми методики мови / О.М.Біляєв // УМЛШ. – 1972. – № 1. – С. 1 – 9.
3. Біляєв О.М. Курс української мови в 4 класі / О.М.Біляєв // УМЛШ. – 1970. – № 5. – С.67-72
4. Біляєв О.М. Лінгводидактика рідної мови: Навчально-методичний посібник / О.М.Біляєв. – К.: Генеза, 2005. – 180 с.
5. Біляєв О.М. Сучасний урок української мови / О.М.Біляєв – К.: Радянська школа, 1981. – 176 с.
6. Біляєв О.М. Наукові основи змісту уроку мови в загальноосвітній школі / О.М.Біляєв // Методика викладання української мови і літератури: Республіканський науково-методичний збірник. – К., 1978. – Вип.8. – С.86-95
7. Біляєв О.М. Лінгводидактичні основи сучасного уроку мови / О.М.Біляєв // Українська мова і література в школі. – 1982. – № 10. – С.50-61
8. Біляєв О.М. Сучасний урок мови / О.М. Біляєв // Українська мова і література в школі. – 1972. – № 9. – С.1-10
9. Біляєв О. М. Уроки розвитку навичок зв'язної мови // Українська мова і література в школі. – 1974. – № 11. – С.47-58
10. Біляєв О.М. Уроки розвитку навичок зв'язної мови // Українська мова і література в школі. – 1975. – № 3. – С.60-68

В статті проанализован один из аспектов научных разработок профессора Александра Биляева – лингводидактические требования к уроку развития речи. Обоснованно целесообразность использования методических рекомендаций ученого во время проведения пересказов и сочинений. Отмечено, что среди научных разработок ученый так же уделяет внимание проблеме типологии уроков развития речи. В работе прослеживается мысль А. Биляева про необходимость и важность пользоваться ученикам дополнительными материалами во время написания контрольного сочинения.

Ключевые слова: лингводидактическое наследие, урок развития речи, речь учеников, изложение, контрольное сочинение.

One of the aspects of the scientific developments of Professor Alexander Bylyayev – linguistics and didactics requirements to the lesson of speech development has been analyzed in this article. The reasonability of using of the scientist's methodic recommendations during the expositions and essays has been grounded. It should be noted that among his scientific developments, the scholar pays his attention to the problem of typology of speech development lessons. A. Bylyayev's idea about the need and importance of using additional materials during the writing of a test essay by pupils can be traced in this research.

Key words: Linguistics and didactics heritage, speech development lesson, pupils' speech, exposition, test composition.

УДК 371.261:378:004(045)

МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ВИЗНАЧЕННЯ ІСТИННОСТІ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ ЗА ДОПОМОГОЮ АВТОМАТИЗОВАНОЇ ОПИТУВАЛЬНОЇ СИСТЕМИ

Поповський Юрій Борисович
м.Вінниця

У статті проаналізовано підходи до оцінювання набутих знань та умінь студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності засобами автоматизованої системи опитування. Розглянуто методи контролю знань та оцінювання навчальних досягнень студентів, запропоновано методику організації забезпечення педагогічних умов впливу викладача на продуктивність діяльності студентів. Описано основні етапи розробки процедури оцінювання навчальних досягнень студентів із використанням інтерактивних технологій.

Ключові слова: оцінювання, методика, діагностування, рівень знань, автоматизована опитувальна система.

Постановка проблеми. Оцінювання знань студентів є складним елементом педагогічної діяльності і не завжди забезпечує можливість об'єктивно визначити рівень їх знань. Зазвичай виконана робота оцінюється нормативними балами, які є усередненими результатами, що не висвітлює глибину набутих знань. Сучасна дидактика застосовує низ-

ку методів контролю знань: усний, фронтальний, письмовий, індивідуальне опитування, карти виконання завдань, практичний, тестовий та інші. Залежно від поставленої мети заняття і управлінської функції різних типів контролю (попередній, поточний, модульний та інші) визначається метод оцінювання навчальних досягнень студентів. Оцінити – означає встановити рівень чи якість чогось [9]. Оцінювання за бальною системою є складним багатограним процесом педагогічної діяльності. Особливо важко оцінювати знання у великих аудиторіях, у групах зі скороченою програмою навчання, тощо.

Аналіз актуальних досліджень. У педагогічній практиці рівень набутих знань та умінь студентами в ході навчально-пізнавальної діяльності розглядається як порівняльно-нормативний процес. Загальні тенденції процесу оцінювання розглядалися у наукових працях Л.М.Артемух, С.С.Ахматова, Н.Е. Бобков., І.Є.Булах, Л.М.Романишина.

Делікатний К. Г зауважує, що порівняння з етапом загальнонаукових тверджень організовує порівняльну харак-

теристика, що і виступає елементом підготовки і розвитку сформованості умінь і навичок, а мета оцінювання полягає у фіксуванні результатів їх навчально-пізнавальної діяльності, кількісним показником якого виступає бал [4]. Визначення рівня знань за бальною системою включає в себе два компоненти: опитування та оцінювання в балах, які фіксують результати перевірки знань, умінь і навичок.

Кожен студент бажає, щоб його знання були оцінені самим справедливим підходом та висвітлені у порівнянні з іншими. Вимога об'єктивності базується на точному оцінюванні, тобто встановленні критеріїв, які зазначено в навчальних програмах, що відбувається у процесі опитування. Визначення рівня знань ми розглядаємо як процес, що здійснює діагностику та складається з підзавдань, які оцінюються за різними методиками окремо та становлять загальну суму балів.

Метою статті є розкриття новітніх підходів щодо запровадження організації проведення оцінювання знань студентів за допомогою мікрокомп'ютерних систем та діагностики міцності набутих знань студентів. Запровадження педагогічних умов організації ефективних занять та визначення готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Викладення основного матеріалу. На сучасних етапах розвитку обчислювальних систем стало можливим запроваджувати комп'ютерні технології швидких та недорогих у ціновій політиці електронних компонентів. Застосувавши автоматизовану опитувальну систему для діагностування, яка включає контроль, перевірку, оцінювання, накопичення статистичних даних, їх аналіз, виявлення динаміки, тенденцій, прогнозування подальшого розвитку явищ тобто організовувати якісний освітній процес.

Автоматизована опитувальна система розглянута у наукових роботах [6; 7].

Сучасна парадигма освіти спрямована на те, що саме рівень навчальних досягнень студента виступає основним об'єктом навчання. При цьому особистість студента часто переноситься на другорядну позицію [8].

Ми переконані, що оцінювання студента повинно розпочинатися власне з особистості, розвитку її духовних та творчих можливостей. «Роль навчання зводиться до забезпечення становлення такої особистості, яка здатна здійснити якісні зміни у сфері своєї професійної діяльності» [5].

Особистість, що отримує вищу освіту, повинна відчувати зворотний зв'язок, який дає їй можливість самостійно підвищити рівень знань, аналізувати помилки та будувати майбутній розвиток на основі набутих знань. При такому підході викладач повинен розглядати студента як об'єкта і суб'єкта управління. Відповідно дієвість та ефективність впливу викладача на продуктивність діяльності студента значною мірою залежить від обов'язкового та якісного зворотного зв'язку.

Індикатором отримання та засвоєння знань є зворотний зв'язок з студентами. «Зворотний зв'язок – це інформаційний процес, який дозволяє викладачеві отримати дані про те, наскільки результати пізнавальної діяльності студента на конкретному етапі навчальної роботи відповідають тим результатам, що були визначені на підставі загальної мети – підготовки кваліфікованого фахівця в певній галузі діяльності» [3]. Аналізуючи отриману інформацію від студентів, цей процес дозволяє за допомогою математичних функцій чітко оцінювати рівень засвоєння знань, професійних умінь та навичок і що саме важливе, будувати педагогові майбут-

ній план дій подальшої науково-педагогічної роботи.

Найважливішою проблемою при оцінюванні навчальних досягнень студентів з використанням інтерактивних технологій є відсутність обґрунтованих підходів до розробки стратегії оцінювання. С.Гончаров виокремлює основні етапи розробки процедури оцінювання навчальних досягнень студентів із використанням інтерактивних технологій:

- 1) визначення мети та очікуваних результатів (рівень засвоєння знань, умінь та навичок студентів);
- 2) вибір критеріїв оцінювання (встановлений викладачем перелік вмінь студентів при результативному занятті);
- 3) визначення мети оцінювання (визначення рівня розвитку і можливостей студентів);
- 4) вибір способу оцінювання (можливість використання різноманітних методів і прийомів оцінювання навчальних результатів залежно від мети і обраних критеріїв);
- 5) вибір шкали оцінювання (можливість використання шкали оцінювання на основі мети і конкретної стратегії. Шкала повинна відповідати вимогам КМЧН і ECTS);
- 6) шляхи доведення до студентів очікуваних результатів (попереднє повідомлення студентам очікуваних результатів, критеріїв, методів та шкали оцінювання) [3].

Наші дослідження показали, що під час використання інтерактивних технологій у навчанні доцільно застосовувати подвійну форму оцінювання – оцінювання в рамках шкали оцінок і описове оцінювання, яке дає можливість краще подати студентам інформацію про способи і результати їхньої роботи, досягнення і труднощі.

Важливим моментом оцінювання є те, що воно реалізується при дотриманні принципів, сутність яких полягає: в плановості (аналіз і оцінювання мають здійснюватися не стихійно, а з дотриманням певного плану), систематичності й системності (аналіз й оцінювання мають відповідати структурним компонентам змісту вивченого матеріалу і бути постійними), об'єктивності (аналіз і оцінювання мають бути науково обґрунтованими і базуватися на засадах гуманізму і демократизму), відкритості й прозорості (студенти мають знати свої оцінки й оцінки однокурсників, що давало б змогу порівнювати успіхи, стимулювало б до підвищення активності), економічності (методи, прийоми, зміст завдань мають бути співвідносними з наявним бюджетом часу студентів, а методи – ще й доступними і зрозумілими), тематичності (перевірка якості знань студентів з окремих тем, розділів проводиться за темами, блоками, модулями); врахування індивідуальних можливостей студентів [2].

Стосовно методики проведення оцінювання якості підготовки студентів, в психолого-педагогічній літературі є декілька методик проведення оцінювання. Наприклад: розробка тестових завдань з організацією підзавдань, що вимагають прийняття рішень студентом. Кожне таке підзавдання ґрунтується на психолого-педагогічних, економічних ситуаціях або процесах.

Отже, метою дослідження є запровадження ефективної методики діагностики з застосуванням автоматизованої системи опитування. Для графічного зображення результатів проведення оцінювання застосуємо полігон розподілу частот. Опираючись на методику побудови запропоновану М. Воловиком [1], полігон розподілу – це побудова в прямокутній системі координат де на осі абсцис відкладають значення x_1 , а по осі ординат – частоти m_i або відносні частоти. Точки з'єднують між собою та утворюють гістограму якості результатів оцінювання (рисунок 1).

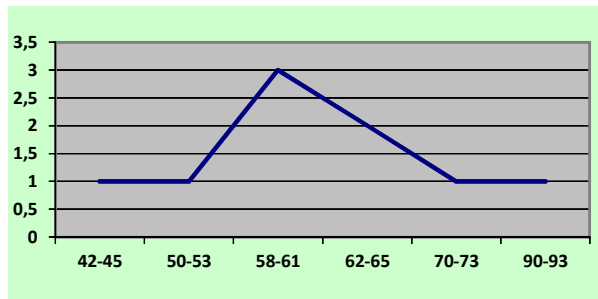


Рисунок 1. Полігон частот

Опираючись на дослідження Дж. Гласс [2], якість підготовки студентів можна визначити за діаграмою відображення даних полігону частот. При умові апробованих та відшліфованих завдань вважають, що хороший результат нормативно-оцінювального завдання забезпечують розподіл меж рядів, що відповідають діаграмі на рисунку 2.

Якісним можна вважати середнє значення балів, яке знаходиться в центрі розподілення та має відсоткове зна-

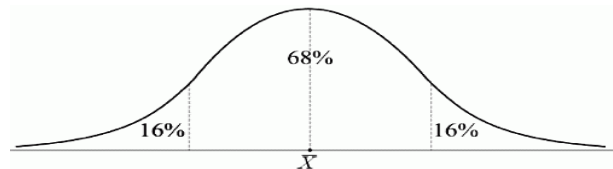


Рисунок 2. Діаграма правильно розподіленого завдання

чення близько 67–72 % значень, а інші плавно підходять до початкових та кінцевих точок.

Початкові точки вказують на виконання студентами завдання на нижчих балах, а кінцеві - на максимальних балах. Відповідно до рисунку 3 ми можемо спостерігати відображення трьох найчастіших варіантів розподілень меж рядів. Варіант «а» вказує, що завдання були виконані на низькому рівні меншою частиною студентів, що свідчить про те, що завдання були складними і з ними справились тільки сильні студенти. У варіанті «б» діаграма показує, що з поставленою задачею справились тільки сильні студенти, які працюють над самостійними, додатковими завданнями. Варіант «б» свідчить про те, що завдання могло бути не продумане і легке для виконання студентами.

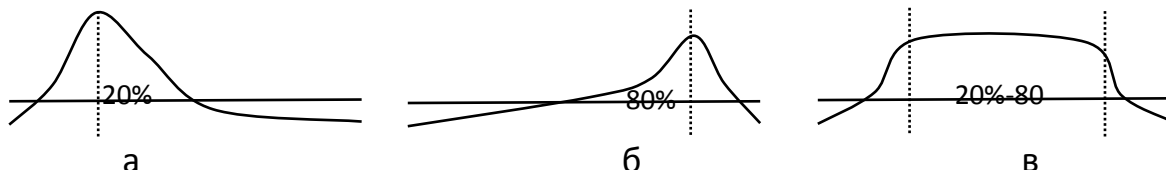


Рисунок 3. Розподілення частот залежно від складності завдань

У процесі навчання завдання, які виконувались раніше, включаються до нових і виконуються повторно. Застосовуючи статистику повторних знань та паралельних груп, ми визначаємо рівень знань чи вони не були випадковими. Застосувавши критерій Фрідмана [2] для співставлення показників, які вимірюються в умовах більше трьох студентів, ми отримаємо гіпотезу достовірності отриманих результатів та встановимо чи змінюються величини показників від умови до умови.

Результати оцінювання визначалися за стобальною шкалою, відповідність балів у вигляді значків відображалась на екрані в аудиторії у такій відповідності:

- бали більше 90 – зелена зірочка з червоною цяткою;
- бали від 75 до 89 – зелена зірочка;
- бали від 60 до 74 – зелений кружечок;
- бали менше 60 – червоний трикутник;
- усі, хто потребували доповнень до своїх відповідей – синій чотирикутник.

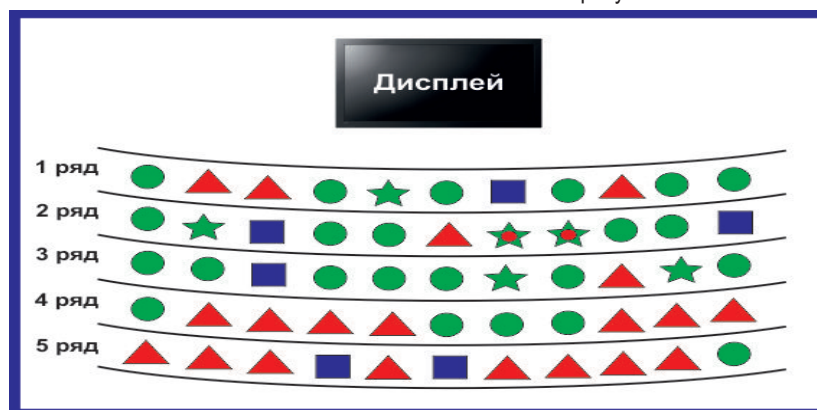


Рисунок 4. Графічне подання результатів опитування студентів.

Відповідно на рисунку 4 наочно відображаються результати опитувань у певній групі. Студенти з невисоким рівнем у більшості випадків користуються допомогою товаришів і не завжди встигають вірно надати відповідь. Особливо цікавим є ті випадки, коли кожному студенту дається індивідуальне завдання, картина міняється в іншу сторону. Успішні студенти виконують, а інші отримують червоний трикутник як показано на рисунку 4. Алгоритми автоматизованої системи такі моменти виявляють і статистично опрацьовують та видають результати студентів які хитру-

ють, або вгадують відповіді.

Висновки. Подальший розвиток педагогічно-програмної частини матиме можливість організовувати навчання з підбором завдань навідного характеру. Кожен студент бажає мати найкращі знання і не хоче бути останнім по успішності, а тим паче відображатись на екрані в аудиторії як невстигаючий. За результатами дослідження планується видати методичні рекомендації застосування "Опитувальної системи" за напрямками підготовки.

Література та джерела

1. Воловик М.П. Теорія імовірності і математична статистика в педагогіці / М.П.Воловик. – Харків, 1980. – 218 с.
2. Глас Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж.Глас, Дж. Стенли. – М.: Прогресс, 1976. – 495 с.
3. Гончаров С.М. Інтерактивні технології навчання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу: навч.-метод. посібник / С.М.Гончаров. – Рівне: НУВГП, 2006. – 172 с.
4. Делікатний К.Г. Авторитет оцінки / К.Г.Делікатний. – К.: Т-во «Знання» УРСР, 1990. – 48 с.
5. Есаулов А.О. Методологічний аспект оцінювання навчальних досягнень студентів [Електронний ресурс] / А.О.Есаулов // Наукові доповіді Національного аграрного університету. – Режим доступу: <<http://nd.nubip.edu.ua/2005-1/05eaasea.html>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
6. Поповський Ю. Б. Організація навчання та визначення рівня знань засобами сучасних мікрокомп'ютерних технологій / Ю. Б. Поповський // Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців: матер. Всеукр. науково-практичної конф. з міжнародною участю (м.Хмельницький, 25-26 квітня 2013 р.) / Хмельницький нац. університет. – Хмельницький: Вид-во Хмельницького нац. університету, 2013. – С.176-178
7. Поповський Ю.Б. Педагогічні підходи до оцінювання знань за допомогою мікрокомп'ютерних інформаційних технологій / Ю.Б.Поповський // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія. – Ялта: Вид-во РВВ КГУ, 2013. – Випуск 41. – С. 455-462
8. Семиченко В. Проблеми педагогічного оцінювання / В.Семиченко, В.Заслуженюк // Шкільний світ. – 2002. – № 7. – С.3-9
9. Ягупов В.В. Педагогіка: навч.посіб. / В.В.Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

В статье проанализированы подходы к оценке приобретенных знаний и умений студентов в процессе учебно-познавательной деятельности средствами автоматизированной системы опроса. Рассмотрены методы контроля знаний и оценки учебных достижений студентов, предложена методика организации обеспечения педагогических условий воздействия преподавателя на продуктивность деятельности студентов. Описаны основные этапы разработки процедуры оценки учебных достижений студентов с использованием интерактивных технологий.

Ключевые слова: оценка, методика, диагностирования, уровень знаний, автоматизированная опросная система.

In article approaches to an assessment of the acquired knowledge and abilities of students in process of educational-cognitive activity have been analyzed. Control methods of knowledge and an assessment of educational achievements of students, process of objective determination of level of knowledge, influence of the teacher on efficiency of activity of students and the main development stages of procedure of an assessment of educational achievements of students with use of interactive technologies have been considered.

Key words: an assessment, a technique, diagnosing, level of knowledge, the automated polling system.

УДК 378.016:80

ЕТАПИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ: НАУКОВО-ПРАКТИЧНИЙ АНАЛІЗ

Поселецька Катерина Андріївна

м.Вінниця

Розвиток сучасної педагогічної науки характеризується підвищеною увагою до розкриття процесів формування внутрішнього потенціалу людини, створення освітнього середовища, що сприяє творчому саморозвитку і самореалізації особистості. В статті розглянуті різні підходи до висвітлення етапів та рівнів професійної самореалізації майбутніх фахівців та представлені результати дослідження емоційного компоненту смислотворчих орієнтацій майбутніх учителів філологічних спеціальностей.

Ключові слова: професійна самореалізація, майбутні учителі філологічних спеціальностей, емоційна гнучкість.

Постановка проблеми. Розвиток сучасної педагогічної науки характеризується підвищеною увагою до розкриття процесів формування внутрішнього потенціалу людини, створення освітнього середовища, що сприяє творчому саморозвитку особистості. В системі вищої педагогічної освіти не реалізована сповна потреба в підготовці інтелектуальних, ініціативних фахівців з розвиненим креативним мисленням. У цьому сенсі доводиться констатувати не належну увагу самостійній активності студентів у розви-

тку професійно-важливих якостей і здібностей. У той же час, ефективність майбутньої професійно-педагогічної діяльності студентів залежить не тільки від набутих у вищих навчальних закладах професійних знань і умінь, але і від рівня сформованої здатності до подальшого професійно-творчого саморозвитку.

Саморозвиток потенційних можливостей і внутрішніх ресурсів особистості, інтенсифікація творчого потенціалу студентів, їхня повноцінна самореалізація в навчально-професійній і майбутній професійній діяльності обумовлюють необхідність вивчення функціональних компонентів і засобів професійно-творчого саморозвитку особистості. Процес перетворення й удосконалення сучасної педагогічної системи припускає пошук нових ідей, технологій, форм і методів організації навчального процесу у вищих навчальних закладах з метою професійно-творчого саморозвитку особистості на основі внутрішніх мотивів, системи цінностей і професійних цілей. Інноваційність психолого-педагогічних досліджень (К.О.Абульханова-Славська, О.О.Вербицький, Т.М.Давиденко, В.В.Давидов, В.П.Зінченко, М.В.Кларін, В.В.Краєвський, Н.В.Кузьміна, О.І.Мищенко, О.Я.Найн, Є.Г.Сілієва, Г.К.Селевко, Н.Є.Шуркова, І.С. Якиманська та інші), їхня спрямованість на професійне самовизначення

та самостановлення, формування рефлексивної культури творчого мислення, свідомо взаємодія суб'єктів педагогічного процесу в спільній навчально-професійній діяльності, інтенсивний розвиток механізмів особистісного та професійно-творчого саморозвитку є логічним наслідком розширення і становлення нових цінностей освіти [3, с.3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Протягом останніх років у вітчизняній педагогіці з'явилося чимало праць, присвячених проблемі підготовки студентів педагогічних вузів (Н.В.Іпполітова, Л.В.Лисенко, Н.М.Лосєва, О.Г.Мороз, С.Н.Павлов, С.П.Русков, А.В.Сверчков, Н.С.Стерхова, С.Н.Усова, Н.М.Яковлева). Проблема підготовки майбутніх педагогів до професійної самореалізації висвітлена у працях О.О.Єфімової, Н.А.Сегеди, М.І.Ярославцевої, а І.В.Лебедик та А.П.Лісниченко досліджували проблему підготовки майбутніх учителів іноземних мов до професійно-творчої самореалізації. Незважаючи на різнопланові дослідження професійної самореалізації, жодний з підходів не забезпечує повною мірою виконання завдання самореалізації майбутнього вчителя філологічних спеціальностей у професійно-педагогічній діяльності, що й викликає безліч суперечностей.

Постановка завдання: Узагальнити теоретичні підходи до висвітлення етапів та рівнів професійної самореалізації майбутніх фахівців; представити дослідження емоційного компоненту смислоттєвих орієнтацій майбутніх учителів філологічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Усі модернізаційні зміни перш за все пов'язані з особистістю викладача, педагога і вченого, який повинен мати адекватне уявлення про проблеми сучасності і розуміти важливість свого внеску в їх вирішення. Особистісні якості, духовний світ, невпинне прагнення до самореалізації майбутнього вчителя стають найважливішими чинниками успішної організації освітнього процесу, його першоосновою. Вирішити завдання самореалізації особистості належить саме викладачу вищого навчального закладу, який здатен формувати гуманістичну спрямованість майбутніх фахівців, забезпечити їх особистісне і професійне зростання, створити умови для розкриття духовного потенціалу і саморозвитку творчої індивідуальності [6, с.2].

Таким чином, сьогодні вимагає високопрофесійного, компетентного вчителя, який би прагнув власної самореалізації у професійно-педагогічній діяльності, втілював сучасні принципи навчання і виховання, змінив сенс і характер стосунків вчителя і учня, поважав суверенність особистості.

На необхідність розв'язання проблем, пов'язаних із самореалізацією особистості в освітньому просторі, вказують сучасні українські дослідники І.Бекешкіна, Т.Вівчарик, Л.Мова, В.Муляр, М.Недашківська, Г.Нестеренко, В.Радул, Л.Рибалко, Л.Сохань, В.Тихонович, А.Фоменко, Н.Шульга та інші.

Водночас, незважаючи на інтенсивні різнопланові дослідження, жодний з підходів не забезпечує повною мірою виконання завдання самореалізації майбутнього вчителя філологічних спеціальностей у професійно-педагогічній діяльності. Практика вищої школи України засвідчує, що існуюча система вищої освіти орієнтована винятково на формування професійних знань, умінь і навичок. Залишаються поки що поза увагою питання особистісного і професійного самовизначення, самоутвердження і самореалізації майбутнього вчителя філологічних спеціальностей в професійно-педагогічній діяльності, що й викликає безліч суперечностей.

Самореалізація майбутнього вчителя філологічних спеціальностей є сенсовизначальною і разом з тим необхідною умовою його успішної професійно-педагогічної діяльності. Відповідно до цього вчителем вибудовується педагогічна позиція, що ґрунтується на безумовному визнанні унікальності кожної людини як найвищої цінності. Основу розробленої концепції складає фундаментальне положення філософської антропології, за яким ідея самореалізації вчителя ґрунтується на особистому бажанні кожного педагога реалізувати свій потенціал у професійній діяльності. Прагнення вчителя до самореалізації розглядається як вияв людської сутності, особистісної форми існування людини в професії, як одна з головних цінностей навчального процесу, оскільки вчитель повинен виховувати учнів, що розуміють і поділяють цінності самореалізації, бути для них реальним прикладом самореалізації в професії.

Самоінтерес, самопізнання, рефлексія, самовизначення, самопроекування, самовдосконалення, саморозвиток, самоутвердження – такий ланцюг "само-процесів" є шляхом до самореалізації. Результативність просування вчителем цим шляхом залежить від усвідомленого розуміння цінностей самореалізації і теоретичної та практичної готовності до їх кваліфікованого втілення в навчально-виховний процес у школі [6, с.5].

У сучасній науці багатьма вченими виділяються стадії, етапи і рівні, які проходить фахівець в своєму професійному просуванні у процесі фахової підготовки. К.М.Левітан виділяє три основні стадії професійного становлення особистості: „підготовча (довузівська) стадія, пов'язана з вибором професії; початкова (вузівська) стадія, під час якої формуються основи професійно важливих умінь і властивостей особистості професіонала; основна (післявузівська) стадія. Це період розвитку всіх сутнісних сил особистості з метою її повної самореалізації в професійній діяльності. Саме на цьому етапі відбувається становлення особистості професіонала” [4]. Представлені стадії безперечно стосуються професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей, їхнього професійного становлення як фахівців, починаючи з довузівської та закінчуючи післявузівською підготовками. Слід вказати на те, що післявузівська стадія К.М.Левітаном розглядається основною. Учений звужує та узагальнено розглядає професійне становлення, і це є його науковою особливістю, але Ю.В.Драгнев вважає, що основною стадією професійного становлення майбутнього вчителя фізичної культури повинно бути саме навчання у вищому навчальному закладі, де він безпосередньо формується як фахівець і де відбувається процес формування його світоглядних позицій, ідеалів, переконань [1, с.93].

М.Ємель'янова називає п'ять стадій професійного становлення: стадія професійної підготовки, стадія первинної професіоналізації, стадія вторинної професіоналізації, стадія професійної майстерності, відхід з професійного життя. М.Ємель'янова резюмує, що професійне становлення особистості відбувається поетапно впродовж усього життя і обов'язково супроводжується випадковостями, непередбаченими обставинами, які, іноді, кардинально змінюють траєкторію професійного життя людини [2]. На відміну від К.М.Левітана, М.Ємель'янова розширює уявлення про процес професійного становлення особистості та розглядає п'ять його стадій. Д.Сьюпер розглядаючи концепцію професійного розвитку [11], ґрунтується на уявленнях Ш.Бюлер про життєвий шлях особистості. Він описує такі стадії і етапи професійного розвитку, що характеризуються типовими завданнями: стадія „пробудження”, що проявляється у фор-

мі ідентифікації дитини з людьми, які її оточують, включає етапи „фантазії” (домінування дитячих потреб, у віці 4-10 років), „інтересів” (уявне програвання професійних ролей, 11-12 років), „здібностей” (їх співвідношення із зовнішніми вимогами, 13-14 років); стадія „дослідження”, на якій відбувається реальне програвання різних ролей, включає етапи „експерименту” (попередній професійний вибір і його випробування, 15-17 років), „перехід” (реалізація Я-концепції, 18-21 рік) і „проби” (оволодіння цілісним процесом професійної діяльності, 22-24 року); стадія „консолідації”, метою якої є знаходження стійкої професійної позиції, включає етапи „проби” (самоствердження в обраній діяльності або повторний вибір, 25-30 років) і „стабілізації” (спрямування всіх зусиль в одне русло, 31-44 року); стадія „збереження” характеризується прагненням зберегти статус (45-64 року); стадія „зниження” є відходом з професійного життя [11]. Професійний розвиток особистості, представлений в концепції професійного розвитку Д.Сьюпера, безпосередньо впливає на логіку професійного становлення фахівця певної галузі. Ці стадії представлено: стадія „переходу” (реалізація Я-концепції, 18-21 рік) та стадія „проби” (оволодіння професійною діяльністю, 22-24 року) віддзеркалюють процес професійного становлення й майбутнього вчителя у вищому навчальному закладі.

Продовжуючи свою думку, Д.Сьюпер наголошує на тому, що у цій схемі задається лише загальна послідовність пред’явлення людині завдань професійного розвитку, але щоб зрозуміти індивідуальну або статеву специфіку професійного розвитку потрібне звернення до змістовних механізмів, які забезпечують ухвалення людиною певних зразків професійного шляху [11].

М.Смольсон, доповнюючи теоретичний доробок Е.Зеєра, вказує на те, що процес професійного розвитку особистості, незалежно від професії, має певні рівні та етапи. Він доводить, що розрізняють п’ять етапів: оптація (тобто професійне самовизначення, усвідомлений вибір професії); професійна підготовка; професійна адаптація; первинна і вторинна професіоналізація (формування професійного менталітету, інтеграція професійно значущих умінь та якостей особистості в стійкі констеляції та ін.); професійна майстерність (самоздійснення особистості у творчій професійній діяльності) [10].

Беручи за основу теоретичні викладки Б.Ломова, Є.Романова вважає, що процес професійного становлення особистості є багатоаспектним, багатоплановим і надзвичайно складним, якщо розглядати його з погляду об’єктивного і суб’єктивного змісту [9, с.21]. Отже, процес професійного становлення майбутнього вчителя в період навчання у вищому навчальному закладі не тільки може бути багатоаспектним й багатоплановим, а й інтегрованим, синергетичним.

А.К.Маркова стверджує, що людина стає професіоналом не одразу, а проходить багато великих і малих етапів на шляху свого становлення як професіонала. Більше того, в професійному житті кожної людини можливі повтори і повернення на попередні рівні, а також кризи. Трасекторії шляху до професіоналізму у різних людей можуть суттєво відрізнятися. А.К.Маркова виділяє такі рівні професійного становлення: допрофесіоналізм, професіоналізм, суперпрофесіоналізм, непрофесіоналізм або псевдопрофесіоналізм, післяпрофесіоналізм (експрофесіоналізм).

На рівні професіоналізму А.К.Маркова виділяє такі етапи:

- етап адаптації людини до професії – первинне засвоєння особистістю норм, необхідних прийомів, технік, технологій професії. На нашу думку цей етап відповідає першим

рокам навчання у вищому навчальному закладі;

- етап самоактуалізації в професії – усвідомлення своїх можливостей виконання професійних норм, початок саморозвитку засобами професії, усвідомлення своїх індивідуальних можливостей виконання професійної діяльності, усвідомлене посилення своїх позитивних якостей, нейтралізація негативних, посилення індивідуального стилю, максимальна самореалізація можливостей у професійній діяльності. Саме цей етап, на нашу думку, відповідає тому періоду навчання у вищому навчальному закладі, коли майбутні учителі філологічних спеціальностей проходять педагогічну практику у оздоровчих таборах та загальноосвітніх школах, використовуючи всі вище вказані засоби; (педагогічна практика в середніх навчальних закладах освіти та асистентська практика);

- етап вільного володіння професією, який проявляється у формі майстерності, гармонізації особистості з професією; на цьому етапі відбувається засвоєння високих стандартів, виконання на достойному рівні методичних рекомендацій, дорожок, інструкцій, розроблених кимось ще раніше. [7]

Однією з головних цілей сучасної освіти є розвиток зацікавленості і потреби в самоперетворенні. Перетворення студента в зацікавленого в самозмінненні суб’єкта сприяє його подальшому становленню як професіонала, який готовий до побудови своєї діяльності, її зміні та розвитку. Таким чином професійний розвиток невіддільний від особистісного – в основі їх лежить принцип саморозвитку, який детермінує здатність особистості перетворювати свою життєдіяльність в предмет практичного перетворення, який веде до найвищої форми життєдіяльності особистості – творчої самореалізації.

Л.М.Мітіна виділяє 3 основні напрямки дослідження професійного розвитку особистості: змістовний (зміст процесу професійного розвитку, розробка моделей професійного розвитку особистості), динамічний (все *тимчасове* поле професійного розвитку з моменту вступу до школи через стадію самостійного і свідомого вибору професії до творчої самореалізації особистості), та інституційний (інститут професійного розвитку особистості, включаючи тип соціума, в якому функціонує «ринок професій», освітні системи і конкретні соціальні групи, в яких реалізується процес професійного розвитку).

Ідеї цілісності, єдності особистісного і професійного розвитку людини лягли в основу розробленої концепції Л.М.Мітіної, де фактором розвитку є внутрішнє середовище особистості, її активність, потреба в самореалізації. Об’єктом професійного розвитку і формою реалізації творчого потенціалу особистості в професійній праці є інтегральні характеристики особистості: спрямованість, компетентність, емоційна гнучкість [8, с.32]. Д.А.Леонтьєв виділяє емоційну насиченість в структурі смисложиттєвих орієнтацій особистості, що складають основу образу Я [5, с.3]. Виділенні інтегральні характеристики особистості професіонала є психологічною основою, необхідною в будь-якій конкретній діяльності. Кожна інтегральна характеристика представляє певне поєднання чи комбінацію особистісних якостей, які є важливими для успішного функціонування в межах тої чи тої конкретної професії. Фундаментальною умовою розвитку інтегральних характеристик особистості професіонала є усвідомлення ним необхідності в зміні, перетворенні свого внутрішнього світу і пошук нових можливостей самоздійснення в праці, підвищення рівня професійного самоусвідомлення.

Розглядаючи професійний розвиток як неперервний

процес самопроекування особистості, Л.М.Мітіна виділяє 3 стадії психологічної перебудови особистості: самовизначення, самовираження і самореалізація. На стадії самореалізації співвідношення знань про себе відбувається в межах «Я і вище (творче) Я». На цій стадії формується життєва філософія людини, усвідомлюється сенс життя, своя суспільна цінність, тим самим людина досягає не лише професійної майстерності, але й гармонійно розвиває свою особистість, творчо само реалізується [8, с. 179].

Система цінностей майбутнього фахівця інтеріоризується у систему особистісних цілей і життєвих перспектив, водночас суб'єктивне відчуття втрати смислу є наслідком «екзистанційної фрустрації» (Дж.Крамбо) на дані невдалого пошуку життєвих цінностей. З метою виявлення описаних тенденцій серед майбутніх учителів філологічних спеціальностей нами було використано тест смисложиттєвих орієнтацій «Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Джеймс Крамбо и Леонард Махолик, адаптация Д.А.Леонтьева».

У процесі експериментального дослідження вивчалась емоційна стійкість майбутніх учителів філологічних спеціальностей, при цьому враховувалось, що дана шкала дає можливість виявити задоволення власним життям та сприймання його як емоційно негативного. Високі бали за даною шкалою характеризують швидше гедоністично орієнтовану людину, яка прагне нинішнього емоційно приємного наповнення життя і особливо не перейматися перспективами майбутнього.

Низькі бали за даною шкалою – свідчення незадоволеності нинішнім етапом власного життя; повноцінним буде видаватися прожите, або ж радужні очікування у майбутньому.

Для порівняння результатів опитування проводилося на першому і п'ятому курсах інституту іноземних мов Ві-

ницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. 21 чоловік – студенти першого курсу та 20 чоловік – студенти п'ятого курсу. За нашими даними високі бали виявленні у 16 чол., що становить 39,02% опитаних; низькі відповідно 5 чол., – 42,79%. Найбільша кількість результатів зафіксована у середніх вимірах (20 чол. – 48,78%), що вказує на достатню емоційну стійкість майбутніх учителів філологічних спеціальностей. Така тенденція властива студентам, як 1-го, так і 5-го курсів. Тим не менше, враховуючи одержані результати ми вважаємо, що для посилення емоційної стійкості, яка є інтегральною характеристикою особистості, досить практикувати різні форми психокорекційної роботи, що посилять мотивування навчально-освітньої діяльності майбутніх педагогів, спонукатиме до особистісної рефлексії, сприятиме розвитку емпатійної схильності. А це саме ті особистісні характеристики, які є професійно значущими і забезпечують перспективи професійної самореалізації.

Висновки. Самореалізація майбутнього вчителя філологічних спеціальностей є необхідною умовою його успішної професійної діяльності. На шляху свого становлення як професіонала людина проходить багато етапів, де фактором розвитку є внутрішнє середовище, її активність та потреба в самореалізації. Психологічною основою будь-якої конкретної діяльності є інтегральні характеристики особистості професіонала, а саме спрямованість, компетентність та емоційна гнучкість. Результати дослідження емоційного компоненту у майбутніх учителях філологічних спеціальностей вказують на достатню емоційну стійкість майбутніх учителів філологічних спеціальностей, яка є професійно значущою особистісною характеристикою і забезпечує перспективи професійної самореалізації.

Література та джерела

1. Драгнєв Ю.В. До проблеми професійного становлення майбутнього вчителя фізичної культури в інформаційно-освітньому просторі/ Юрій Володимирович Драгнєв// Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. – 2010. – №23(195). – С.89-95
2. Емельянова М.Н. Профессиональное становление педагога: трудности и свершения. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <<http://www.deti-66.ru/forteachers/educstudio/profession/288.html>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
3. Костенко М.А. Педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Маріанна Артурівна Костенко. – Харків, 2004. – 22с.
4. Левитан К.М. Личность педагога: становление и развитие [Текст] / Константин Михайлович Левитан. – Саратов: Топаз, 1991. – 135с.
5. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. / Дмитрий Алексеевич Леонтьев. – М.: Смысл, 2000. – 18с.
6. Лосева Н.М. Самореалізація особистості викладача вищого навчального закладу як загально педагогічна проблема: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Наталія Миколаївна Лосева. – Харків: Б.в., 2007. – 43с.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма/ Аэлита Капитоновна Маркова. – М.: МГФ «Знание», 1996. – 308с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <<http://www.psytolerance.info/psyinfo.php?id=1366032814>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
8. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Лариса Максимовна Митина. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.
9. Романова Е.С. Психология профессионального становления личности: дис. на соискание ученой степени д-ра.. психол.. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии»/Евгения Сергеевна Романова. – М., 1992. – 611с.
10. Телекомунікаційні технології у навчальному процесі: метод. реком. /за ред. М.Л.Смольсон [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <<http://psyscience.com.ua/Recommendation/rozdiil2htm#Zakl22>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
11. Super D.E. Vocational Development: A Framework of Research / Super D.E. at all. – N.Y, 1957.

Развитие современной педагогики характеризуется повышенным вниманием к раскрытию процессов формирования внутреннего потенциала человека, созданию образовательной среды, которая способствует творческому саморазвитию и самореализации личности. В статье рассматриваются разные подходы к выяснению этапов и уровней профессиональной самореализации будущих учителей филологических специальностей и представлены результаты исследования эмоционального компонента смысложизненных ориентаций будущих учителей филологических специальностей.

Ключевые слова: профессиональная самореализация, будущие учителя филологических специальностей, эмоциональная гибкость.

Much attention to the description of the processes of the formation of inner potential of a person, formation of the educative environment, which favours the creative self-development and self-realization is typical for the development of modern pedagog-

ics. Different levels and stages of professional self-realization of the future teachers of philological specialties have been analyzed in the article. The results of the research of the emotional component of vital senses have been represented in the article.

Key words: professional self-realization, future teachers of philological specialties, emotional flexibility.

УДК 376.042

НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ АСПЕКТИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Поцко Оксана Вікторівна

м.Свалява

Актуальність проблеми нормативно-правового забезпечення інклюзивної освіти визначається необхідністю формування нових підходів до надання освіти для осіб з особливими потребами. Здійснено аналіз основних правових документів та положень, спрямованих на впровадження інклюзивної освіти: Конвенції «Про права людини» (1948), Конвенції «Про права дитини» (1989), Концепції розвитку інклюзивного навчання в Україні (2010), Указу Президента України «Про заходи щодо розв'язання актуальних проблем осіб з обмеженими фізичними можливостями» (2011). Схарактеризовано основні положення інноваційної освітньої концепції щодо навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я, що була представлена на Всесвітній Конференції з освіти осіб з особливими потребам.

Ключові слова: інклюзивна освіта, нормативно-правові акти, особи з особливими потребами.

Перед українським суспільством стоїть гостра проблема залучення наших співгромадян, що мають деякі особливості фізичного розвитку, в соціум, проблема їх активної адаптації, соціалізації та розвитку в рамках громади і на благо суспільства. Одним з варіантів вирішення цієї проблеми є розвиток в Україні інклюзивної освіти, спрямованої на залучення дітей з особливими потребами в освітній процес; соціалізація їх та створення активної поведінкової установки таких осіб на позиціонування себе в сучасному суспільстві.

Дитина з особливими потребами — це не обділена долею, це, швидше, визначений спосіб життя за обставин, що склалися, який може бути дуже цікавий їй і оточуючим людям, якщо особливості розглядати в рамках соціальної концепції. Інклюзія — це процес реального включення дітей з особливостями психофізичного розвитку в активне суспільне життя і однаковою мірою необхідна для всіх членів суспільства.

Проблема інклюзивної освіти знаходиться в центрі дослідницької уваги багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців: О.Акімової, Е.Андрєєва, В.Бондаря, Т.Ілляшенко, А.Колупаєвої, Н.Сабат, Є.Ярської-Смирнової та інших.

Сучасне суспільство визнає, що саме інклюзія є більш гуманною та ефективною освітньою системою, яка здатна задовольнити потреби всіх категорій дітей, незалежно від рівня психофізичного розвитку, та сприяє створенню інклюзивного суспільства, яке б повною мірою приймало осіб з обмеженими можливостями, визнавало їхні права на освіту, особистісний розвиток, професійну діяльність, участь у суспільному житті тощо. Варто зазначити, що інклюзивне навчання не є альтернативою спеціальній освіті, воно значно розширює її можливості

Реалізація завдань інклюзивної освіти передбачає комплексне розв'язання питань, пов'язаних насамперед з нормативно-правовим забезпеченням.

Мета статті: здійснити огляд нормативно-правового забезпечення інклюзивної освіти в Україні.

Підкреслимо, що важливими нормативно-регулятивними актами щодо правових засад інклюзивної освіти є конвенції «Про права людини» та «Про права дитини». Законодавчі акти ООН визначили, що питання осіб з особливими потребами стосуються сфери прав людини, а не лише реабілітації та соціального забезпечення.

Найбільш фундаментальним втіленням прав людини на міжнародному рівні є Загальна Декларація ООН про «Права людини» (1948). Хоча вона і не мала прямого відношення до осіб з обмеженими можливостями здоров'я, проте проголосила рівність прав «всіх людей без винятку». В преамбулі цього документу зазначається, «що визнання вродженої гідності та рівних і невід'ємних прав усіх членів людської спільноти є основою свободи, справедливості та миру у світі» [2].

Саме в цей час міжнародне співтовариство визначило основні принципи щодо формування політики стосовно осіб з обмеженими можливостями здоров'я, які зобов'язували уряди країн бути відповідальними за впровадження системи, яка працює на усунення умов, що спричиняють інвалідність; забезпечити особам з функціональними обмеженнями можливості досягнути однакового з іншими співгромадянами рівня життя, в тому числі, й можливості одержати освіту.

Питання міжнародного регулювання прав дітей з особливими потребами окреслено в Конвенції ООН «Про права дитини» (1989). У 1991 р. Україна приєдналася до країн, що ратифікували цю Конвенцію. Вона ґрунтується на визнанні прав усіх дітей, на пріоритеті загальнолюдських цінностей та гармонійному розвитку особистості, недискримінації дитини-інваліда за будь-якими ознаками. Вперше в історії міжнародного правового законодавства визначено пріоритети інтересів дитини у суспільстві, наголошується на необхідності особливої турботи про осіб з особливими потребами. У статті 3 Конвенції ООН про права дитини наголошується, що «при будь-яких діях стосовно дітей з особливими потребами, перш за все, мають враховуватися їхні інтереси». Перш за все в інтересах дитини не бути ізольованими від свого оточення, від домівки та батьків [2].

Право всіх без винятку дітей на одержання освіти є ключовим положенням цієї Конвенції, оскільки освіта є самоцінною і визнається фундаментальним правом кожної людини. Освітнім правам дітей присвячена стаття 28, де зазначається, що «держави визнають право дитини на освіту». З метою поступової реалізації цього права на основі надання рівних можливостей країни повинні:

- забезпечити обов'язковою, доступною, безоплатною освітою всіх дітей;
- сприяти здобуттю середньої освіти у різних формах, в тому числі загальноосвітнє і професійне навчання; зробити їх можливими і доступними для кожної дитини,

а також розробити відповідні заходи, наприклад, впровадження безкоштовної освіти та надання, за потреби, фінансової допомоги;

- зробити здобуття вищої освіти доступною для всіх на основі врахування інтелектуальних здібностей у будь-який доречний спосіб;
- забезпечити доступність освітньої і професійної інформації для всіх дітей;
- вживати заходів для регулярного відвідування школи та зменшення випадків відрахування зі школи» [2].

Шляхи реалізації права рівних можливостей на здобуття освіти неповносправними особами та визнання інтегрованого навчального середовища, тобто звичайних масових шкіл, як пріоритетного окреслено в «Стандартних правилах забезпечення рівних можливостей для інвалідів» (1993), що були затверджені на 48 сесії Генеральної Асамблеї ООН [8].

Освітні Правила «Стандартів» визначають, що державам варто прагнути до постійного інтегрування спеціальних навчальних закладів у систему загальної освіти. «Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів» слугували правовою основою для розробки подальших шляхів удосконалення системи здобуття освіти неповносправними.

Інноваційна освітня концепція щодо навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я була оголошена у Саламанкській декларації (1994), що представлена на Всесвітній Конференції з освіти осіб з особливими потребами [7]. Зокрема у Декларації наголошується, що кожна дитина має унікальні особливості, інтереси, здібності та навчальні потреби. Відповідно варто розбудовувати системи освіти і розробляти навчальні програми таким чином, аби брати до уваги широке розмаїття цих особливостей і потреб. Особи, що мають особливі потреби, зазначається в Декларації, повинні мати доступ до навчання у звичайних школах, які мають створити їм умови, використовуючи педагогічні методи, що зорієнтовані в першу чергу на дітей, з метою задоволення цих потреб. Наголошується на тому, що звичайні школи з такою інклюзивною орієнтацією - найефективніший засіб боротьби з дискримінаційними настроями, створення доброзичливої атмосфери у громадах, побудови інклюзивного суспільства і забезпечення навчанням усіх.

У зверненні до всіх урядів підкреслюється, що пріоритетним з точки зору політики та бюджетних асигнувань має бути реформування системи освіти, яке б дало змогу охопити навчанням всіх дітей, незважаючи на індивідуальні відмінності та труднощі; законодавчо визнати принципи інклюзивної освіти, які полягають в тому, що всі діти перебувають у звичайних школах, за винятком тих випадків, коли не можна вчинити інакше; всіляко заохочувати обмін досвідом з країнами, що мають інклюзивну систему навчання; сприяти участі батьків, громад, громадських організацій осіб з неповносправністю в процесах планування та прийняття рішень, що стосуються задоволення спеціальних навчальних потреб; всіляко сприяти розробці стратегій діагностування та визначення особливих потреб у дітей, а також розробляти науково-методичні аспекти інклюзивного навчання. Значну увагу варто приділити підготовці педагогів до роботи в системі інклюзивної освіти.

Керівним, основоположним принципом прийнятих «Рамок дій», що розроблені в контексті Декларації стало положення, що «...школи повинні приймати всіх дітей, незважаючи на їхні фізичні, інтелектуальні, соціальні, емоційні, мовні та інші особливості. До них відносяться діти з розумовими та фізичними вадами, безпритульні і працюючі

діти...» [7, с.9]. Саме школи, як зазначається у цьому документі, мають стати взірцем для суспільства щодо орієнтації на задоволення потреб людей, суспільства, в якому з повагою ставляться до їхніх відмінностей. Відповідно навчання варто адаптувати до потреб дітей, а не «підганяти дітей під незмінні та сталі навчальні умови». Школи повинні знаходити шляхи для успішного навчання всіх дітей, зокрема і з серйозними фізичними чи розумовими вадами, у зв'язку з чим мають бути розроблені педагогічні заходи, зорієнтовані на потреби учнів.

Саме на цих основних визначеннях базується концепція інклюзивної школи, «школи для всіх». Декларація зазначила, що упродовж тривалого часу проблеми людей з розумовими і фізичними вадами ускладнювалися обмеженими можливостями суспільства, яке концентрувало основну увагу на недоліках, а не на потенційних можливостях цих осіб. «Рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами» окреслили інноваційні підходи до здобуття освіти неповносправними, які прийняті світовою спільнотою. Нові підходи до здобуття освіти особами з особливими потребами, як зазначається у документі, зумовлені тенденціями, що панують в галузі соціальної політики упродовж останніх двох десятиліть. Це тенденції соціальної інтеграції, повноцінної участі у суспільному житті всіх членів громади та боротьби з будь-яким відчуженням. У галузі освіти це означає розробку стратегій, що сприяють забезпеченню рівності можливостей.

Зважаючи на основний принцип інклюзивної школи, який полягає в тому, що всі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це можливо, не переймаючись будь-якими труднощами чи відмінностями між ними, необхідно визнавати і враховувати різні потреби учнів шляхом розробки відповідних навчальних планів, застосування організаційних заходів, розробки стратегій викладання, використання необхідних ресурсів та зв'язків з місцевими громадами.

Діти з особливими навчальними потребами мають одержувати необхідну додаткову підтримку, яка може їм знадобитися для забезпечення ефективності навчання. Спільне навчання дітей з особливими потребами та їхніх однолітків гарантує взаєморозуміння та солідарність між дітьми.

«У рамках інклюзивних шкіл діти з особливими освітніми потребами мають одержувати додаткову допомогу, яка їм потрібна для забезпечення їхнього повноцінного навчання. Інклюзивні школи є найефективнішим засобом, що гарантує солідарність між дітьми з особливими потребами та їхніми однолітками. Зарахування дітей до спеціальних шкіл, спеціальних класів чи до секцій в межах будь-якої школи на постійній основі має бути виключенням, рекомендованим тільки в тих випадках, коли цілком очевидним є те, що навчання у звичайних класах не може задовольнити освітні чи соціальні потреби певної (окремої) дитини, або, якщо це необхідно для благополуччя цієї дитини або інших дітей» [7, с.1].

Одним із ключових чинників у впровадженні інклюзивного навчання є, як зазначається у прийнятому документі, підготовка педагогічного персоналу. Програми цієї підготовки мають забезпечити позитивну орієнтацію педагогів стосовно фізичних і розумових вад. Професійні вміння педагогів передбачають: належне оцінювання особливих потреб дітей, адаптацію змісту навчальних планів, використання допоміжних навчальних технологій, планування та реалізацію спільної діяльності різнопрофільних фахівців і батьків дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Дедалі більше визнання набуває тенденція залучення до педагогічної

діяльності в інклюзивному середовищі в якості рольової моделі осіб з фізичними вадами, оскільки вони можуть слугувати прикладом успішної особистісної реабілітації.

Серед пріоритетних складових інклюзивної освіти визначено виховання та навчання дітей раннього віку, оскільки успішна діяльність інклюзивних шкіл значною мірою залежить від завчасного виявлення, діагностування та надання допомоги дітям раннього віку з особливими потребами. Особлива увага має приділятися розробці навчальних програм для дітей віком до 6 років, враховуючи їхні потенційні можливості у фізичному, інтелектуальному та соціальному розвитку при підготовці їх до навчання у школі.

У документі особлива увага приділяється співробітництву педагогічного персоналу, фахівців, громадських та благодійних організацій з батьками, оскільки саме батьки повинні мати визначальне право у виборі освітніх послуг для своєї дитини, повну інформацію про особливі потреби своєї дитини та можливості для їх задоволення. Саме батьків варто сприймати як активних партнерів при прийнятті рішень стосовно навчання, які можуть контролювати, стежити за процесом навчання, брати в ньому участь. Отож, їх варто всіляко заохочувати до цього. Урядам необхідно сприяти створенню та поширенню батьківських асоціацій, приймати законодавчі акти щодо батьківських прав. Також варто приділяти увагу поширенню впливу громадських організацій, членами яких є особи з порушеним розвитком, зокрема залучаючи засоби масової інформації, оскільки вони можуть відігравати значну роль у формуванні позитивного ставлення до інтеграції у суспільство осіб з порушеннями психофізичного розвитку шляхом впровадження інклюзивного навчання через висвітлення та популяризацію позитивних прикладів.

Серед основоположних висновків «Рамок дій щодо освіти осіб з особливими потребами» стосовно означеної проблеми варто виокремити наступні: «Розвиток інклюзивних шкіл як найефективнішого засобу забезпечення освітою всіх необхідно визнати основним напрямом урядової політики, і потрібно виділити це як пріоритет у програмі розвитку країни. Тільки таким чином можливо мобілізувати відповідні ресурси. Поряд із тим, що громади можуть відігравати ключову роль у розвитку інклюзивних шкіл, непересічне значення мають заохочувальні заходи і підтримка урядів у пошуку ефективних та прийнятних рішень» [7, с.18]. Зазначається, що реально можна було б розпочати з надання допомоги тим школам, які висловили бажання впроваджувати інклюзивне навчання й приступити до проведення експериментальних проєктів в окремих областях з метою набуття досвіду і поступового його широкого впровадження.

Зазначимо, що і в Україні на сьогодні створено нормативно-правове підґрунтя для становлення інклюзивної освіти, відбувається процес його постійного розвитку. Аналіз нормативної бази свідчить, що основні закони України

про освіту в цілому забезпечують соціальний захист дітей та осіб з обмеженими можливостями, гарантують створення умов для спеціального, компенсуючого та інтегрованого навчання. До таких джерел належать Закон України «Про внесення змін до законодавчих актів України з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» (2010); Указ Президента України «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» (2010); Указ Президента України «Про заходи щодо розв'язання актуальних проблем осіб з обмеженими фізичними можливостями» (2011); Концепція розвитку інклюзивного навчання (2010) та інші.

У «Концепції розвитку інклюзивного навчання в Україні» (2010) наголошується, що інклюзивна освіта в Україні має запроваджуватися, починаючи з дошкільних навчальних закладів, де відбувається головним чином виховна діяльність щодо підростаючого покоління [5]. В Україні практика інклюзивного виховання з'явилася дещо раніше, ніж інклюзивного навчання. Дитина, яка має обмежені здібності, сьогодні може відвідувати звичайний дитячий садок. Тому політика щодо впровадження інклюзивного навчання має стартувати з дошкільної освіти і охоплювати комплекс заходів, не акцентуючи увагу на будь-якій одній ланці, дошкільній або шкільній.

На основі Указу Президента України «Про заходи щодо розв'язання актуальних проблем осіб з обмеженими фізичними можливостями» (2011) встановлюється забезпечення розробки та затвердження заходів, спрямованих на виконання Плану дій Ради Європи щодо сприяння правам і повній участі людей з обмеженими фізичними можливостями в суспільстві: покращення якості життя людей з обмеженими фізичними можливостями в Європі в 2006 - 2015 рр. [4]. Важливими положеннями Указу є спрямування на привернення уваги суспільства до проблем людей з інвалідністю, популяризацію загальнолюдських цінностей, толерантного та уважного ставлення до осіб з обмеженими фізичними можливостями; на удосконалення умов оплати праці спеціалістів, педагогічних працівників навчальних закладів для роботи з дітьми з особливими потребами, зокрема встановлення їм доплат за особливі умови праці; на впровадження інклюзивного та інтегрованого навчання дітей з особливими потребами в дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладах. Не менш актуальними є положення щодо необхідності створення науково-методичного забезпечення інклюзивного та інтегрованого навчання осіб з особливими потребами [4].

Доповнення і зміни до основоположних освітнянських актів створюють можливість запровадження інклюзивного навчання на загальному середньому освітньому рівні.

Перспективами дослідження вважаємо проблеми впровадження правових норм інклюзивного забезпечення у практику загальноосвітньої школи, становлення і розвиток інклюзивної освіти в європейських країнах.

Література та джерела

1. Конвенція про права людини [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_021>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Конвенція про права дитини [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_021>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Концепція розвитку інклюзивної освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_021>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
4. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / А.А.Колупаєва, О.М.Таранченко, І.О.Білозерська та ін.; за заг. ред. А.А.Колупаєвої. – К.: А.С.К., 2012. – 308 с.
5. Про заходи щодо розв'язання актуальних проблем осіб з обмеженими фізичними можливостями / Указ Президента України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://zakon4.rada.gov.ua>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
6. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання Наказ МОН № 912 від 01.10.10 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

7. Сабат Н. Соціально-педагогічний аспект інклюзивного навчання / Н.Сабат // Соціальний педагог. – 2008. – № 3. – С.42-46
8. Саламанская декларация. Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка. Испания, 7-го июня 1994 г. – К., 2000. – 21 с.
9. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів. Резолюція. Прийнята Генеральною Асамблеєю (за доповіддю Третього комітету (A/48/627) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://npu.edu.ua/le-book/book/html>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

Актуальность проблемы нормативно-правового обеспечения инклюзивного образования определяется необходимостью формирования новых подходов к предоставлению образования для лиц с особыми потребностями. Осуществлен анализ основных правовых документов и положений, направленных на внедрение инклюзивного образования: Конвенции «О правах человека» (1948), Конвенции «О правах ребенка» (1989), Концепции развития инклюзивного обучения в Украине (2010), Указа Президента Украины «О мерах по решению актуальных проблем лиц с ограниченными физическими возможностями» (2011). Охарактеризованы основные положения инновационной образовательной концепции в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья, которая была представлена на Всемирной Конференции по образованию лиц с особыми потребностями.

Ключевые слова: инклюзивное образование, нормативно-правовые акты, лица с особыми потребностями.

The urgency of the problem legislative provision of inclusive education is determined by the need to develop new approaches to the provision of education for persons with special needs. The analysis of the main legal instruments and provisions aimed at the introduction of inclusive education has been conducted: the Convention on "Human Rights" (1948), the Convention «On the Rights of the Child» (1989), Concept of development of inclusive education in Ukraine (2010), Presidential Decree «On Measures to address the urgent problems of persons with disabilities» (2011). The main features of the innovative educational concept in teaching children with disabilities have been demonstrated, which was presented at the World Conference on Education for persons with special needs.

Key words: inclusive education, regulations, people with special needs.

УДК 373.5.016:81'243

КОНЦЕПЦІЯ ЗМІСТУ ЕЛЕКТИВНИХ КУРСІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ: ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

Редько Валерій Григорович
Басай Олег Вікторович

м.Київ

У статті автори розглядають методологічні засади створення концепції змісту елективних курсів з іноземних мов для учнів старшої школи. Свої погляди вони ґрунтують на домінуючих у сучасній шкільній іншомовній освіті компетентнісному, комунікативно-діяльнісному, особистісно орієнтованому і культурологічному підходах. Обґрунтовується технологія добору і методичної організації змісту елективних курсів, визначаються цілі та пріоритетні засоби його реалізації.

Ключові слова: концепція, зміст освіти, елективні курси, іноземна мова.

Постановка проблеми. Варіативність сучасної системи шкільної освіти, її тенденції до компетентнісних, діяльнісних, розвивальних, особистісно орієнтованих технологій навчання активізують необхідність створення умов для розкриття індивідуальних можливостей і творчого потенціалу кожного учня, проявлення в ньому потреби сформувати в собі здатність стати активним суб'єктом процесу соціалізації в сучасному світовому глобалізованому просторі. Вирішальна роль у цьому процесі належить іноземній мові як важливому засобу впливу на соціальну і комунікативну мобільність школяра, яка різнобічно сприяє формуванню його готовності до саморегуляції пізнавальної діяльності та самовдосконалення [3].

Зміст навчання у старшій школі диференціюється відповідно до навчальних профілів, забезпечуючи як загальноосвітню підготовку школярів, для яких іноземна мова є базовим загальноосвітнім предметом, так і профільну спе-

ціалізовану поглиблену підготовку до майбутньої професійної діяльності, пов'язану з іноземною мовою. Профілізація змісту навчання є одним із шляхів адаптування випускника середньої школи до майбутнього життя в сучасному багатомовному і різнокультурному світовому середовищі. Це є одним із виявів компетентнісної та особистісно орієнтованої парадигми сучасної шкільної освіти [3; 4, с.431-437].

Аналіз останніх досліджень. Проблема профілізації у старшій школі змісту навчання, взагалі, та іноземних мов, зокрема, не є новою у світовій і вітчизняній педагогічній теорії та практиці. Вже тривалий час навколо неї відбуваються активні наукові дискусії, хоч у зарубіжних країнах вона вже давно стала реальністю, і профілізація навчання широко використовується в їхніх освітніх системах. Про це свідчать наукові дослідження зарубіжних і вітчизняних науковців-педагогів, які у своїх доробках висвітлюють набутий досвід з цього питання [2; 3; 8; 9; 10].

В останні роки небезпідставно на цій проблемі зосереджується увага у вітчизняних учених-педагогів, оскільки про профілізацію старшої школи особливо активно почали дискутувати на початку ХХІ ст., коли українська шкільна освіта стала на шлях оновлення змісту навчання відповідно до Європейських стандартів, а шкільна іншомовна освіта – відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [1].

Профільне навчання іноземної мови у старших класах було предметом вивчення російських учених (І.Л.Бім, О.А.Богданова, М.Л.Вайсбурд, А.О.Колесников, Л.А.Милованова, О.Г.Поляков, І.П.Попова, Е.М.Соловова

та ін.) і, на жаль, знайшло певний відбиток у дослідженнях незначної кількості українських науковців (С.М.Дітковська, Л.Я.Зеня, Н.М.Рекун, Т.О.Петрова, Т.К.Полонська, В.Г.Редько, Л.А.Шульга). Утім, ці дослідження, в основному, мають опосередковане відношення до проблеми і не стали глибоким, переконливим і обґрунтованим чинником впливу на їх практичне втілення у шкільну практику.

Що стосується елективних курсів з іноземних мов як одного із виразників профілізації змісту навчання, то є лише окремі напрацювання російських учених із цього питання (А.О.Колесніков, Є.С.Маркова, О.В.Макарова, К.Г.Митрофанов, В.Л.Орлов, К.Н.Поливанова, О.Г.Поляков, В.В.Сафонова, П.В.Сисоєв, М.О.Столба). Власне, такий стан у вітчизняній старшій школі зумовив активізувати наукові пошуки ефективного вирішення проблеми.

Мета дослідження. Розробити лінгводидактичні підходи до створення концепції змісту елективних курсів з іноземних мов для учнів старшої школи і спроектувати її на вітчизняну шкільну іншомовну освіту.

Основна частина. Проблема підготовки змісту елективних курсів з іноземних мов не знайшла глибокого і переконливого дослідження, що зумовлює її розгляд з позиції лінгводидактичних підходів, які домінують у сучасній шкільній іншомовній освіті. Насамперед, це компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, особистісно орієнтований і культурологічний підходи. Саме вони, на наш погляд, мають слугувати підґрунтям для створення концепції змісту елективних курсів з іноземних мов для учнів старшої школи. Уявляється, що спроектований зміст навчання, викладений в елективних курсах з іноземних мов для учнів 10-11-х класів, забезпечить їм поглиблене і професійно зорієнтоване оволодіння предметом, створить умови для врахування їхніх індивідуальних особливостей, інтересів, мотивів, здібностей, намірів для формування чіткого орієнтування на певний вид майбутньої професійної діяльності, пов'язаною з іноземною мовою.

Зміст елективних курсів з іноземних мов для учнів старшої школи ми розглядаємо як своєрідну підсистему загальної шкільної іншомовної освіти і, водночас, на основі системного підходу вважаємо його цілісним системним утворенням, яке функціонує як підсистема в макроструктурі всієї системи та демонструє наступність і взаємодію із загальноосвітнім іншомовним середовищем, ілюструючи динамічність свого розвитку. Це означає, що зміст елективних курсів за інформаційним, мовним, мовленнєвим і соціокультурним наповненням не розглядається автономним компонентом всієї шкільної іншомовної освіти, а чітко враховує іншомовний та загально-навчальний досвід старшокласників, набутий ними під час вивчення шкільного курсу «Іноземна мова» як загальноосвітнього чи поглиблено вивченого предмета, враховує їхні іншомовні комунікативні потреби та інтереси майбутньої життєдіяльності. Номенклатура елективних курсів визначається навчальним закладом у межах варіативного компонента змісту освіти.

Важлива роль в успішній реалізації змісту елективних курсів з іноземних мов у старшій школі належить *технологіям його впровадження у практичну діяльність*. Сучасна парадигма шкільної іншомовної освіти зорієнтована на таку організацію навчання, котра забезпечує комунікативно-діяльнісний характер процесу оволодіння іноземною мовою в інтеграції з міжкультурним спрямуванням його змісту. Цей підхід зумовлений процесами глобалізації міжнародних контактів, де іноземній мові належить роль важливого засобу спілкування. У зв'язку з цим посилення соціокультурного

контексту змісту навчання є соціально і педагогічно доцільною тенденцією розвитку іншомовної освіти у старших класах як на базовому загальноосвітньому, так і профільному (філологічному) рівнях. Соціокультурне спрямування змісту комунікації забезпечується: а) готовністю школярів використовувати іноземну мову як засіб міжкультурного спілкування, б) можливістю для учнів створювати власну соціальну та культурну ідентичність шляхом зіставлення й усвідомлення культури носіїв мови, що вивчається, та власної національної культури, в) когнітивним розвитком учнів, що стимулює їхню навчальну діяльність, адаптує її до європейських стандартів і створює умови для входження в сучасний світовий соціум [7]. Зазначена стратегія розвитку змісту елективних курсів може бути успішно реалізована за умови переосмислення й оновлення методів, форм і засобів навчання.

Рекомендовані нами *технології навчання* у межах змісту елективних курсів можуть бути характерні такі особливості:

- профільно-ситуативне спрямування процесу навчання, зокрема розширення рольового репертуару спілкування;
- активне використання проектної методики;
- робота з мовним портфелем (портфоліо);
- широке залучення прагматичних матеріалів із різноманітних соціальних сфер;
- активне використання різних видів читання (ознайомлювальне, вивчальне, переглядове, пошукове);
- систематична робота з аудіо/відео матеріалами;
- активне залучення пошуково-дослідницької діяльності, зокрема різних видів роботи з Інтернет-ресурсами;
- розширення ролі самостійної роботи школярів, зумовленої їхньою творчою діяльністю, пов'язаною з іноземною мовою: переклад, творчі письмові роботи, участь у різних (у тому числі міжнародних) проєктах тощо.

Основними принципами реалізації змісту елективних курсів з іноземних мов у старшій школі нам уявляються такі:

1. *Принцип компетентнісного підходу до навчання іншомовного спілкування, який забезпечує прагматичні комунікативні потреби школярів відповідно до змісту вибраного елективного курсу, зокрема усвідомлене набуття/удосконалення досвіду аналізувати, систематизувати, порівнювати, робити висновки, висловлювати власне ставлення до об'єктів спілкування і давати їм оцінку, обґрунтовувати свою точку зору.*

2. *Принцип комунікативної спрямованості навчання, що передбачає спеціальну організацію навчального процесу, який сприяє оволодінню достатнім рівнем іншомовного спілкування в усній і письмовій формах у межах навчального середовища, зорієнтованого на зміст елективного курсу.*

3. *Принципи ситуативності та тематичної організації навчального матеріалу, які створюють умови для адекватної реалізації ідеї комунікативності.* Оволодіння іншомовним досвідом відбувається у межах тем, визначених навчальною програмою елективних курсів, а основною формою організації спілкування вважаються творчі інтерактивні види діяльності, а саме: мовленнєва ситуація, рольова гра, проектна робота тощо, діалогові та колективні форми комунікації, тематично зорієнтовані на вибраний профіль.

4. *Принцип урахування досвіду, набутого учнями у вивченні інших предметів, зокрема – іноземної мови як загальноосвітнього чи поглиблено вивченого предмета, що дозволяє прогнозувати можливі труднощі у оволодінні змістом елективних курсів і в такий спосіб раціоналізувати*

навчальний процес.

5. *Принцип усвідомленого навчання*, який враховує якісну своєрідність оволодіння іншомовним спілкуванням старшокласниками. Він передбачає не тільки усвідомлене оволодіння способами діяльності з метою доцільного і раціонального використання лексичних одиниць відповідно до їхнього значення, форми і особливостей вживання у мовленні, але й до ситуацій спілкування та сфери мовленнєвих функцій кожної мовної одиниці у межах профільно зорієнтованих ситуацій, передбачених змістом елективних курсів.

6. *Принцип урахування вікових особливостей учнів старшої школи*, який зумовлює добір спеціальних методичних підходів, форм і засобів для організації профільно спрямованого спілкування з метою ефективного оволодіння змістом елективних курсів відповідно до набутого іншомовного комунікативного досвіду.

7. *Принцип збалансованого та взаємопов'язаного навчання усіх видів мовленнєвої діяльності*, який враховує їх спільні психологічні механізми та спирається на використання максимуму відповідних аналізаторів для досягнення належного рівня сформованості у старшокласників умінь і навичок в усному і письмовому профільно спрямованому спілкуванні.

8. *Принципи диференціації та індивідуалізації навчання* відповідно до іншомовних комунікативних намірів старшокласників у межах змісту вибраного елективного курсу, що дає можливість «дійти до кожного учня» з урахуванням їхніх особистісних можливостей і потреб.

9. *Принцип розширення ролі самостійної іншомовної комунікативної діяльності старшокласників*, розвитку їх автономії, мотивації, усвідомленого ставлення до організації та результатів своєї навчальної роботи, що є чинниками впливу на траєкторію їхнього особистісного розвитку.

10. *Принцип наступності між усіма ланками системи іншомовної освіти*: зміст елективних курсів обов'язково враховує іншомовний досвід учнів 10-11-х класів, набутий ними за курс базової (початкової та основної) школи, втім не повторює його, а лише розширює, поглиблює, фундаменталізує.

Компетентісна технологія навчання іншомовного спілкування у межах змісту елективних курсів проявляється насамперед у процесі комунікативної діяльності, коли учні не тільки отримують певні прагматично спрямовані знання, але й виконують систему навчальних дій, що забезпечують оволодіння цими знаннями у практичній діяльності. Лише за умови, що *кожен учень особисто братиме участь у виконанні навчально-комунікативних дій, усвідомить їхню функціональне призначення у комплексі з іншими діями*, дасть йому можливість набутти досвіду мовленнєвої взаємодії в усній і письмовій формах.

Успішне впровадження компетентісної технології навчання чужомовного спілкування на основі змісту елективних курсів різнобічно залежить від навчальних посібників, у яких впроваджується зміст елективних курсів, більше того, від текстів для читання, системи вправ і завдань, позатекстових матеріалів, які в них розміщені, оскільки саме вони репрезентують зміст дій, що мають виконувати старшокласники під час пред'явлення та активізації навчального матеріалу. Тільки дидактично доцільний їх добір і методично виправдана організація зможуть забезпечити ефективність набуття/розвитку іншомовного комунікативного досвіду та успішне виконання цілей навчання, визначених змістом елективних курсів. У процесі практичного виконання відповідних дій в індивідуальних, парних і групових формах роботи у школярів формуються не тільки уявлення про

лінгвістичні особливості чужої для них мови, але й набувається досвід мовленнєвої взаємодії у різних ситуаціях спілкування [5].

Переконалим показником доцільності змісту навчання, побудованого на засадах компетентісної парадигми, є *здатність учнів цілісно поєднувати здобуті знання, сформовані уміння й навички, набутий досвід, світоглядні цінності та переконання з активною творчою самостійною пошуково-дослідницькою діяльністю* у процесі добору та використання мовних засобів та інформаційного змісту для продукування усних і писемних висловлювань, у межах тематики елективних курсів, а також для ідентифікації чужих висловлювань під час їх сприймання [3; 7]. На сьогодні це одне із пріоритетних завдань сучасної шкільної іншомовної освіти, яка повинна навчити учнів усвідомлено окреслювати для себе проміжні та кінцеві цілі щодо оволодіння різними аспектами мови і мовлення, визначати якість очікуваного мовленнєвого продукту, оцінювати наявні навчальні матеріали, необхідні для реалізації власних комунікативних намірів, добирати раціональні способи і форми оволодіння навчальним змістом згідно із своїми можливостями і потребами. Йдеться про здатність змісту елективних курсів сприяти розвитку в учнів рефлексивних здібностей, зокрема, оцінювати власні якості як мовної особистості та як суб'єкта навчальної діяльності, що передбачає засвоєння не тільки певного іншомовного досвіду, але й стратегій, що дають можливість успішно його набувати і коригувати відповідно до потреб своєї життєдіяльності.

Оптимально дібраний та раціонально методично організований у посібнику як основному засобу профільного навчання зміст елективного курсу має забезпечувати досягнення старшокласниками певних особистісних іншомовних комунікативних якостей, а саме:

- уміння успішно реалізовувати творчі комунікативні завдання, яким не властиві раніше запрограмовані способи виконання;
- володіння не тільки певним обсягом навчального матеріалу відповідно до змісту елективного курсу, але й способами діяльності, що забезпечують успішність усієї іншомовної освіти;
- уміння виробляти свої способи творчої навчально-пізнавальної діяльності відповідно до індивідуальних можливостей, усвідомлено створювати власну траєкторію навчання;
- здібність до трансформації, модифікації, експериментування з метою удосконалення як змістового, так і процесуального складників своєї іншомовної навчальної діяльності;
- відсутність побоювань припуститися помилок у процесі оволодіння іншомовною комунікативною діяльністю, що часто, як засвідчує практика, виявляється психологічною перешкодою для участі у спілкуванні;
- володіння емпатією як готовністю до спілкування з представниками інших культур, толерантне ставлення до них, до їхнього життєвого досвіду і до умов, у яких відбувається комунікація;
- уміння використовувати невербальні засоби спілкування з метою досягнення очікуваних результатів;
- здібність формувати в собі відчуття згодки, антиципації, синонімії тощо і уміння раціонально користуватися ними у разі потреби;
- здібність самостійно створювати мовленнєвий продукт як в усній, так і в письмовій формі, що відповідав би параметрам, які до нього визначаються за тематикою, за обсягом, за структурою, за мовним наповненням відповід-

но до змісту елективного курсу;

– здібність творчо і успішно взаємодіяти з іншими суб'єктами навчального процесу, толерантно до них ставитися, відчувати власну відповідальність за результати колективної іншомовної діяльності;

– бути вмотивованою та зацікавленою особистістю у виконанні навчальних іншомовних комунікативних завдань у межах змісту елективного курсу, проявляти активність під час вербальної взаємодії, відповідати за рівень власного розвитку, власної освіти і власного виховання;

– здібність до рефлексії щодо об'єктивного самооцінювання своїх навчальних здібностей і умінь коригувати їх відповідно до визначеного рівня і комунікативних потреб.

Як нам уявляється, саме ці якості можуть бути досягнуті старшокласниками завдяки раціональному та оптимальному комплексному поєднанню змісту навчання іноземної мови як загальноосвітнього предмета і змісту елективних курсів і водночас визначати базовий рівень іншомовної комунікативної компетентності сучасного випускника загальноосвітнього навчального закладу. Його має забезпечити цілісна система шкільної іншомовної освіти, компонентом якої є елективний курс, спрямований на профілізацію іншомовної комунікативної діяльності випускника школи. Звісно, що цей рівень буде удосконалюватись і збагачуватись іншими характеристиками, які стануть потребу-

ваними відповідно до життєвих потреб випускників.

Висновки. Отже, методологічним підґрунтям для концепції змісту елективних курсів з іноземних мов для учнів старшої школи мають слугувати такі лінгводидактичні аспекти: а) компетентнісна парадигма визначення змісту елективних курсів, зокрема дидактичні та методичні підходи до добору навчального матеріалу відповідно до визначеної програмою тематики спілкування і засобів її засвоєння; б) методична доцільність збалансованого його структурування у змісті згідно з цілями формування в учнів іншомовного досвіду в різних видах мовленнєвої діяльності; в) вибір методів, форм і засобів навчання, зокрема, автентичних текстів для читання, системи вправ і завдань, позатекстових матеріалів, які забезпечували б його діяльнісний характер, були б узгоджені з віковими особливостями старшокласників, їхнім досвідом, інтересами та потребами, сприяли б умотивованості навчальних дій, давали б можливість навчати іншомовного спілкування у взаємозв'язку з культурою носіїв мови, формували б в учнів здатність до рефлексії, до самостійного удосконалення іншомовного досвіду відповідно до власних комунікативних намірів.

Презентована концепція, на наш погляд, слугуватиме науковим підґрунтям для конструювання змісту навчальних посібників елективних курсів, що може стати предметом нашого наступного дослідження.

Література та джерела

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К.: Ленвіт, 2003. – 261 с.
2. Зєня Л.Я. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до навчання іноземних мов учнів профільної школи: монографія / Любов Яківна Зєня. – Горлівка: Видавництво ГДПІІМ, 2011. – 436 с.
3. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів: навчально-методичний посібник / В.Г.Редько, Т.К.Полонська, Н.П.Басай [та ін.] ; за наук. ред. В.Г.Редька – К.: Педагогічна думка, 2013. – 360 с.
4. Полонська Т.К. Науково-теоретичні підходи до створення елективних курсів з іноземної мови у профільній школі [Текст] / Т.К.Полонська // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / [ред. кол., головн. ред. В.М.Мадзігон; наук. ред. О.М.Топузов]. – К.: Пед. думка, 2011. – Вип. 11. – 800 с.
5. Редько В.Г. Інтерактивні технології навчання іноземної мови / В.Г.Редько // Рідна школа. – №8-9. – 2011. – С.28-36
6. Редько В.Г. Комунікативно-діяльнісна, культурологічна і професійно орієнтована парадигма змісту іншомовної освіти старшокласників / В.Г.Редько // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2011. – №4. – С.19-27
7. Редько В. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика: монографія / Валерій Редько. – К.: Генеза, 2012. – 224 с.
8. Winch, C. Education, work and social capital: towards a new conception of vocational education / C.Winch. – London-New York: NY, 2000. – 220 p.
9. Barnett K. Lessons and challenges: Vocational education in schools / K.Barnett, R.Ryan. – Research overview, Adelaide, National Centre for Vocational Education and Research (NCVER), 2005.
10. Dalley-Trim L. Secondary school students' perception of, and factors influencing their decision-making in relation to VET in schools / L.Dalley-Trim, N.Alloway, K.Walker // Australian Educational Researcher. – 2008. – №35(2). – PP.55-69

В статье авторы рассматривают методологические основы построения концепции содержания элективных курсов по иностранным языкам для учащихся старшей школы. Основанием для их взглядов служат доминирующие в современном школьном иноязычном образовании компетентностный, коммуникативно-деятельностный, личностно-ориентированный и культурологический подходы. Обосновывается технология отбора и методической организации содержания элективных курсов, определяются цели и приоритетные средства его реализации.

Ключевые слова: концепция, содержание образования, элективные курсы, иностранный язык.

In the article, the authors observe the methodological fundamentals for the development of the content concept of the elective courses in foreign languages for the high schoolchildren. The basis for their views is the competence-based, the communicative activity, the personality-oriented, and the culturological approaches that are dominating in the modern school education in foreign languages. The technology of the selection and the methodological organization of the elective courses content are specified; the aims and the priority means for its introduction are defined.

Key words: concept, education content, elective courses, foreign language.

УДК 378.14

ОСОБЛИВОСТІ ТЕХНОЛОГІЇ ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ ІЗ ФАРМАЦЕВТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН
У МЕДИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Романишина Людмила Михайлівна

м.Хмельницький

Марчишин Світлана Михайлівна

м.Тернопіль

У статті розглядаються питання про педагогічні технології та технології оцінювання. Показано роль оцінювання в ефективності навчального процесу. Розглянуто різні тлумачення поняття «педагогічна технологія». До особливостей оцінювання у медичному університеті віднесли об'єктивний структурований практичний іспит, який проводиться з дисциплін: неорганічна хімія, нормальна фізіологія, медична біологія, інформаційні технології у фармації, органічна та аналітична хімія, патологічна фізіологія та фармацевтична ботаніка, аптечна технологія ліків, фармакогнозія, фармацевтична хімія, біохімія, мікробіологія, промислова технологія лікарських засобів, організація та економіка фармації, фармакологія та фармацевтична хімія.

Ключові слова: майбутні фармацевти, педагогічна технологія, система оцінювання, фармацевтичні дисципліни, удосконалення навчального процесу, практичні завдання.

Вступ. На сучасному етапі розвитку медичної освіти спостерігається пошук новітніх технологій, які забезпечать підвищення якості навчального процесу. Серед пріоритетних чинників, які впливають на навчальний процес у вищих навчальних закладах, виділяють педагогічні технології.

Проблему впровадження інноваційних технологій у навчальний процес вивчала низка науковців: А.Алексюк, В.Боголюбов, В.Бондар, О.Глузман, В.Гузєєв, П.Гусак, П.Лузан, Л.Романишина, В.Чайка, Н.Шиян та інші. Особлива увага у працях дослідників надається системі оцінювання знань студентів (В.Козаков, І.Овчарук, С.Калаур, І.Мельничук, В.Полюк, Л.Романишина та інші).

Кожний навчальний заклад має певні особливості як в організації навчально-виховного процесу, так і в використанні системи оцінювання. Відомо, яке значення має оцінювання в ефективності навчального процесу. Тому вдосконалення процесу контролю і оцінювання є завжди актуальним. При цьому потрібно враховувати ці особливості у наукових дослідженнях.

Наші дослідження показали, що практично відсутні роботи з використання педагогічних технологій у медичних університетах. Тому **метою статті** є визначення особливостей оцінювання якості знань майбутніх фармацевтів до майбутньої професійної діяльності.

Основний зміст статті. У своїх дослідженнях ми розглянули визначення терміну «педагогічна технологія» у працях науковців.

Процес удосконалення студентів різних навчальних закладів повинен здійснюватися тільки як інноваційний процес, який передбачає: розробку і впровадження педагогічних технологій, новітніх систем оцінювання, інформаційних технологій, як найбільш сучасних.

Визначено, що впровадження новітніх технологій, включаючи і технології оцінювання, підпорядковані певним правилам:– банк педагогічних технологій, інформаційну базу їхніх концепцій, алгоритмів, навчально-методичного забезпечення; критерії вибору педагогічної технології, вихідні позиції проектування нової освітньої практики [4].

У науковій літературі ми зустріли багато різних тлумачень поняття «педагогічна технологія», але всі вони мають спільні риси – спрямованість на підвищення ефективності навчального процесу. Розглянемо деякі з них:

Педагогічна технологія – це змістовна техніка реалізації навчального процесу [1].

Педагогічна технологія – це продумана у всіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації і проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителя [5].

За даними ЮНЕСКО педагогічна технологія – це системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з обліком технічних і людських ресурсів і їхньої взаємодії, що ставить своєю задачею оптимізацію форм освіти.

Педагогічна технологія означає системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, які використовуються для досягнення педагогічних цілей [3].

На думку Г.К.Селевка, поняття «педагогічна технологія» в освітній практиці вживається на трьох ієрархічно су- підрядних рівнях:

1) Загальнопедагогічний (загальнодидактичний) рівень: загальнопедагогічна (загальнодидактична, загально-виховна) технологія характеризує цілісний освітній процес у даному регіоні, навчальному закладі, на визначеному ступені навчання. Тут педагогічна технологія синонімічна педагогічною системою: у неї включається сукупність цілей, змісту, засобів і методів навчання, алгоритм діяльності суб'єктів і об'єктів процесу.

2) Частковометодичний (предметний) рівень: частково-предметна педагогічна технологія вживається в значенні «часткова методика», тобто як сукупність методів і засобів для реалізації визначеного змісту навчання і виховання в рамках одного предмета, класу, учителя (методика викладання предметів, методика навчання, методика роботи вчителя, вихователя).

3) Локальний (модульний) рівень: локальна технологія являє собою технологію окремих частин навчально-виховного процесу, рішення часткових дидактичних і виховних задач (технологія окремих видів діяльності, формування понять, виховання окремих особистісних якостей, технологія заняття, засвоєння нових знань, технологія повторення і контролю матеріалу, технологія самостійної роботи й ін.) [6].

Узагальнення цих визначень ми зустріли у працях інших досліджень і зупинились на такому: педагогічна технологія – це діяльнісний сценарій організації навчально-пізнавальної діяльності студентів з метою опанування обраною професією [2].

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з'ясовано, що за класифікацією педагогічні технології бувають навчальні, виховні, соціально-виховні [7]. На нашу думку, найкращий варіант, коли мета технології відповідає кожній з перерахованих технологій, є уособленням кращих якостей кожної з технологій.

У Тернопільському державному медичному університеті

ім.І.Горбачевського розроблена та використовується одна з можливих технологій оцінювання знань студентів, яка є складовою педагогічної технології «занурення», за якою працює університет.

Розглянемо особливості системи оцінювання, яка працює в університеті. Об'єктивний структурований практичний іспит (ОСПІ) (Objective Structured Practical Examination (OSPE)) – сучасний тип оцінки знань, який використовується у фармації. При цьому студенту фармацевтичного факультету чи провізору, який підвищує свою кваліфікацію, пропонують різні практичні ситуації, спостерігають за його діями, аналізують їх та максимально об'єктивно оцінюють його знання, вміння самостійно проводити макро- та мікроскопічний опис ЛРС, виготовляти лікарський препарат, розробляти технологічну документацію проводити ідентифікацію та визначити кількісний вміст біологічно активних та лікарських речовин, заповнювати реєстри бухгалтерського обліку та здійснювати аналіз господарських засобів, проводити розрахунки прибуткового податку і відрахувань в бюджетні та позабюджетні фонди, таксувати рецепт.

Слід зазначити, що у ОСПІ будуть входити базові дисципліни, а саме: на 1 курсі – неорганічна хімія, нормальна фізіологія, медична біологія, інформаційні технології у фармації, на 2 курсі – органічна та аналітична хімія, патологічна фізіологія та фармацевтична ботаніка, на 3 курсі – аптечна технологія ліків, фармакогнозія, фармацевтична хімія, біохімія, мікробіологія, на 4 курсі – промислова технологія лікарських засобів, організація та економіка фармації, фармакологія та фармацевтична хімія. До здачі семестрового тестового контролю допускаються лише ті студенти, які отримали за ОСПІ сім та більше балів. Студентам, які отримали за ОСПІ оцінку нижчу 7 балів, буде дозволено дві спроби перездачі ОСПІ. Якщо ж і після другої перездачі студент отримав оцінку, нижчу 7 балів, він не отримає допуск до сесії.

Для ОСПІ будуть використані практичні навички за третім, четвертим та п'ятим рівнями виконання, що містяться у матрикулах відповідних ліній, що сприятиме більш ефективному засвоєнню їх студентами. Відповідно до цих навичок необхідно створити конкретизовані лаконічні завдання для ОСПІ. При цьому завдання розподіляються на групи відповідно специфіки викладання дисципліни, яка виноситься на ОСПІ:

- *фармацевтичний аналіз субстанцій лікарських речовин чи лікарських форм:*

- 1) ідентифікація субстанцій лікарських речовин за неорганічною складовою,
- 2) ідентифікація субстанцій лікарських речовин за функціональними групами їх діючих речовин,
- 3) обчислення відсоткового вмісту діючих речовин у субстанціях лікарських речовин та лікарських форм,
- 4) визначення окремих фізичних констант субстанцій лікарських речовин

- *виготовлення лікарських засобів:*

- 1) виготовляти тверді лікарські форми,
- 2) виготовляти концентровані розчини, мікстури,
- 3) виготовляти м'які лікарські форми,
- 4) складати матеріальні баланси на виробництво твердих, галенових, стерильних та м'яких лікарських форм

- *ідентифікація біологічно-активних речовин та лікарської рослинної сировини*

- 1) ідентифікація біологічно-активних речовин у лікарській рослинній сировині фітохімічними методами,

- 2) ідентифікація лікарської рослинної сировини

за мікроскопічними ознаками,

- 3) макроскопічний аналіз лікарської рослинної сировини

- *організація економіки у фармації*

- 1) заповнювати реєстри бухгалтерського обліку,
- 2) здійснювати аналіз господарських засобів,
- 3) проводити розрахунки прибуткового податку і відрахувань в бюджетні та позабюджетні фонди,
- 4) таксувати рецепт тощо

Комп'ютер обирає по три завдання з кожної групи, з яких буде скомпанований екзаменаційний білет. Для створення відповідної комп'ютерної бази рекомендовано на кафедрах систематизувати завдання з ОСПІ наступним чином: лінія - дисципліна (наприклад, технологія ліків, аналітична хімія тощо) – назва практичної навички з матрикула - група (відповідно до чотирьох груп згаданих вище) – безпосередньо перелік завдань. Після кожного завдання у дужках потрібно вказувати очікувану тривалість його виконання (від 5 до 20 хвилин, в залежності від об'єму та складності даного завдання). Наводимо приклади:

3 лінія

Аптечна технологія лікарських засобів

«Виготовляти порошки з отруйними, сильнодіючими і наркотичними речовинами»

1. Перевірити дози сильнодіючих, наркотичних речовин (10 хв.)
2. Провести розрахунки по виготовленню вказаного порошку (10хв.)
3. Підготувати робоче місце та терези до роботи (2 хв.)
4. Підібрати відповідні терези відповідно до наважки лікарської речовини і підготувати їх до роботи (3 хв.)
5. Відважити відповідну кількість лікарських речовин (5хв.)
6. Навести ППК (л.б.) для вказаного рецепту (5 хв.)
7. Здійснити упаковку наважки речовини в капсулу (2 хв.)

8. Підібрати етикетки і оформити лікарський препарат до відпуску (5 хв.)

3 лінія

Встановлювати діагностичні анатомічні ознаки ЛРС мікроскопічним методом:

1. Мікроскопічний аналіз. Вкажіть основні мікродіагностичні ознаки Radices Taraxaci (5 хв.).
2. Мікроскопічний аналіз. Вкажіть основні мікродіагностичні ознаки Herba Althaeae officinalis (10 хв.).
3. Провести якісну реакцію на крохмаль (корінь кульбаби) (5 хв.).

4 лінія

Фармацевтична хімія

«Визначення окремих фізичних констант субстанцій лікарських речовин (опис, розчинність).»

1. Провести первинний візуальний контроль зовнішнього вигляду досліджуваної субстанції (3 хв):
- декілька кристалів субстанції помістити на предметне скло і оцінити колір;
- звернути увагу на форму і розмір кристалів чи аморфність порошку;
- спробувати субстанцію на дотик.

2. Визначити розчинність субстанції у воді Р (5 хв)

4 лінія

Промислова технологія лікарських засобів

«Складати матеріальні баланси для виробництва твердих лікарських форм»

1. Розрахувати вихід для виробництва 5% присипки аміказолу, якщо на виготовлення 300 кг продукту було ви-

трачено 303 кг сировини (5 хв.)

2. Розрахувати втрату у процентному співвідношенні для виробництва 5% присипки аміказолу, якщо на виготовлення було витрачено 303 кг сировини, а втрата становила 2,5 кг. (5 хв.)

3. Скласти загальний матеріальний баланс у вигляді рівняння для виробництва 200 кг присипки дитячої, якщо на її виробництво було витрачено 234 кг вихідної сировини (5 хв.).

4. Розрахувати коефіцієнт витратний для виробництва 155 кг гальману, якщо було витрачено 163 кг вихідної сировини (5 хв.).

Базою для задачі ОСПІ є лабораторні кімнати по вул. Руська 36 ТДМУ. Для виконання завдань з різних груп будуть створені станції ОСПІ, де студент зможе провести аналіз субстанції, лікарської рослинної сировини, провести необхідні розрахунки для приготування лікарського препарату, здійснити окремі технологічні операції, протаксувати рецепт. Кожне завдання повинно бути забезпечене наявним матеріалом. На іспиті студент повинен продемонструвати знання 12 практичних навичок з різних дисциплін, тобто виконати 12 різних завдань. На виконання кожного завдання відводиться певний час, якщо студент не вкладається у ліміт часу – він повинен перейти до наступного завдання. Під час проведення іспиту студент повинен уважно прочитати завдання і зробити відповідні дії, що відповідають стандартному алгоритму виконання навички. Таким чином, екзаменатор навіть не спілкується з студентом, він тільки оцінює адекватність дій і виставляє оцінку у спеціально відведених для цього графі екзаменаційного білету. Екзаменаційний білет студент отримує на початку іспиту та на кожній станції ОСПІ надає його викладачеві для виставлення оцінки після того, як викладач оголосить результат виконання студентом даного завдання. Цей механізм значно знижує фактор суб'єктивності ОСПІ, оскільки викладач не знає заздалегідь, яку оцінку студент отримав за попередні завдання.

Правила оцінювання кожного завдання з ОСПІ: при правильному технічному виконанні завдання та демонстрації при цьому комунікативних навичок згідно алгоритму студент отримує 1 бал, при правильному технічному виконанні завдання та неповній демонстрації комунікативних навичок згідно алгоритму студент отримує 0,5 бала, при неповному технічному виконанні завдання згідно алгоритму студент отримує 0 балів.

Таким чином, максимальна можлива кількість балів, яку може отримати студент при здачі ОСПІ дорівнює 12. Під час здачі ОСПІ елемент дискусії студента з викладачем повністю виключається, усі роз'яснення та коментарі можуть бути отримані тільки після іспиту. Після виконання завдання на останній станції студент здає свій екзаменаційний білет для остаточної комп'ютерної обробки. На наступний день після здачі ОСПІ студент отримує інформацію про свій результат на персональну поштову скриньку інтранету.

Основний шлях досягнення об'єктивності при ОСПІ – це стандартизація вимог. Наприклад, при виконанні завдання, де необхідно виготовити лікарську форму, є чіткі пункти алгоритму виконання – опрацювати рецепт, перевірити дози, провести розрахунки, приготувати лікарську форму та про-

вести аналіз діючих речовин. Такі стандартні пункти алгоритму виконання повинні бути у кожному завданні.

Чіткі алгоритми виконання кожної практичної навички з матрикулів дають можливість правильно їх опанувати та стандартизувати вимоги до студентів на різних кафедрах. Студенти впродовж навчання повинні мати вільний доступ до цих алгоритмів та, що особливо важливо, постійно відпрацьовувати їх на практичних заняттях під керівництвом викладача. Для більш ефективного засвоєння дані алгоритми можна знайти у інтранеті у розділі «На допомогу студентам» під назвою «Підготовка до об'єктивного структурованого практичного іспиту (ОСПІ)».

З метою оптимізації навчального процесу для проведення об'єктивного структурованого практичного іспиту планується виділення окремого дня згідно з навчальним розкладом.

Об'єктивний структурований практичний іспит (ОСПІ) – сучасний тип оцінки практичних знань студентів, який використовується у фармації.

У ОСПІ на 3 курсі входить 5 дисциплін – аптечна технологія ліків, фармакогнозія, фармацевтична хімія, біохімія, мікробіологія.

На іспиті студент повинен продемонструвати знання 12 практичних навичок з різних дисциплін, тобто виконати 12 різних завдань. На виконання кожного завдання відводиться певний час, якщо студент не вкладається у ліміт часу – він повинен перейти до наступного завдання. Під час проведення іспиту студент повинен уважно прочитати завдання і зробити відповідні дії, що відповідають стандартному алгоритму виконання навички.

Кожен етап називається станцією - 12 станцій.

На фармакогнозію виділено 3 станції:

1 станція - Ідентифікація БАР у ЛРС фітохімічними методами (студенти проводять якісні реакції по ідентифікації флавоноїдів та алкалоїдів у екстрактах лікарської рослинної сировини)

2 станція - Ідентифікація ЛРС за мікроскопічними ознаками (студенти вказують основні мікроскопічні ознаки ЛРС)

3 станція - Макроскопічний аналіз лікарської рослинної сировини (ідентифікують ЛРС за макроскопічним аналізом)

Приклад завдання:

Провести якісну реакцію на флавоноїди з лугом:

1.1. До 1 мл екстракту додати 1-2 краплі 10% спиртово-водного розчину гідроксиду калію чи натрію.

1.2. Розчин жовтіє або посилюється природне жовте забарвлення.

Положення про проведення об'єктивного структурованого практичного іспиту (ОСПІ) досить ефективно впроваджується впроваджуються у ТДМУ.

Висновок. Впровадження саме такої системи оцінювання показало її ефективність. У подальшому планується проведення ОСПІ наприкінці першого, другого, третього та четвертого років навчання на фармацевтичному факультеті та на факультеті іноземних студентів – після зарахування необхідних практичних навичок, зазначених у матрикулі відповідної лінії, та перед проведенням семестрового тестового контролю.

Наші подальші дослідження будуть спрямовані на додаткове визначення педагогічних умов.

Література та джерела

1. Безпалько В.П. Основы теории педагогических систем: Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технологии обучающихся систем. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1977. – 304 с.
2. Зайчук В.О., Нісімчук А.С., Білан А.Д. Сучасні педагогічні технології: дидактично-інформаційний аспект / Том 1. – Луцьк, 2009. – 288 с.
3. Кларин М.В. Технология обучения: идеал и реальность. – Рига: Эксперимент, 1999. – 180 с.
4. Кучеренко А.А., Зелений В.І. Розвиток умінь і навичок педагогічної культури у молодих офіцерів // Науково-педагогічний журнал "Рідна

- школа" № 5 (892). – Київ: «Преса України», 2004. – С.50-52
5. Монахов Н.И. Изучение эффективности воспитания: теория и методика (опыт экспериментального исследования). – Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
6. Янкович О.І. Освітні технології в історії розвитку вищої освіти України (1957-2008): Монографія / Олександра Янкович. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 320 с.

В статье рассматриваются вопросы о педагогических технологиях и технологии оценивания. Показана роль оценивания в эффективности учебного процесса. Рассмотрены различные толкования понятия «педагогическая технология». К особенностям оценивания в медицинском университете отнесли объективный структурированный практический экзамен, который проводится по дисциплинам: неорганическая химия, нормальная физиология, медицинская биология, информационные технологии в фармации, органическая и аналитическая химия, патологическая физиология и фармацевтическая ботаника, аптечная технология лекарств, фармакогнозия, фармацевтическая химия, биохимия, микробиология, промышленная технология лекарственных средств, организация и экономика фармации, фармакология и фармацевтическая химия.

Ключевые слова: будущие фармацевты, педагогическая технология, система оценивания, фармацевтические дисциплины, совершенствование учебного процесса, практические задания.

The article deals with the issue of educational technology and technology assessment. The role of assessment in the learning process has been considered. Different interpretation of the notion of "educational technology" has been provided. To the features of assessment in medical university the authors refer the objective structured practical exam, which is held in the following disciplines: inorganic chemistry, physiology, medical biology, information technology in pharmacy, organic and analytical chemistry, physiology and pathological pharmaceutical botany, pharmacy technology medicine, pharmacognosy, pharmaceutical chemistry, biochemistry, microbiology, industrial technology medicinal products, organization and economics of pharmacy, pharmacology and pharmaceutical chemistry.

Key words: future pharmacists, educational technology, evaluation system, pharmaceutical sciences, the improvement of educational process practical problems.

УДК 37.013.42

КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ У ТЕОРІЇ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Романовська Людмила Іванівна
м.Хмельницький

У статті проаналізовано проблему соціалізації як центральну в процесі осмислення ролі і значення соціальної педагогіки як науки; розкрито зміст, механізми, засоби соціалізації і виховання дітей і підлітків; подано характеристику етапів, періодів і типів соціалізації, їх різноманітність у трактуванні різних науковців; обґрунтовано необхідність і доцільність соціально-педагогічного втручання в процес соціалізації підрастаючого покоління; здійснено вибірковий огляд концепцій, теоретичних положень й співвідношення соціалізації, виховання й освіти.

Ключові слова: соціальна педагогіка, соціалізація, соціально-педагогічна діяльність.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства система виховання й соціалізації підрастаючого покоління потребує глибокого теоретико-експериментального вивчення, адже вагомим умовою успішного вирішення завдань соціалізації дітей і підлітків є оптимізація потенційних соціально-педагогічних можливостей суспільства та його соціальних інститутів.

Загальновідомо, що соціальна педагогіка є наукою, що розглядає цілі, зміст, способи і засоби соціалізації і виховання підрастаючого покоління, наукою про закономірності та механізми становлення і розвитку особистості в процесі здобуття освіти та виховання у різних соціальних інститутах.

Основною категорією, яку використовує соціальна пе-

дагогіка, є поняття «соціалізація». У словнику-довіднику з соціальної педагогіки термін «соціалізація» визначається як «процес і результат входження індивіда в соціальне середовище, активного засвоєння і творчого відтворення ним соціального досвіду, соціальних ролей, норм, цінностей, необхідних для успішної життєдіяльності в певному суспільстві.» [7, с.419].

Основним змістом та метою педагогіки соціалізації є організовані і цілеспрямовані зусилля всіх державних і недержавних інститутів виховання взяти активну участь у педагогізації оточуючого дитину соціуму, здійснити педагогічну корекцію неконтрольованих впливів чинників соціалізації.

У теорії сучасної соціальної педагогіки розрізняють соціально-психологічні і соціально-педагогічні механізми соціалізації, які зумовлюють особливості цього процесу у кожної конкретної особистості. До соціально-психологічних механізмів соціалізації належать:

- *імпрімінг* (фіксування людиною на рецепторному та підсвідомому рівні особливостей об'єктів, що впливають на неї);
- *наслідування* (копіювання людиною певних зразків поведінки та діяльності інших людей);
- *ідентифікація* (ототожнення людиною себе з іншими людьми, групою, спільнотою);
- *рефлексія* (оцінка особистістю різних проявів свого «Я»);
- *інтеріоризація* (процес перетворення зовнішніх, ре-

альних операцій соціальної діяльності у внутрішні, ідеальні);

– *екстеріоризація* (процес переходу від внутрішньої, психічної діяльності до зовнішньої, практичної).

Серед соціально-педагогічних механізмів соціалізації розрізняють:

– *традиційний* (засвоєння людиною норм, зразків поведінки, поглядів, стереотипів, які притаманні її найближчому оточенню);

– *інституціональний* (функціонує у процесі взаємодії людини з різноманітними соціальними інституціями й організаціями суспільства, в результаті чого набувається певний соціальний досвід, здійснюється входження особистості в соціум);

– *стилізований* (діє в межах окремої субкультури як комплекс певних цінностей та особливостей поведінки, притаманний для людей певного віку, професії, національності чи соціальної групи, що в цілому впливає на стиль життя і мислення особистості);

– *міжособистісний* (функціонує в процесі взаємодії людини з авторитетними для неї особистостями) [2].

Значну роль в розумінні сутності процесу соціалізації може надати аналіз наукових поглядів щодо етапів соціалізації. На нашу думку, достатньо обґрунтовану й детально схарактеризовану структуру таких етапів подано в концепції соціалізації Б. Титова. Так, він виділяє сім етапів соціалізації.

Перший етап – це сприйняття індивідом соціальної інформації на рівні відчуттів, емоцій, знань, умінь. Зазначене сприйняття як правило відрізняється актуальністю, сенситивністю. При цьому необхідно також взяти до уваги чинники референтності й пересичення.

До другого етапу він відносить інтуїтивне співвідношення отримуваної інформації з генетично закладеним кодом, суб'єктивним соціальним досвідом і формуванням на цій основі власного до неї ставлення. На цьому етапі соціалізації першочергового значення набувають глибинні переживання, які часто лежать в основі тих чи інших вчинків;

Третій етап характеризується процесом вироблення установки на прийняття чи відторгнення отриманої інформації. У якості чинників, що справляють вплив на формування установки, виступає провідна діяльність, у якій бере участь індивідум.

До четвертого етапу дослідник відносить формування ціннісних орієнтацій і установок на дію. Його особливістю є формування певного ідеалу.

Основою п'ятого етапу соціалізації є вчинки, логічно вибудована система поведінки, у якій вчинки й дії виникають лише в результаті неодноразового повторення певних дій, які здійснюють в свою чергу ціле направлені впливи.

Шостий етап – це етап, коли відбувається формування і закріплення стереотипів поведінки. Зазначений етап характерний на протязі перших двадцяти-тридцяти років життя.

На сьомому етапі відбувається остаточне закріплення ціннісних орієнтацій, світоглядних переконань і моральних якостей [8].

Є й інші визначення періодів або етапів соціалізації. Так, взявши за основу процес пізнання людиною навколишнього світу, вітчизняний педагог С. Гессен виділив три ступені соціалізації особистості:

– перший – дошкільний період довільного існування дитини, в якому переважає ігрова діяльність;

– другий – період активного пізнання дитиною навколишнього життя, його законів і вимог, домінуючий вплив школи на процес соціалізації, значення знань, які вводять

дитину (підлітка) в світ культури;

– третій – етап завершення формування особистості, тобто процес самоосвіти, позашкільних впливів на процес соціалізації. У цей період особистість активно пізнає суспільство, удосконалює своє «Я», формує свій світогляд [3, с.214].

Свій підхід до класифікації періодів і етапів соціалізації у Г. Андрєєвої. Так, вона виділяє такі стадії соціалізації: до трудова, трудова і після трудова.

До трудова стадія охоплює дитячий, підлітковий та юнацький вік і включає два самостійних етапи:

– *ранньої соціалізації* (імітації і копіювання дітьми поведінки дорослих; ігрова діяльність, коли діти усвідомлюють поведінку як виконання певної ролі; групові ігри, під час яких діти вчаться розуміти, чого від них очікують);

– *другий етап* – це навчання та позашкільна діяльність.

Трудова стадія соціалізації пов'язана із настанням зрілості особистості, реалізацією та поглибленням нею соціального досвіду.

Після трудова стадія соціалізації охоплює пенсійний вік і полягає у реалізації потенціалу людини у той період життя, коли всі її соціальні функції згортаються, але вона продовжує відтворювати соціальний досвід [1].

Згідно з компромісним підходом до розгляду питання про стадії соціалізації (Л. Орбан-Лембрик), який враховує різні погляди, виокремлюють такі етапи:

– *первинну соціалізацію* (охоплює дві стадії: від народження до початку навчання; від початку навчання у школі до початку соціальної зрілості та вибору професії);

– *вторинну соціалізацію* (засвоєння соціальних ролей дорослою людиною у процесі праці, пізнання та спілкування) [6, с. 93].

Становлення особистості як соціального явища відбувається на основі її індивідуальних особливостей – характеру, волі, інтересів, потреб, розумового розвитку, знань, свідомості, самосвідомості, світогляду тощо. Їх розвиток характеризується нерівномірністю. Тому, С. Гессен виділяє шість фаз розвитку дитини, які характерні й для процесу її соціалізації:

I – до 5 років – фаза інтенсивного розвитку;

II – 5-7 років – фаза першого «застою»;

III – 7-11 років – фаза нового інтенсивного розвитку;

IV – 11-14 років – фаза другого «застою»;

V – 14-17 років – третя фаза інтенсивного розвитку;

VI – з 17 до 21 року – фаза гармонізації або поступового розвитку [3].

Зацікавлення викликає і класифікація різноманітних типів соціалізації.

По-перше, за характером соціальності виділяють такі типи соціалізації: природний, примітивний, становий, стратифікаційний, моно соціокультурний, регламентований, матеріалістичний, конформістський, гуманістичний, полі соціокультурний. У різних суспільствах домінують ті чи інші із зазначених типів соціалізації.

По-друге, залежно від особливостей процесу соціалізації розрізняють такі його типи: пізнавальний, професійно спрямований, правовий, політико-суспільний, трудовий, економічний.

По-третє, в залежності від результативності виділяють успішну, кризову, реабілітаційну, нормативну, примусову, прискорену та запізниту соціалізацію [4].

Соціальна педагогіка за останні два десятиріччя розпочала розгляд соціалізації як соціально-педагогічного явища. Дослідження зазначеного феномена ставить на порядок денний виділення і осмислення трьох основних еле-

ментів процесу виховання і розвитку особистості.

Перший – це елемент ціле покладання. Нинішні підходи до пріоритетів мети виховання передбачає більш гнучке трактування процесу формування ціннісних пріоритетів, світогляду і моральності особистості. Все більше педагогів починають розуміти, що виховує не тільки школа і батьки, а й позашкільне соціальне оточення та засоби масової інформації, а також Інтернет. Все це вимагає відповідної корекції процесу виховання, активних зусиль у сфері педагогізації позашкільного соціуму.

Другий – це осмислення процесу соціалізації як соціально-педагогічного феномену в контексті пошуку нових підходів до формування змісту виховання. Все вимагає переосмислення ролі і значення як загальнолюдських, так і національних духовно-культурних цінностей, врахування і впливу підлітково-молодіжної субкультури.

Третій елемент процесу виховання і розвитку особистості визначається пошуком результативних способів освоєння особистістю соціального досвіду. Це вимагає спеціального підходу до педагогічного осмислення процесу освоєння соціального досвіду, розробки спеціальних соціально-педагогічних технологій.

Звідси випливає важливий висновок, а саме: необхідне активне педагогічне втручання в процес соціалізації підростаючого покоління, необхідним стає її педагогізація. Тобто, діяльність зазначених структур має постати як соціально-педагогічна діяльність, що розгортається як соціально-педагогічний процес, тобто як єдність догляду і піклування, освіти, виховання і соціалізації у діалектичній взаємодії. Це означає, що всім дотичним суб'єктам виховання необхідно усвідомити, що за умов інституціоналізованої освітньо-виховної діяльності її активними елементами повинні стати педагогізовані чинники соціалізації. Разом з тим освіта та виховання у власному розумінні цих термінів повинні відігравати основну роль у соціалізації як процесі і результаті, визначатися безпосередньою метою соціально-педагогічної діяльності як провідної діяльності.

Соціалізація за таких умов постає результатом і водночас елементом ціле направлено соціально-педагогічного впливу. При цьому не слід забувати, що суспільні вимоги соціалізації визначаються конкретно-історичними умовами існування суспільства. Головна увага при такій постановці соціально-педагогічного процесу приділяється саме внутрішньому розвитку і формуванню особистості, її становленню. Соціально-педагогічний процес при такій моделі процесу виховання постає як цілісне утворення, що складається власне із педагогічного процесу, який відбувається в стінах школи, та педагогізованих впливах інших суб'єктів соціалізації підростаючого покоління.

Отже, соціалізація і виховання починають втрачати свою термінологічну відособленість одна від одної, взаємно врівноважують і взаємно стимулюють одна одну. Підсумковим виразом цієї динаміки на індивідуальному рівні є взаємно зумовлене формування потрібних і бажаних суспільству ціннісних орієнтацій та світоглядних переконань підростаючого покоління.

Все це дає підстави поставити під сумнів постулат про те, що соціальна педагогіка є складовою частиною загальної педагогіки. Назріла цілком очевидна констатація того, що соціальна педагогіка – це область наукового пошуку, яка значно перевищує поле дії загальної педагогіки, а, отже, саме остання повинна бути визнана частиною соціальної педагогіки. Осмислення цього явища повинно стати актуальною проблемою, темою для широкої дискусії між соціальними педагогами і представниками загальної педа-

гогіки. Це завдання пов'язане з дослідженням особливостей і взаємодії форми буття соціалізації в соціально-педагогічному процесі – як його контексту, мети і складової, що утворює, на нашу думку, перспективне поле для подальших наукових пошуків і досліджень.

Відомо, що чинниками соціалізації є фактично вся сукупність суспільних явищ, дія різноманітних суб'єктів соціалізуючих і виховуючих впливів, починаючи з глобальних історико-педагогічних обставин та конкретних реалій життя кожного суспільства. Множина цих чинників упорядковується категоріями «соціальне середовище», «соціум», «соціальне оточення».

Чинники, які здійснюють безпосередній вплив на процес формування особистості, називають агентами соціалізації. До них слід віднести різноманітні соціальні групи та інституції, громадські і державні структури тощо.

Супутні складові соціального середовища, які не належать до самостійних агентів, і соціалізаційний вплив яких на особистість опосередковується діяльністю агентів соціалізації, розглядають у якості соціальних обставин соціалізації. До них відносять природу, культурно-історичне середовище, архітектуру, ті чи інші соціально-культурні заходи, свята, традиції, обряди, звичаї.

Необхідно зазначити, що типи, форми і напрями соціалізації виникають і функціонують за вектором кінцевої мети – входження індивіда до тієї чи іншої сфери і розгортання особистісної діяльності у ній. Отже, діяльність і спілкування індивіда в певній соціальній групі стає на певному етапі соціалізації її соціально-організаційною формою реалізації.

У цілому, це дозволяє констатувати, що в процесі соціалізації різноманітні її агенти повинні відшукувати міру взаємодії і корекції, узгоджувати свої інтереси. Сутність цих інтересів полягає у забезпеченні відповідної адекватності особи завданням, меті і функціям діяльності конкретного об'єднання, відносинам і цінностям, які функціонують всередині його. Що ж стосується таких інтегральних та інтегративних агентів соціалізації як засоби масової інформації та комунікації, культура, мистецтво, спорт, пасивний і активний відпочинок, то їхній соціалізаційний вплив полягає у забезпеченні в цілому соціальної адекватності індивідуума як члена конкретного суспільства.

При аналізі процесу соціалізації необхідно враховувати і той чинник, що він проходить під впливом багатьох обставин і в різних умовах, для яких характерна наявність тих чи інших небезпек, що справляють негативний вплив на розвиток людини і трактується як несприятливі умови соціалізації особистості.

Їх розрізняють за способом виникнення (постійні – інвалідність, сирітство; набуті – алкоголізм, несприятлива соціальна адаптація) та наслідками (незворотні – інвалідність; ті, що піддаються корекції (різноманітні соціальні відхилення, правопорушення, злочинність).

Особливий інтерес для соціального педагога становить питання про несприятливі умови соціалізації на кожному віковому періоді. Так, А.Мудрик виділяє на кожному віковому етапі соціалізації найбільш типові небезпеки, зіткнення з якими в процесі соціалізації найбільш вірогідне.

В утробі матері – це хвороба батьків, пияцтво, аморальний спосіб життя, погана незбалансована їжа матері, негативний емоційно-психологічний стан батьків, несприятливе екологічне середовище, медичні помилки.

У дошкільному віці – хвороба і фізичні травми дитини, аморальний спосіб життя батьків, запущеність дитини, бідність сім'ї, антигуманність ставлення працівників дитячих дошкільних закладів, антисоціальні сусіди та їх діти, зло-

вживання телевізором.

Несприятливими у молодшому віці є аморальність батьків, розлучення батьків, невідповідність до навчання, негативне ставлення вчителя і ровесників, погана компанія на вулиці, фізичні вади, негативний вплив телепередач, які пропагують насильство.

У підлітковому віці найбільшої шкоди завдають пияцтво, алкоголізм, аморальність батьків, матеріальна скрута сім'ї, помилки педагогів і батьків, куріння, токсикоманія, зґвалтування, самотність, фізичні травми і дефекти, погані стосунки з ровесниками, залучення до асоціальних підлітково-молодіжних угруповань, випередження або відставання у психосексуальному розвитку, розлучення батьків.

У ранній юності: антисоціальна сім'я, вбогість сім'ї, пияцтво, наркоманія, проституція, рання вагітність, залучення до асоціальних неформальних угруповань, зґвалтування, фізичні травми і дефекти, втрата життєвої перспективи, нерозуміння оточуючими, самотність, погані стосунки з ровесниками, романтичні невдачі, суїцидальні устремління, суперечності між ідеалами, установками, стереотипами і реаліями життя.

У юнацькому віці: пияцтво, наркоманія, проституція, вбогість, безробіття, зґвалтування, сексуальні невдачі, стреси, залучення до протиправної діяльності, самотність, розрив між рівнем бажань і соціальним статусом, неможливість реалізувати свої мрії [5].

Завершуючи вибіркового концептуальний аналіз розробленості проблеми соціалізації підростаючого покоління, вважаємо за доцільне висловити кілька узагальнюючих положень.

По-перше, вивчення, осмислення і узагальнення проблеми соціалізації дітей і молоді як соціокультурна і соціально-педагогічна проблема має значні напрацювання і становить міждисциплінарну наукову традицію.

По-друге, дослідження проблеми соціалізації все ще знаходиться у початковій стадії, оскільки й досі не дослідженими є вплив цілого ряду чинників впливу на підростаюче покоління.

По-третє, на даний час сформувалася достатньо потужна база наукових уявлень про суть соціалізації як процесу і як результату, до послуг дослідників є ціла низка наукових визначень соціалізації. Завдання наукових пошуків у даний час полягає не стільки в тому, щоб прийняти для себе за основу те чи інше формулювання як базове, як у тому, щоб визнати підґрунтям власного дослідження положення про те, що соціалізацію в значній мірі можна педагогізувати, зблизити процес соціалізації і виховання.

По-четверте, починаючи процес дослідження тих чи інших аспектів соціалізації необхідно мати на увазі, що весь спектр наукових досліджень можна умовно поділити на три достатньо виражених напрямки: філософсько-соціальний, соціально-психологічний і соціально-педагогічний. Розглядатися вони повинні у діалектичній єдності, але, безумовно з пріоритетом останнього напрямку.

По-п'яте, концентрований розгляд наукових досліджень у галузі соціальної педагогіки дозволяє вважати теоретично значущою для розв'язання завдань осмислення соціалізації і виховання молодого покоління певну сукупність наукової інформації такого характеру:

- у процесі дослідження необхідно осмислити і взяти до уваги характеристику етапів і періодів соціалізації, їх різноманітність у трактуванні різних науковців;
- положення про різноманітність дії соціально-психологічних і соціально-педагогічних механізмів соціалізації;
- дані про систему державних і громадських інститутів соціалізації;
- різноманітність концепцій соціалізації;
- теоретичні положення й співвідношення соціалізації, виховання й освіти.

Таким чином, проблема соціалізації, на наш погляд, є центральною в процесі осмислення ролі і значення соціальної педагогіки як галузі наукового пізнання.

Література та джерела

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М.Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 1997. – 375 с.
2. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів] / О.В.Безпалько. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.
3. Гессен С.И. Основы педагогики / С.И.Гессен. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 447 с.
4. Кашенко В.П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков: Пособие для студентов / В.П.Кашенко. – М.: Академия, 1999. – 304 с.
5. Мудрик А.В. Социализация и воспитание / А.В.Мудрик. – М.: ВЛАДОС, 1996. – 96 с.
6. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Посібник / Л.Е.Орбан-Лембрик. – К.: Академвидав, 2003. – 448 с.
7. Соціальна педагогіка: словник-довідник / За заг. ред. Т.Ф.Алексєєнко. – Вінниця: Планер, 2009. – 542 с.
8. Титов Б.А. Досуговые объединения как фактор социализации детей, подростков и юношества: дисс. ... д-ра пед наук: 13.00.07 / Борис Алексеевич Титов. – СПб, 1994. – 326 с.

В статті проаналізована проблема соціалізації як центральна в процесі осмислення ролі і значення соціальної педагогіки як науки; раскрыто содержание, механизмы, средства социализации и воспитания детей и подростков; дана характеристика этапов, периодов и типов социализации, их разнообразие в трактовке различных ученых; обоснована необходимость и целесообразность социально-педагогического вмешательства в процесс социализации подрастающего поколения; осуществлен выборочный обзор концепций, теоретических положений и соотношение социализации, воспитания и образования.

Ключевые слова: социальная педагогика, социализация, социально-педагогическая деятельность.

The article analyzes the problem of socialization as central to the process of understanding the role and importance of social pedagogy as a science disclosed the contents, mechanisms, means of socialization and education of children and adolescents, the characteristic of stages, periods and types of socialization, their diversity in the interpretation of various scholars, and the necessity of appropriateness of social pedagogical intervention in the process of socialization of the younger generation; made the sampling of concepts, theoretical propositions and the ratio of socialization, upbringing and education.

Key words: social pedagogy, socialization, social pedagogical activities.

УДК 811.111'276.6:004.738.5

ФОРМУВАННЯ СТРАТЕГІЇ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПРОГРАМІСТІВ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

Семеряк Ірина Зіновіївна

м.Львів

У статті висвітлені особливості формування стратегії самопрезентації майбутніх програмістів засобами дидактичної гри у процесі навчання іноземної мови професійного спілкування у ВНЗ. Здійснений аналіз мовних засобів реалізації стратегії самопрезентації майбутніх програмістів. Встановлено, що мовні засоби реалізації стратегії самопрезентації майбутніх програмістів відтворюють характер професійного дискурсу фахівців сфери програмування. Обґрунтовано вагомий роль дидактичних ігор, зокрема імітацій, рольових, ділових ігор, симуляцій, які відтворюють інституційний професійний дискурс та дискурс інтернет-комунікації у процесі формування стратегії самопрезентації майбутніх програмістів.

Ключові слова: стратегія самопрезентації, майбутні програмісти, дидактична гра, інституційний професійний дискурс, дискурс інтернет-комунікації.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Зміст навчання іноземної мови професійного спілкування майбутніх програмістів у ВНЗ передбачає формування у студентів стратегій професійно-орієнтованого спілкування. Через призму соціо-когнітивного підходу можемо розглядати майбутнього фахівця-програміста як центральну фігуру акту професійно-орієнтованого спілкування, а його самопрезентацію – як ведучу комунікативно-когнітивну стратегію, спрямовану на конструювання власного професійного іміджу завдяки коректному вибору і застосуванню відповідних мовних засобів реалізації стратегії самопрезентації. Таким чином, стратегія самопрезентації є однією з найбільш вагомих стратегій професійно-орієнтованого спілкування фахівців, у тому числі – й майбутніх програмістів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Обґрунтуванню принципів формування змісту навчання присвячено праці В.Краєвського, С.Архангельської, Ю.Бабанського, І.Зязюна, Н.Ничкало, С.Гончаренка та ін. Проблеми теорії конструювання змісту навчання іноземних мов розробляли Г.Рогова, С.Ніколаєва, Р.Мартінова, І.Задорожна, О.Бігич, Н.Бориско, В.Плахотник та ін. Аналіз компонентів змісту навчання іноземної мови професійного спілкування здійснили Л.Зеня, Н.Микитенко, М.Кокор, Н.Рубель, О.Тинкалюк та ін. Моделювання комунікативних подій на засадах соціокогнітивного підходу вивчали Т. ван Дейк, В.Дем'янков, Е.Кубрякова та ін. Комунікативні стратегії в професійному дискурсі досліджували Ф.Бацевич, О.Винник, П.Данейко, О.Ірісханова, О. Іссерс, Т.Ларіна, І.Мельник, Л.Морська та ін. Проте, аналіз джерел з проблеми дослідження довів, що на сьогоднішній день в Україні не існує комплексного дослідження, яке б висвітлювало проблему формування стратегії самопрезентації у майбутніх програмістів засобами дидактичної гри у процесі навчання іноземної мови професійного спілкування у ВНЗ.

Мета статті – на основі аналізу лінгвопрагматичних особливостей комунікативної поведінки програмістів як учасників акту професійно-орієнтованого спілкування обґрунтувати шляхи формування стратегії самопрезентації засобами дидактичної гри у процесі навчання іноземної мови професійного спілкування у ВНЗ. Реалізація поставленої мети передбачає вирішення **завдань**:

- 1) виявити мовні засоби реалізації стратегії само-

презентації майбутніх програмістів, спрямованої на конструювання позитивного іміджу фахівця як ключового учасника акту професійно-орієнтованого спілкування;

- 2) виявити можливості застосування методу дидактичної гри задля формування у майбутніх програмістів стратегії самопрезентації у процесі навчання іноземної мови професійного спілкування у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Стратегія самопрезентації є різновидом комунікативних стратегій, отже проаналізуємо поняття «комунікативна стратегія». На основі аналізу праць Ф. Бацевича, Т. Ван Дейк, І. Мельник та ін. науковців, у контексті нашого дослідження трактуємо комунікативну стратегію як модель спілкування, що реалізується у комплексі мовленнєвих дій і спрямована на планування й проектування процесу мовлення, результатом якого є досягнення комунікативної мети і цілей адресанта [1, с. 133; 4, с. 272; 8].

Самопрезентація – вербальна діяльність фахівця, спрямована на побудову і підтримку власного іміджу, який у ході реалізації акту професійно-орієнтованого спілкування є єдністю статусно-рольових характеристик професіонала у відповідній сфері знань [3, с.7].

Стратегії як різновид людської діяльності мають глибокий зв'язок з мотивами, які керують мовленнєвою поведінкою особистості. До найбільш суттєвих мотивів людської поведінки О.Іссерс зараховує первинні: бажання бути ефективним, тобто реалізувати інтенцію, необхідність пристосування до ситуації; і вторинні: потреба самовираження, бажання зберегти та примножити значущі цінності, бажання уникнути негативних емоцій тощо. Відповідно, дослідниця класифікує комунікативні стратегії відповідно до ієрархії мотивів та цілей, найбільш значущих для мовця. Основна стратегія – семантична, або когнітивна. Допоміжна стратегія – прагматична, що обслуговує цілі самопрезентації та самовираження й існує у різновидах побудови іміджу, створення емоційного настрою тощо. Дослідниця стверджує, що стратегія самопрезентації так чи інакше наявна за будь-яких умов комунікації як допоміжна стратегія [5, с. 74].

О. Ковригіна трактує стратегію самопрезентації як комунікативну стратегію «створення певного враження про мовця та соціально прийнятну, допустиму суспільством поведінку» [6, с.76]. Проте, як підкреслює Н. Кузьмич, в деяких випадках стратегія самопрезентації є одночасно основною та допоміжною. Особливо, в ситуаціях, коли самопрезентація є першочерговою ціллю мовця [7].

Формування стратегії самореалізації фахівця-програміста будується на меті її застосування. Так, основною чи супровідною метою реалізації стратегії самопрезентації майбутнього програміста під час акту професійно-орієнтованого спілкування є конструювання позитивного іміджу компетентного фахівця [3, с. 7].

Формування стратегії самопрезентації майбутніх програмістів як основної чи допоміжної стратегії у процесі навчання іноземної мови професійного спілкування у ВНЗ має безпосередній зв'язок з формуванням у них позитивної професійної Я-концепції.

Поняття «професійна Я-концепція» трактується науковцями як динамічна система оцінних уявлень фахівця щодо своїх професійних якостей, мотивів і ціннісних орі-

ентацій, стилю й ефективності роботи, кар'єри, способів взаємодії з партнерами, професійного досвіду, які забезпечують саморегуляцію поведінки і відносин у професійній сфері, планування саморозвитку, самореалізацію особи як професіонала [11].

Позитивна професійна Я-концепція впливає на ефективність процесу формування у студентів стратегій іншомовного професійно-орієнтованого спілкування у процесі навчання іноземної мови професійного спілкування у ВНЗ. Висловлений аргумент базується на твердженні про те, що вибір більшістю студентів їх майбутньої професії є вмотивованим. Це твердження доводять результати проведеного нами у першому навчальному семестрі 2013/2014 навчального року анкетування 198 студентів першого та другого курсів спеціальності «прикладна математика» та «інформатика» Львівського національного університету імені Івана Франка. З метою визначення рівня вмотивованості професійного вибору студентам було запропоновано дати відповідь на запитання анкети щодо усвідомленості вибору майбутньої професії, факторів впливу на здійснення цього вибору, інтересу до майбутньої професії, бажання в подальшому працювати за фахом. На основі якісної та

кількісної оцінки даних анкетування студентів усіх експериментальних і контрольних груп у першому навчальному семестрі можемо зробити висновок, що у процесі вибору майбутньої професії студенти, здебільшого, керувалися переліченими мотивами у такому рейтинговому списку: престиж професії, хороша заробітна плата, можливість працювати за кордоном, можливість працювати у компаніях з іноземним капіталом, поради батьків, поради друзів чи знайомих, сімейні традиції, бажання здобути будь-яку вищу освіту. Престиж професії займає провідну позицію у рейтингу мотивів вибору майбутньої професії. Як бачимо, 90% респондентів виявили бажання працювати у майбутньому за обраним фахом. Ступінь задоволеності професійним вибором вважаємо високим (91%). Таблиця 1 ілюструє наведені дані. Високий рівень сформованості іншомовної професійно-орієнтованої комунікативної компетентності майбутніх програмістів і володіння ними іншомовними комунікативними стратегіями, зокрема – й стратегією самопрезентації, дозволить повноцінно реалізувати фаховий потенціал у світовому науковому, освітньому, економічному просторі і позитивно вплине на підвищення престижу професії програміста.

Таблиця 1

Вмотивованість професійного вибору студентів спеціальностей «прикладна математика» та «інформатика»

Критерії вмотивованості професійного вибору		Показники вмотивованості професійного вибору у % співвідношенні
Мотиви вибору майбутньої професії	престиж професії	47%
	хороша заробітна плата	22%
	можливість у подальшому працювати за кордоном	13%
	можливість працювати у компаніях з іноземним капіталом	11%
	поради батьків, друзів чи знайомих	5%
	сімейні традиції	1,5%
	бажання здобути будь-яку вищу освіту	0,5%
Ступінь задоволеності професійним вибором	Високий	91%
	Середній	6%
	Низький	2%
	Невизначений	1%
Плани щодо подальшої професійної діяльності	працюватиму за фахом	90%
	не планую працювати за фахом	7%
	здобуватиму іншу освіту	2%
	Інші	1%

Зміст навчання іноземної мови професійного спілкування майбутніх програмістів у ВНЗ, націлений на формування у них стратегії самопрезентації, базується на особливостях професійного дискурсу програмування. Тактико-стратегічні особливості комунікативної поведінки майбутнього програміста зумовлюються специфікою середовища їхнього спілкування, тобто специфікою як інституційної (корпоративної), так і інтернет-комунікації, оскільки одна з ключових особливостей комунікативної поведінки майбутніх програмістів у сучасному суспільстві – спілкування за допомогою віртуальних технологій, зокрема – інтернет-комунікація і популяризація спеціальних знань. Стратегія самопрезентації реалізується в техніках «вибудовування стосунків», «скорочення дистанції», «інтелектуальна перевага» тощо [3, с. 19]. Вибір технік та мовних засобів впливу на адресата великою мірою залежить від жанру комунікації.

Узагальнення даних досліджень, що торкаються особливостей професійного дискурсу фахівців сфери програмування, дає можливість вважати, що цей дискурс характеризується гібридністю, відсутністю чітко встановлених меж між інституційністю і персональністю, високим рівнем гетерогенності, що передбачає неспівпадіння фо-

нових знань, інтенцій, стилів і жанрів, особистісних характеристик учасників акту спілкування, що утворюють т. зв. «просторовий континуум», в межах якого існують дихотомії «інституційність-персональність», «монолог-полілог», «писемне мовлення-усне мовлення», «повідомлення офіційно-ділового стилю – приватне повідомлення», «наукова картина світу – буденна картина світу». Важливими ключовими характеристиками дискурсу фахівців сфери програмування є, також, полімодальність у поєднанні з компресією інформації та ситуативний характер статусно-рольового комплексу фахівця [2, с.6; 3, с.12, 23-24].

Згадані ключові характеристики дискурсу фахівців сфери програмування вказують на ситуативний, нефіксований і часто – умовний характер статусно-рольової приналежності комунікантів [3, с.7]. Ситуативність статусно-рольових характеристик фахівця як в інституційній, так і інтернет-комунікації виявляється в конструюванні його професійного образу комунікантами в ситуації конкретної комунікативної події, тобто в певний момент, і складається з реплік комуніканта і реплік адресата. Професійна комунікація майбутніх програмістів моделює процес відтворення соціальних функцій і ролей її учасників, конструювання і

реконструювання образів учасників комунікативної події, конструювання власного професійного іміджу.

У процесі навчання іноземної мови професійного спілкування у ВНЗ, спрямованого на формування стратегії самопрезентації майбутніх програмістів, необхідно застосовувати активні методи навчання, спрямовані на відтворення ситуацій спілкування фахівців сфери програмування. В рамках інституційного дискурсу такими комунікативними подіями можуть бути спілкування з колегою, колегальна консультація, практична і консультативна допомога клієнтові, презентація новинок у сфері програмування, нарада, конференція, спілкування з керівником підрозділу чи установи та ін., в рамках інтернет-комунікації – ведення ділової та приватної переписки, спілкування в чатах, на форумах, участь у веб-семінарах, інтернет-конференціях, ведення особистої веб-сторінки та ін.

Щодо вибору мовних засобів, успішна реалізація стратегії самореалізації вимагає вживання емоційно забарвленої лексики, яскраво забарвленої оцінювальної лексики – кліше, менш офіційної лексики, часом – розмовної, термінології, пасивних граматичних конструкцій, метакогнітивних дієслів, прислівників порівняння в рамках прийому самооцінювання, звертання, демонстрації поваги, висловлення згоди [3, с.21-22].

Згадані вище комунікативні події можуть бути змодельовані у процесі навчання іноземної мови професійного спілкування у ВНЗ у формі дидактичних ігор: імітацій, рольових, ділових ігор, симуляцій. Проаналізовані мовні засоби повинні становити змістову основу комунікативних стратегій, що формуються у студентів, зокрема – й стратегії самопрезентації.

Метод дидактичної гри належить до методів активного навчання і вважається одним із найбільш ефективних. Переваги його використання у навчальному процесі – орієнтація на співпрацю викладача і студентів, активна участь студентів у процесі навчання, творчий підхід до проведення навчальних занять, самостійна пошукова діяльність студентів, високий рівень мотивації та емоційності студентів [Микитенко Технологія]. Науковці з'ясували, що при пред'явленні навчального матеріалу в формі дидактичної гри студенти засвоюють близько 90 % інформації. Для підготовки ділової гри можуть використовуватись усі дидактичні методи: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемного викладу, частково-пошуковий, дослідницький [10, с. 288-292].

Важливим аспектом використання дидактичної гри з метою формування стратегії самопрезентації у процесі навчання іноземної мови професійного спілкування у ВНЗ є необхідність відповідної підготовки студентів, тобто засвоєння ними певного мовного матеріалу: граматичних конструкцій, лексичних моделей та ін., виконання імітаційних вправ, оскільки недостатня готовність до

повноцінної участі у дидактичній грі демотивуватиме їх шляхом втрати інтересу до навчання [10, с.288-292].

На основі результатів проведеного дослідження можемо зробити наступні **висновки**:

1) встановлено, що мовні засоби реалізації стратегії самопрезентації майбутніх програмістів відтворюють характер професійного дискурсу фахівців сфери програмування, а саме – гібридність, високий рівень гетерогенності, відсутність чітко встановлених меж між інституційністю і персональністю, полімодальність у поєднанні з компресією інформації та ситуативний характер статусно-рольового комплексу фахівця.

Мовними засобами реалізації стратегії самопрезентації, спрямованої на конструювання позитивного іміджу фахівця-програміста, є: емоційно забарвлена літературна, часом – розмовна лексика, яскраво забарвлена оцінювальна лексика, термінологія, невелика кількість лексики офіційно-ділового стилю мовлення, пасивні граматичні конструкції, метакогнітивні дієслова, прислівники порівняння, що вживаються у прийомах самооцінювання, звертання, демонстрації поваги, висловлення згоди;

2) дидактичні ігри, різновидами яких є імітації, рольові, ділові ігри, симуляції, спрямовані на моделювання у навчальному процесі реальних чи прогнозованих комунікативних подій, що відтворюють інституційний професійний дискурс (спілкування з колегою, колегальна консультація, практична і консультативна допомога клієнтові, презентація новинок у сфері програмування, нарада, конференція, спілкування з керівником підрозділу чи установи та ін.) та професійний дискурс інтернет-комунікації (ведення ділової та приватної переписки, спілкування в чатах, на форумах, участь у веб-семінарах, інтернет-конференціях, ведення особистої веб-сторінки та ін.) фахівців сфери програмування.

Застосування методів активного навчання, зокрема дидактичної гри, у процесі навчання майбутніх програмістів іноземної мови професійного спілкування у ВНЗ, спрямованого на формування у них комунікативної стратегії самопрезентації, має ряд переваг, серед яких – орієнтація на ефективну взаємодію учасників навчального процесу у системах «студент-студент», «викладач-студент», активна участь студентів у процесі навчання, творчий підхід до проведення навчальних занять, активізація самостійної пошукової діяльності студентів, високий рівень мотивації та емоційності студентів.

Перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів порушеної наукової проблеми. Особливості формування домінувальних кооперативних комунікативних стратегій майбутніх програмістів на засадах соціо-когнітивного підходу буде предметом наших подальших наукових розвідок.

Література та джерела

- Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник / Флорій Сергійович Бацевич. – 2-ге вид., доп. – К.: ВЦ "Академія", 2009. – 376 с.
- Винник О.Ю. Комунікативні стратегії і тактики впливу на адресата в сучасному англомовному дискурсі програмування: Ареф. дис. ...канд. філол. наук: 10.02.04 – германські мови / О.Ю.Винник. – Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка, 2012. – 20 с.
- Данейко П.М. Дискурсивные стратегии самопрезентации в институциональном интернет-общении: ареф. дис. ...канд. филол. наук: 10.02.19 – теория языка / Полина Михайловна Данейко. – Москва: Московский государственный лингвистический университет, 2011. – 26 с.
- Дейк ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация: Пер. с англ. / Сост. В.В.Петрова; под ред. В.И.Герасимова. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
- Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О.С.Иссерс. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 284 с.
- Ковригина Е.А. Коммуникативная стратегия самопрезентации в дискурсе интернет-интервью: дисс. ...канд. филол. наук: 10.02.19 – теория языка / Елена Александровна Ковригина. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2010. – 177 с.

7. Кузьмич Н. Комунікативна стратегія самопрезентації і тактики її реалізації (за матеріалами телевізійних інтерв'ю) / Надія Кузьмич // Вісник Львівського університету. Серія іноземні мови. – 2013. – Вип. 21. – С.89-94
8. Мельник І.В. Типи комунікативних стратегій / Ірина Валеріївна Мельник // Studia Linguistica. – 2011. – Вип. 5. – С.377-380
9. Микитенко Н.О. Технологія формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю : монографія / Н.О.Микитенко; За ред. Г.В.Терещука. – Тернопіль : ТНПУ, 2011. – 411 с.
10. Оганесян Н.Т. Педагогическая психология. Система разноуровневых контрольных заданий: учеб. пособие / Н.Т.Оганесян. – М. : КНОРУС, 2006. – 328 с.
11. Онищенко В. Професійна Я-концепція як інтегральна складова ноологічної я-концепції особистості / Василь Онищенко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2013. – № 3. – С.39-50

Статья посвящена особенностям формирования стратегии самопрезентации будущих программистов средствами дидактической игры в процессе обучения иностранному языку профессионального общения в вузе. Произведен анализ языковых средств реализации стратегии самопрезентации будущих программистов. Установлено, что языковые средства реализации стратегии самопрезентации будущих программистов воспроизводят характер профессионального дискурса специалистов сферы программирования. Обоснована весомая роль дидактических игр, в частности имитаций, ролевых, деловых игр, симуляций, которые воспроизводят институциональный профессиональный дискурс и дискурс интернет-коммуникации в процессе формирования стратегии самопрезентации будущих программистов.

Ключевые слова: стратегия самопрезентации, будущие программисты, дидактическая игра, институциональный профессиональный дискурс, дискурс интернет-коммуникации.

The features of self-representation strategy development in future programmers by means of a didactic game in the process of ESP learning in higher educational institutions are highlighted. It has been revealed that language means of self-representation strategy implementation in future programmers represent a professional discourse of IT specialists. The significant role of didactic games is justified, namely the role of imitations, role plays, business games and simulations, which display institutional professional discourse and discourse of Internet-communication in the process of self-representation strategy development.

Key words: self-representation strategy, future programmers, didactic game, institutional professional discourse, discourse of Internet – communication.

УДК 378.145

ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ» ДЛЯ СТУДЕНТІВ ГЕОГРАФІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ В УМОВАХ КРЕДИТНО-ТРАНСФЕРНОЇ СИСТЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Середа Ірина Олександрівна
м.Тернопіль

У статті подається мета, завдання, структура, опис та інформаційний обсяг навчальної дисципліни «Фізичне виховання» на географічному факультеті Тернопільського національного педагогічного університету імені В.Гнатюка з врахуванням вимог Болонської декларації. Запропоновано розподіл балів, які можуть отримати студенти впродовж двох років навчання для успішного виконання завдань теоретичного та практичного спрямування. Чітко визначено завдання для самостійної роботи студентів та описано критерії, за якими здійснюється їх оцінювання.

Ключові слова: підготовка вчителя географії, навчальна програма з фізичного виховання, Болонська система.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Соціально-економічні і політичні зміни, які відбуваються в суспільстві, не залишають осторонь національну систему вищої освіти, яка прагне забезпечити мобільність працевлаштування та підвищити конкурентоспроможність наших випускників у світовому освітньому просторі. Ідеї Болонського процесу передбачають перехід навчання на Європейську кредитно-трансферну систему (ECTS) [1; 2].

Зміни в національній системі освіти зумовлені новими підходами до процесу підготовки педагогічних кадрів, а

саме: розробка сучасних, досконаліших механізмів здійснення навчального процесу, чіткіших критеріїв оцінки компетенцій студентів [2].

Фізична культура також піддається впливу змін, що відбуваються в українській вищій школі. Проходить корекція нормативно-програмного, науково-методичного і технологічного забезпечення.

Зміст навчальної програми повинен озброїти майбутнього вчителя географії необхідними компетенціями, що дозволять йому на належному рівні здійснювати організацію фізичного виховання молодших школярів на уроках географії, а також сформувати звичку до систематичної рухової діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз доступної нам літератури виявив, що проблему підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності загалом та її окремі аспекти, висвітлювались в працях А.Алексюк, О.Біди, Я.Болюбаша, О.Вишневецького, Н.Волкова, С.Гончаренка, І.Зяюна, О.Куца, А.Линенка, А.Нісмічука, А.Огністого, О.Пехоти, С.Сисоевої, А.Степанюк, М.Третьякова, М.Фіцули, А.Цюся, Б.Шияна та інших вчених.

Професійну підготовку вчителів, які займалися фізичним вихованням молодого покоління, досліджували науковці В.Григоренко, М.Данилко, М.Кричфалуший, Г.Ложкін, В.Наумчук, К.Огніста, Т.Овчаренко, А.Цюсь, Б.Шиян,

Ю.Шкретій, В.Яловик.

Однак, професійна підготовка вчителя географії до роботи із використання засобів фізичного виховання, в умовах кредитно-трансферної системи організації навчального процесу (КТСОНП), ще не була досліджена.

Такий стан речей змусив нас переглянути та створити нову навчальну програму, відповідно до вимог кредитно-трансферної системи організації навчального процесу, через вдосконалення системи занять із фізичного виховання студентів географічного факультету, згідно принципам і по-

ложенням Болонської декларації.

Результати дослідження. Фізичне виховання викладається у Тернопільському національному педагогічному університеті ім.В.Гнатюка на географічному факультеті впродовж двох років. Оцінювання проводиться за 100-бальною шкалою.

Першим кроком до формування навчальної програми з фізичного виховання на географічному факультеті є опис дисципліни, її академічна характеристика, структура та зміст (табл. 1).

Таблиця 1.

Опис навчальної дисципліни			
Найменування показників	Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни	
		денна форма навчання	заочна форма навчання
Кількість кредитів – поза кредитна дисципліна	Галузь знань (шифр і назва) Напрямок підготовки 0101 – педагогічна освіта	Нормативна (за вибором)	
Модулів – 4	Спеціальність (професійне спрямування)	Рік підготовки:	
Змістових модулів – 24		1-й, 2-й	-й
Індивідуальне науково-дослідне завдання: складання індивідуальної тренувальної програми		Семестр	
Загальна кількість годин – 288		1-й – 4-й	-й
Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 2 самостійної роботи студента - 2	Освітньо-кваліфікаційний рівень:	Лекції	
		10 год.	год.
		Практичні, семінарські	
		134 год.	год.
		Лабораторні	
		год.	год.
		Самостійна робота	
		144 год.	год.
		Індивідуальні завдання: год.	
		Вид контролю: залік	

Предметом вивчення навчальної дисципліни є оволодіння знаннями і вміннями студентів з фізичного виховання, а також засобами, які входять в арсенал професійно-прикладного спрямування, які необхідні для оздоровлення, самоудосконалення та майбутньої вчительської практики.

Метою викладання навчальної дисципліни фізичне виховання – є послідовне формування фізичної культури особистості фахівця відповідного рівня вищої освіти.

Основними завданнями вивчення дисципліни фізичне виховання – є формування розуміння ролі фізичної культури в розвитку особистості і підготовки її до професійної діяльності, мотиваційно-ціннісного ставлення до фізичної культури, стратегія на здоровий спосіб життя, фізичне вдосконалення та самовиховання, потреби у щоденних заняттях фізичними вправами і спортом; формування системи знань та умінь з фізичної культури та здорового способу життя, необхідних в процесі життєдіяльності, навчанні, роботі, сімейному фізичному вихованні; формування здоров'язберігаючих та здоров'язміцнюючих компетентностей студентів у процесі навчання у ВНЗ та технологій їх впровадження у навчально-виховний процес освітніх закладів; оволодіння системою практичних умінь та навичок занять головними видами рухової активності і формами ефективної фізкультурної діяльності; забезпечення загальної та професійно-прикладної фізичної підготовки (ППФП) та військово-прикладної фізичної підготовки, що визначають психофізичну підготовленість студентів географічного

факультету до життєдіяльності й обраної професії – географ, еколог, працівник туристичної сфери; здатність до виконання державних тестів і нормативів на рівні вимог освітньо-кваліфікаційних характеристик спеціаліста.

Згідно з вимогами програми студенти повинні знати: основи методики оздоровлення і фізичного удосконалення традиційними та нетрадиційними засобами та методиками фізичної культури; основи професійно-прикладної фізичної підготовки; методику проведення комплексів загально розвиваючих вправ та рухливих ігор; основи використання здоров'язміцнюючих та здоров'язберігаючих технологій під час навчального процесу у ВНЗ та майбутній професійній діяльності.

На заняттях студенти повинні сформувати вміння: правильно складати та проводити комплекси загально розвиваючих вправ, підбирати рухливі ігри та засоби фізичного виховання для розвитку своїх професійно важливих якостей; проводити фізкультпаузи та фізкультхвилинки, різновиди гімнастичних комплексів («Гімнастика мозку», для очей тощо) підбирати засоби та методи для самостійного удосконалення та загальної фізичної підготовки; здійснювати аналіз заняття з позиції збереження здоров'я.

Програма навчальної дисципліни фізичне виховання для студентів географічного факультету складається з 4-ох модулів та 24 змістових модулів.

Модуль 1 (1 рік навчання, 1 семестр)

Змістовий модуль 1.

Тема 1. Вступ до предмету. Основи техніки безпеки на заняттях.

Тема 2. Тестування фізичної підготовленості. Розвиток фізичних якостей.

Змістовий модуль 2. Легка атлетика для розвитку професійно-важливих якостей студентів (ПВЯ).

Тема 3. Біг на короткі дистанції.

Тема 4. Техніка естафетного бігу.

Тема 5. Кросова підготовка.

Змістовий модуль 3. Методика проведення комплексів загально розвиваючих вправ (ЗРВ) та рухливих ігор.

Тема 6. Ознайомлення з методикою проведення та правильністю проведення комплексів вправ та рухливих ігор.

Тема 7. Підбір та проведення студентами комплексів вправ та рухливих ігор.

Змістовий модуль 4. Спортивні ігри для розвитку професійних якостей студентів.

Тема 8. Техніка гри у футбол. Рухливі ігри та естафети з м'ячем.

Тема 9. Основи тактики гри. Рухливі ігри та естафети з м'ячем.

Змістовий модуль 5. Рухливі ігри та розвиток фізичних якостей.

Тема 10. Ігри для розвитку спритності, швидкості та пружності.

Тема 11. Ігри для розвитку психічних властивостей.

Змістовий модуль 6. Військово-прикладна фізична підготовка.

Модуль 2 (1 рік навчання, 2 семестр)

Змістовий модуль 7. Значення ППФП студентів у ВНЗ.

Тема 12. Визначення професійно-важливих якостей студентів та підбір засобів фізичної культури для їх розвитку.

Тема 13. Визначення соматичного здоров'я студентів.

Змістовий модуль 8. Гімнастика для розвитку ПВЯ.

Тема 14. Комплекси вправ на килимках.

Тема 15. Комплекси вправ з гімнастичними палицями.

Тема 16. Комплекси вправ з обручами.

Тема 17. Комплекси вправ з малими м'ячами.

Змістовий модуль 9. Аеробіка для розвитку ПВЯ.

Тема 18. Комплекси вправ для розвитку фізичних якостей.

Тема 19. Комплекси вправ для формування психічних властивостей студентів.

Змістовий модуль 10. Бадмінтон для розвитку фізичних якостей.

Тема 20. Техніка гри.

Тема 21. Естафети з ракетками та вправи на координацію.

Змістовий модуль 11. Військово-прикладна фізична підготовка.

Змістовий модуль 12. Підсумковий контроль.

Модуль 3 (2 рік навчання, 3 семестр)

Змістовий модуль 13.

Тема 22. Вступ до предмету. Основи техніки безпеки на заняттях.

Тема 23. Тестування фізичної підготовленості.

Змістовий модуль 14. Легка атлетика для розвитку професійно-важливих якостей студентів.

Тема 24. Техніка стрибка в довжину способом зігнувши ноги.

Тема 25. Техніка стрибка у висоту через натягнуту резинку.

Тема 26. Кросова підготовка.

Змістовий модуль 15. Засоби аеробіки для формування естетичних якостей студентів.

Тема 27. Комплекси вправ під музичних супровід з і без предметів.

Тема 28. Вправи на килимках для зміцнення різних груп

м'язів.

Змістовий модуль 16. Спортивні ігри як засіб формування фізичного та психічного здоров'я студентів.

Тема 29. Техніка гри. Рухливі ігри та естафети з м'ячем.

Тема 30. Основи тактики гри. Рухливі ігри та естафети з м'ячем.

Змістовий модуль 17. Військово-прикладна фізична підготовка.

Модуль 4 (2 рік навчання, 4 семестр)

Змістовий модуль 18. Основи здоров'язберігаючої компетентності студентів.

Тема 31. Визначення стану соматичного здоров'я студентів.

Тема 32. Проведення аналізу заняття з позиції збереження здоров'я.

Змістовий модуль 19. Пальчикова гімнастика.

Тема 33. Ознайомлення з методикою проведення та правильністю проведення комплексів вправ.

Тема 34. Підбір та проведення студентами комплексів пальчикової гімнастики.

Змістовий модуль 20. Гімнастика для очей.

Тема 35. Ознайомлення з методикою проведення та правильністю проведення комплексів вправ.

Тема 36. Підбір та проведення студентами комплексів гімнастики для очей.

Змістовий модуль 21. Фізкультхвилинки.

Тема 37. Ознайомлення з методикою проведення та правильністю проведення фізкультхвилок.

Тема 38. Підбір та проведення студентами фізкультхвилок.

Змістовий модуль 22. Бадмінтон для розвитку фізичних якостей.

Тема 39. Техніка гри.

Тема 40. Естафети з ракетками та вправи на координацію.

Змістовий модуль 23. Військово-прикладна фізична підготовка.

Змістовий модуль 24. Підсумковий контроль.

Детальніший опис структури навчальної дисципліни та розподіл годин представлено у робочій програмі «ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ» для студентів за напрямом підготовки 0504 – туризм, 0708 – екологія, 0401 – природничі науки [3].

Крім практичних занять програмою передбачено і лекційні, на яких студенти зможуть одержати теоретичні відомості про значення фізичної культури у життєдіяльності студентів ВНЗ; визначення професійно-важливих якостей студентів та підбір засобів фізичної культури для їх розвитку; методику визначення соматичного здоров'я студентів й аналізу заняття із позиції збереження здоров'я.

Для студентів, які з поважних причин не могли відвідувати практичні заняття передбачена індивідуальна робота. На цих заняттях деталізується інформація про розділи програми, які вивчаються під час аудиторної роботи. Отримати бали на індивідуальних заняттях студенти можуть завдяки: опрацюванню запропонованих тем, що не включені в навчальну програму; участі у змаганнях на першість групи, курсу та факультету; відвідуванню занять в групі спортивного відділення (ГСВ); розвитку фізичних якостей.

Самостійна робота включає у себе: виконання елементів програмного матеріалу самостійно; роботу в інформаційній мережі та з науково-методичною літературою; виконання в зошиті для практичних занять самостійних завдань; виконання індивідуального навчально-дослідного завдання (ІНДЗ); відвідування спортивних гуртків та секцій, а також участь у спортивних змаганнях поза межами вузу.

Спеціально для полегшення самостійного навчання

студентів розроблено інтерактивні курси для студентів, що займаються у запропонованих групах спортивного удосконалення (баскетбол, легка атлетика, футбол, аеробіка, дартс, бадмінтон, футбол, волейбол, настільний та великий теніс, армспорт), які поміщено в загально університетську мережу та доступні з будь-якого університетського комп'ютеру.

Розподіл балів, які отримують студенти на 1 курсі навчання, здійснюється за аудиторну (45 балів), індивідуальну (20 балів) та самостійну роботу (35 балів). Аудиторна включає в себе: відвідування занять та оцінку стану фізичної підготовленості. Практична діяльність на заняттях передбачає засвоєння техніки виконання вправ і розвиток фізичних якостей й оцінюється в 2 бали за 1 заняття, у сумі – це 28 балів.

У випадку, якщо студент присутній на занятті у спортивній формі, проте не займається із поважних причин (хвороба, травма тощо), а також виконує завдання методичного характеру, допомагає в організації заняття, то він отримує – 1 бал. За присутність на занятті теоретичного характеру студенти отримують по 0,5 балів. Планується 4 заняття,

тому максимально ще студент може отримати 2 бали.

Рівень фізичної підготовленості перевіряється і оцінюється за результатами виконання тестів і нормативів оцінки фізичної підготовленості розроблених кафедрою фізичного виховання й адаптованих для студентів географічного факультету. До здачі нормативів допускаються студенти, які не мають на час тестування гострих захворювань та добре себе почувають – (6 тестів – 15 балів), один тест – 2,5 бали.

Індивідуальна робота студентів оцінюється в 20 балів і включає в себе:

1. Проведення складеного комплексу загально розвиваючих вправ на 1 курсі або розробленого комплексу пальчикової гімнастики, гімнастики для очей на 2 курсі (5 балів).

2. Проведення рухливих ігор на 1 курсі або фізкультурних вишок на 2 курсі (5 балів).

3. Участь у змаганнях та спортивно-масових заходах – 10 балів. Бали студент отримує, якщо приймає активно участь у різних змаганнях, конференціях, що проводяться в університеті та поза його межами, а також додатково відвідує спортивні секції.

Критерії оцінки представлені в таблиці 2.

Таблиця 2.

Критерії оцінювання індивідуальної роботи студентів географічного факультету

Бали	Критерії оцінки
5	Якщо завдання виконано правильно і без помилок
4-3	Якщо завдання виконано правильно, але з незначними термінологічними помилками
2	Якщо завдання виконано з незначними термінологічними помилками та неточною демонстрацією
1	Якщо вправи підібрані недоречно і виконані з грубими помилками

За правильне виконання завдань самостійної роботи студент може отримати – 35 балів. Для цього він повинен:

1. Опрацювати літературу, підібрати й написати комплекси загально розвиваючих вправ на 1 курсі та комплексів пальчикової гімнастики, гімнастики для очей – на вибір студентів на 2 курсі (5 балів).

2. Опрацювати літературу, підібрати і написати методику проведення рухливих ігор на 1 курсі та фізкультурних вишок на 2 курсі (5 балів).

Оцінювання здійснюється за наступними критеріями (таблиця 3):

Таблиця 3.

Критерії оцінювання самостійної роботи студентів географічного факультету

Бали	Критерії оцінки
5	Якщо завдання виконано правильно і без помилок
4-3	Якщо завдання виконано правильно, але з незначними термінологічними помилками
2	Якщо завдання виконано з багатьма термінологічними помилками
1	Якщо вправи підібрані недоречно і виконані з грубими помилками

3. Визначити професійно-важливі якості вчителів географії та підібрати засоби для їх розвитку на 1 курсі та здійснення аналізу та оцінки заняття з позиції збереження

здоров'я на 2 курсі (10 балів).

Дане завдання оцінюється наступним чином (таблиця 4):

Таблиця 4.

Критерії оцінювання самостійної роботи студентів географічного факультету

Бали	Критерії оцінки
10	Якщо завдання виконано правильно і без помилок
9-5	Якщо завдання виконано правильно, але між предметні зв'язки вказані лише з окремими навчальними предметами
2	Якщо завдання виконано з багатьма термінологічними помилками
1	Якщо вправи підібрані недоречно і виконані з грубими помилками

4. Визначити рівень власного здоров'я протягом двох років й простежити динаміку змін (за Г.Л.Апанасенко,

1988) (10 балів). Робота студентів оцінюється за такими критеріями (таблиця 5):

Таблиця 5.

Критерії оцінювання самостійної роботи студентів географічного факультету

Бали	Критерії оцінки
10	Якщо завдання виконано правильно і без помилок
9-4	Якщо завдання виконано правильно, але обраховані лише окремі показники соматичного здоров'я.
3	Якщо завдання виконано з багатьма помилками в обрахунках
1	Якщо завдання виконано з грубими помилками

5. Визначити рівень фізичної підготовленості протягом двох років навчання й простежити динаміку змін (5 балів).

Критерії оцінки представлені в табл.6.

Таблиця 6.

Критерії оцінювання самостійної роботи студентів географічного факультету

Бали	Критерії оцінки
5	Якщо завдання виконано правильно і без помилок
4-3	Якщо завдання виконано правильно, але з незначними помилками
2	Якщо завдання виконано з допомогою викладача
1	Якщо завдання виконано з грубими помилками

Висновки. Реалізація на практиці розробленої програми дозволить:

- покращити якість підготовки майбутніх учителів географії до роботи з фізичного виховання;
- поєднати дидактичну і методичну сторони підготовки педагога;

- готувати фахівця, який відповідатиме європейському ринку праці;
- підвищити мобільність;
- посилити конкурентоспроможність Європейської системи освіти.

Література та джерела

1. Круцевич Т.Ю. Болонський процес в системі фізкультурної освіти України. Інноваційний зміст фізичного виховання в умовах реформування вищих навчальних закладів України III-IV рівнів акредитації: матеріали міжнародної науково-практичної конференції / Т.Ю.Круцевич, О.Д.Кривчиков. – Полтава, 2006. – 176 с.
2. Кравченко Л.С. Застосування кредитно-модульно-рейтингової системи в навчальному процесі з фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів України / Л.С.Кравченко та ін. // Буковинський науковий спортивний вісник. Випуск 2. – Чернівці, 2005. – 222 с.
3. Серeda І.О. Робоча програма «ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ» для студентів за напрямом підготовки 0504 – туризм, 0708 – екологія, 0401 – природничі науки / І.О.Серeda. – Тернопіль, 2014. – 23 с.

В статье описывается цель, задачи, структура и информационный объем учебной дисциплины «Физическое воспитание» на географическом факультете Тернопольского национального педагогического университета имени В. Гнатюка с учетом требований Болонской декларации. Предложено распределение баллов, которые могут получить студенты в течение двух лет обучения для успешного выполнения задач теоретического и практического направления. Четко определены задачи для самостоятельной работы студентов и описаны критерии, по которым осуществляется их оценивания.

Ключевые слова: подготовка учителя географии, учебная программа по физическому воспитанию, Болонская система.

The article considers the purpose, objectives, structure, description and amount of information of the course «Physical Education» at the Faculty of Geography of Ternopil National Pedagogical University named V.Hnatiuk taught according to the requirements of the Bologna Declaration. The distribution of points the students can get while 2-year training for the successfully performing of tasks of theoretical and practical orientation has been provided. The tasks for the independent work of students have been demonstrated. The criteria to assess the performance of the independent work have been defined.

Key words: training of geography teachers, curriculum in physical education, the credit-module system.

УДК 796:371.134

СУЧАСНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ: КОМПЕТЕНТНІСТЬ – СУТНІСТЬ, ЗМІСТ

Сивохоп Едуард Миколайович
Маріонда Іван Іванович
Ковач Шандор Арпадович
м.Ужгород
Дудіцька Світлана Петрівна
м.Чернівці

Сучасні аспекти підготовки фахівців з фізичного виховання: компетентність – сутність, зміст. Авторами статті розглянуто питання освітніх компетенцій в підготовці фахівців з фізичного виховання. Охарактеризовано сутність компетентного підходу у підготовці фахівців з фізичного виховання. На основі аналізу напрацювань дослідників визначено і проаналізовано основні компоненти загальних і спеціальних компетенцій в процесі підготовки фахівця в галузі фізичної культури і спорту.

Ключові слова: компетенція, фахівець з фізичного виховання, рівень засвоєння.

Розвиток світового, зокрема, європейського освітнього

простору об'єктивно потребує від української вищої школи безпосереднього її реформування відповідно до загальноприйнятих канонів та адекватної реакції на процеси, що відбуваються у провідних країнах світу. Загальною тенденцією розвитку вищої школи є її орієнтація на компетентісний підхід у підготовці фахівця. Його сутність полягає у тому, що навчальна діяльність у кінцевому підсумку повинна не просто дати людині суму знань, умінь та навичок, а й сформувати її компетентність.

Більшість авторів пов'язують поняття „компетентність” з професійною діяльністю людини. Компетентність розглядається як сукупність знань, умінь, навичок, способів і за-

собів досягнення цілей, а також уміння актуалізувати опановані знання й уміння в потрібний момент і використати їх у процесі реалізації професійних функцій [1; 2].

Компетентності є, власне, тими індикаторами, що дозволяють визначити готовність студента-випускника до життя, подальшого особистого розвитку й активної участі в житті суспільства, бути готовим змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя. Тому прогресивна освітня спільнота сьогодні ставить перед собою нове завдання – сформувати у людини вміння вчитись.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням компетентісного підходу у сучасній освіті присвячені публікації О. Овчарука, О. Пометуна. Проблеми формування здоров'язберігаючої компетентності вчителя фізичного виховання розглядаються у працях Д. Вороніна, І. Омелянко.

Мета роботи – охарактеризувати сутність компетентісного підходу у підготовці фахівців з фізичного виховання.

Відповідно, **завданням даного дослідження** є визначення і аналіз загальних і спеціальних компетенцій в процесі підготовки фахівця в галузі фізичної культури і спорту.

Відповідно до поставленої мети використовувалися такі **методи дослідження**: аналіз нормативних документів, офіційних документів МОН України, спеціальної літератури, періодичних видань.

Виклад основного матеріалу. Категорією „компетенція” окреслюється коло повноважень, а також знань, умінь, навичок (освіти, підготовки), необхідних для реалізації мети і завдань діяльності.

Освітні компетенції – це складні узагальнені способи діяльності, що їх опановує студент під час навчання. Освітня компетенція припускає засвоєння студентом не відокремлених один від одного знань і вмінь, а оволодіння комплексною процедурою, в якій для кожного виділеного напрямку наявна відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер. Поняття компетентності охоплює не тільки когнітивний і операціонально-технологічний складники, а й мотиваційний, етичний, соціальний та поведінковий. Компетентність є результатом набуття компетенцій [5; 8].

Сучасними фаховими вимогами у будь-якій галузі, зокрема, у фізичному вихованні є володіння базисними – загальними і спеціальними компетентностями.

Групу загальних компетентностей утворюють соціальні, полікультурні, інформаційні, комунікативні. Вони забезпечують виконання функцій членів суспільства, співробітників, батьків тощо – соціальних ролей, що не мають фахового спрямування.

Група спеціальних (професійних) компетентностей визначається особливостями професійної діяльності фахівця в галузі фізичного виховання.

Широке коло повноважень, наприклад, вчителя фізичної культури, який не обмежується роллю „урокодавця”, а й виконує функції вихователя, організатора, господарника, методиста, проектувальника, науковця-дослідника, валеолога, інструктора і, навіть, певною мірою, реабілітолога (використовуючи елементи фізичної реабілітації у спеціальних медичних групах) визначає і відповідну кількість та зміст професійно необхідних компетентностей.

Спеціальні компетентності об'єднуються в підгрупи варіативних та інваріантних. Інваріантні компетентності визначають обізнаність фахівця з фізичного виховання у

питаннях загальнопедагогічного характеру. Варіативні компетентності – це спеціальні вимоги до обізнаності фахівця, що визначаються особливостями його професійної діяльності [7, с.117].

Як інваріантні, так варіативні компетентності об'єднують у собі загальнопредметні та спеціально-предметні. Перші притаманні для кожного навчального предмета та формулюються протягом всього терміну його вивчення. Вони відрізняються високим ступенем узагальненості та комплексності.

Спеціально-предметні компетентності це ті, що їх набуває студент при вивченні певного предмета протягом декількох навчальних семестрів. На факультетах фізичного виховання такий вид компетентностей є актуальним, наприклад, для таких навчальних дисциплін, як спортивні ігри (баскетбол, волейбол, гандбол, футбол), фізіологія людини (загальна фізіологія, фізіологія фізичних вправ).

Ключові компетентності є надбудовою над базисними – загальними і професійними компетентностями.

Окресливши основні підходи до визначення поняття ключових компетентностей, фахівці [1; 2; 8] виділяють основну їх рису: ключові компетентності мають бути притаманні всім членам суспільства незалежно від статі, класу, раси, культури, сімейного стану, мови та узгоджуватись не тільки з етнічними, економічними та культурними цінностями суспільства, а й відповідати пріоритетам та цілям освіти і мати особистісно-орієнтований характер.

Крім того, контекст вживання терміну „ключові компетентності” передбачає акцент на здатності діяти, узагальнюючи і застосовуючи особистісно-професійні риси для забезпечення кола повноважень, постійним впливом швидких змін [8].

На наш погляд, ключовими компетентностями вчителя фізичної культури є здатність до саморозвитку і самоосвіти, адаптивності і мобільності, творчої діяльності, дослідництва, інтеграції різноманітних педагогічних компетентностей, спроможність будувати комплекс індивідуальних цінностей на основі соціальних і державних пріоритетів та орієнтувати на них свою поведінку й професійну діяльність.

Кожна з ключових компетентностей формується через навчання в певній освітній галузі, набуваючи в цьому процесі характеру засвоєння освітніх компонентів, які пов'язані з освітніми завданнями та змістом цієї галузі.

Фахівці [1; 2; 7] виділяють різні рівні освоєння компетентностей: мінімальний, достатній, високий. У цьому контексті доцільно вживати такі словосполучення, як „розширення компетенції” та „звуження компетенції”, що свідчать про динамічність процесу її набуття чи втрати.

Розширення компетенції в широкому сенсі є явищем розвитку: збагачення функцій, кола обов'язків, об'єктів діяльності тощо. Розширення компетенцій фахівця з фізичного виховання визначається освітньо-кваліфікаційним рівнем. Успішність навчання студента є ще одним вагомим фактором розширення компетенцій майбутнього фахівця.

В Національній доктрині розвитку освіти звертається увага на необхідність пропаганди здорового способу життя, стимулювання у молоді прагнення до здорового способу життя, забезпечення індивідуального підходу під час занять фізичними вправами, можливості набуття кожною людиною необхідних науково обґрунтованих знань про здоров'я і засоби його зміцнення, про шляхи і методи протидії хворобам, про методики досягнення високої працездатності та тривалої творчої активності [3].

Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту зазначає, що зміст і обсяг занять фізичними впра-

вами повинні визначатися на підставі науково обґрунтованих норм для окремих груп населення, наявних мотивів і цінностей, з урахуванням характеру рухової активності людини у професійній діяльності, навчанні та побуті. Першочергового значення набуває формування у громадян переконання у необхідності регулярного використання різноманітних форм фізичного виховання та масового спорту [4].

Отже, сьогодення вимагає створення нової моделі фізичного виховання молоді як основної здоров'язберігаючої ланки у системі сучасної освіти, що, відповідно, робить необхідним формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх фахівців означеної галузі.

Формування здоров'язберігаючої компетентності майбутнього вчителя фізичної культури знайшло своє відображення в кваліфікаційній характеристиці випускників факультетів фізичного виховання, де зазначені типові завдання з усіх видів професійної діяльності вчителя.

Опанувавши матеріал циклу медико-біологічних дисциплін, спеціаліст повинен, зокрема: розуміти закономірності взаємодії організму з навколишнім середовищем; науково вірно оцінювати вплив фізичних вправ на організм людини; визначати рівень фізичного розвитку та оцінювати стан со-

матичного здоров'я школярів; раціонально дозувати фізичне навантаження; проводити кваліфіковану консультацію серед населення з питань оптимального вибору найбільш доцільних для кожної людини рухових режимів і форм занять фізичними вправами та ін. [6].

Висновки. Отже, орієнтація змісту освіти на розвиток компетентностей насамперед передбачає ґрунтовне розроблення системи компетентностей різного рівня. Така система має містити як елементи комплексу компетентностей, що пов'язані за змістом і структурою та можуть розвиватись у студентів поступово, залежно від предмета, освітньої галузі, року навчання, так і тих компетентностей, які проходять крізь весь процес підготовки фахівця і не прив'язані лише до одного предмета. Тільки такий системний підхід до визначення результатів навчання на кожному з його етапів дозволить здійснити відповідні зміни в змісті освіти, що мають відбитися в стандартах освіти й навчальних програмах з окремих предметів.

Таке уявлення про сутність та ієрархію компетентностей створює теоретичне підґрунтя для подальшого розвитку методології та методичного інструментарію підготовки майбутнього фахівця з фізичного виховання.

Література та джерела

1. Белкин А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А.С.Белкин. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. из-во., 2004. – 176 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. Національна доктрина розвитку освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 2. – С.9-22
4. Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту. Указ Президента України № 1148 від 28 вересня 2004 року.
5. Овчарук О. В Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – С.7-24
6. Омеляненко І.О. Здоров'язберігаюча компетентність вчителя фізичної культури // Професійні компетенції та компетентності вчителя (Матеріали регіонального науково-практичного семінару). – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – С.127-130
7. Омеляненко І.О. Теоретичні основи компетентнісного підходу щодо підготовки вчителя фізичної культури // Професійні компетенції та компетентності вчителя (Матеріали регіонального науково-практичного семінару). – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім.В.Гнатюка, 2006. – С.117-118
8. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – С.25-45

Современные аспекты подготовки специалистов по физическому воспитанию: компетентность - сущность, содержание. Авторами статьи рассмотрены вопросы образовательных компетенций в подготовке специалистов по физическому воспитанию. Охарактеризованы сущность компетентностного подхода в подготовке специалистов по физическому воспитанию. На основе анализа работ исследователей определены и проанализированы основные компоненты общих и специальных компетенций в процессе подготовки специалиста в области физической культуры и спорта.

Ключевые слова: компетенция, специалист по физическому воспитанию, уровень усвоения.

The authors have considered the educational competencies in the training of physical education. The characteristic nature of competence approach in the training of physical education has been provided. On the basis of developments the researchers have identified and analyzed the major components of general and specific competencies in the training of specialists in the field of physical culture and sports.

Key words: competencies, specialist on physical education, level assimilations of competencies.

ВИРІШЕННЯ ОСВІТНІХ ПРОБЛЕМ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН У ВИЩІЙ ШКОЛІ США

Сідун Лариса Юрївна
м.Ужгород

Американська освітня система достатньо успішно реалізує всі ознаки демократизації освіти, однак проблема доступності вищої школи залишається не повністю вирішеною. В статті розглядаються питання розвитку поліетнічної освіти в США. Підкреслюється зумовленість розвитку полікультурної освіти наявністю багатьох етнічних груп у сучасному американському суспільстві.

Ключові слова: полікультурна освіта, США, етнічні групи.

Ускладнення соціально-політичної ситуації в Україні зумовило підвищення інтересу вітчизняних учених до проблеми міжнаціональних взаємовідносин, освіти, мови навчання і спілкування національних меншин (С.Бевз, В.Кузьменко, І.Левченко, І.Мигович та ін.). Аналіз наукової літератури свідчить, що подібні проблеми існують в багатьох інших країнах, досвід яких вартий вивчення. Зокрема, це стосується США, де, як відомо, проживає дуже багато різних національностей.

Упродовж останніх десятиріч однією з найбільш складних і визначальних проблем не тільки американської школи, але й суспільства в цілому є проблема забезпечення загальнонаціональної єдності в умовах все більшої етнічної і расової різноманітності. Ця проблема стосується безпосередньо й вищої освіти як з позиції забезпечення її доступності для представників всіх етнічних і расових груп, так і з точки зору структури вищої школи США і змісту вищої освіти, який має відповідати такому етнічному різноманіттю. Це призвело до розвитку окремих напрямків теоретичної думки, які отримали загальну концептуальну назву «багатокультурна освіта» або «полікультурність». Зародження відповідних ідеологій було обумовлено зростанням міграційних потоків в США у другій половині ХХ ст., а також послідовною демократизацією цієї складної і вразливої для американського суспільства сфери, яка прискорилося після проведення конституційної реформи 1960-х рр. Великий вплив на становлення «полікультурності» здійснили дві теорії. Теорія асиміляціонізму (А.Аптер, О.Паттерсон, А.Шлезінгер) опирається на концепції «плавильного котла» та англоцентризму. Поряд із визнанням культурного і етнічного різноманіття сучасного світу, підкреслюється неперемінність і мінливість особистісної належності до певного етносу або культури внаслідок об'єктивних процесів глобалізації і універсалізації суспільства, що призводить до стирання меж етносів і культур. Іншою загальною тенденцією є переважання інтересів групи над інтересами її окремих членів. У зв'язку з цим метою освіти, на думку асиміляціоністів, повинно стати намагання до інтеграції суспільства, а не сегрегація і сепаратизм. Досягнути суспільної єдності можна тільки через залучення студентів до єдиної загальноамериканської національної державної культури, мови і системи цінностей, які відображені в Конституції США 1787 р. і Декларації незалежності, а також мають певні загальні риси (висока технологічність, капіталістична економіка). Особливе значення в цьому відіграє освіта взагалі і вища освіта зокрема [1, с.61].

У теорії культурного плюралізму (М.Асанте, М.Гордон, М.Сейрап) підкреслюється плюралістична природа демократичних суспільств, які базуються на свободі різноманіт-

тя і толерантності. Велику роль у соціалізації особистості відіграє етнічна група, оскільки будь-яке складне суспільство має чітку етнічну структуру, а культурна етнічна самоідентифікація особистості визначає і її внутрішні структури, і її стійкість, і позитивність у зовнішньому соціальному світі. Теорія культурного плюралізму заперечує положення про вищі і нижчі культури, ідеологію «плавильного котла», підкреслюючи необхідність включення в освіту культурно-значимих, етнічних елементів [1, с.62]. Концепція культуралізму у практиці вищої освіти США виражається у все більшому розповсюдженні «етнічних» коледжів і університетів з переважно традиційним навчанням представників певних етнічних меншин. До них належать 105 так званих «історично чорних» університетів, які були створені після відміни рабства і сегрегації для етнічного населення, «племенні» коледжі (біля 50), які орієнтовані на надання освіти корінним жителям Америки. Крім того, відслідковується тенденція до заохочення розвитку іспаномовної освіти у деяких південних штатах (Каліфорнія, Флорида, Техас) [2, с.22].

Розглянуті концепції стали основою теорії полікультурності або багатокультурної освіти (Дж.Бенкс, С.Ньето, К.Смітер), сутністю якої є ідея гармонійного поєднання етнічного і загальнонаціонального у розвитку особистості, при цьому заперечується повний сепаратизм (культурний плюралізм) і абсолютна інтеграція (теорія асиміляції). Мета полікультурності – створення відкритого суспільства, в якому представники всіх груп (соціальних, культурних, етнічних) мають можливості для саморозвитку, самоактуалізації зі збереженням унікального культурного походження. Основними характеристиками плюралістичного суспільства, за теорією полікультурності, є взаємозалежність, розвиток і співпраця. Формування теорії полікультурності розпочалося у 1980-і рр., а її засновником вважається Дж.Бенкс, який першим досліджував освітні заклади як соціальні системи у багатокультурному контексті. Концептуальною ідеєю багатокультурної освіти, на думку Дж.Бенкса, стала «освітня рівність», тобто рівність в отриманні достойної освіти для всіх членів американського суспільства, незалежно від кольору шкіри, релігії, мови. Досягнення даної мети виявилось неможливе без повної реорганізації системи освіти США, основними об'єктами якої стали: освітня політика, зміст освіти, методи оцінювання і контролю, методика і технологія навчання, підготовка педагогічних кадрів. Ця концепція на сьогодні визнана найбільш сучасною і актуальною, оскільки за прогнозними оцінками американських демографів, до 2050 р. нинішні «меншини» стануть за кількістю більшістю [3, с.40]. У працях Дж.Спрінга, П.МакЛорена, Г.Гіруа були зроблені спроби синтезувати теорію полікультурності і популярну на Заході глобалістику, що проявилось у концепції «глобальної освіти», під якою розуміється формування нового бачення світу на основі холистичних і гуманістичних поглядів, сучасного відношення людини до середовища, в якому вона живе. Глобальна освіта, таким чином, переносить центр уваги на взаємозв'язки між країнами і регіонами в глобальному масштабі, формує знання, поведінкові стилі і установки, які необхідні для повноцінної участі особистості у житті світу.

Національне Бюро перепису населення США провело прогностичне дослідження і зробило висновок про те, що

до 2050 р. частка представників етнічних меншин становитиме 47% від загальної кількості населення США [4]. Вже в середині 1990-х років більше половини всіх школярів, які проживають у 25 найбільших містах США, були представниками національних меншин [5]. У таких штатах як Каліфорнія, Арізона і Техас національні меншини вже стали більшістю населення. Прикладом є Університет Каліфорнії в Берклі і Лос-Анджелесі, де представники національних меншин наприкінці 1990-х рр. переважали за чисельністю контингент білих студентів [6]. Варто зауважити, що 1980-90 рр. стали періодом найшвидшого збільшення темпів зростання чисельності населення серед національних меншин за минуле століття.

Таким чином, однією з найбільш соціально та політично значущих проблем сучасного американського суспільства в цілому і системи вищої освіти США є проблема десеєграції, подолання наслідків багатовікової політики расової дискримінації. У системі вищої освіти це виявляється, перш за все, в політиці забезпечення рівних можливостей отримання вищої освіти для представників різних расових, національних, мовних, конфесійних груп і, більше того, надання більш сприятливих умов для представників меншин. Ця політика передбачає комплекс політичних, юридичних, фінансових, інституційних та інших заходів, реалізованих за підтримки держави. В той же час, існує низка об'єктивних і суб'єктивних перешкод для швидкого і ефективного вирішення даної проблеми. Так, представники національних меншин не можуть обрати для навчання будь-який вищий навчальний заклад, що зазвичай зумовлено низьким рівнем шкільної підготовки, бідністю. І хоча кількість вступників до вузів США серед даної категорії осіб збільшилася за останні десятиліття на 75% (у період з 1980 р. по 2011 р. чисельність зросла з 1,9 до 7,8 млн. осіб), багато в чому це збільшення відбулося за рахунок загального збільшення населення, до складу якого увійшли національні меншини [4].

Протягом всього існування системи вищої освіти в США кількість абітурієнтів серед корінного населення Америки була надзвичайно малою і становила близько 0,7%. Продовженню їх навчання у вузах перешкоджають погана шкільна підготовка, брак коштів, віддаленість місця проживання від навчальних закладів. У період з 1980 по 2011 рр. кількість корінних американців, які вступили до вузів збільшилася до 0,9%. Але, як свідчать статистичні дані, за досліджуваний період індіанці стабільно становлять всього 0,3% робочої сили США, в тому числі 0,4% від загальної кількості викладацького складу вищих навчальних закладів США [4].

Значна кількість представників етнічних меншин отримує освіту у дворічних коледжах. Так, у 2011 році тут навчалися американці мексиканського походження (іспаномовні) – 15%, і 14% афроамериканців [4]. Слід підкреслити, що в американському суспільстві у 80–ті роки спостерігався певний скептицизм щодо доцільності даної освіти та її подальших перспектив, зменшилася кількість абітурієнтів. Однак,

з 1990-го року чисельність вступників дещо зросла – з 50,9% усіх випускників ЗОШ у 1980 р. до 56,6% – у 1990 р. Визначальним фактором збільшення студентів стало зростання їхньої кількості за рахунок абітурієнтів іммігрантів, які приїжджали в США в основному з країн Латинської Америки і Азії. Багато з них потребували вивчення англійської мови, граматики та читання на рідній мові. Дворічні коледжі забезпечували таку підготовку за спеціально розробленими програмами. Таким чином, 24% від загальної кількості студентів зазначених закладів становили студенти етнічних меншин, яких приваблювала невисока вартість навчання, зручне розташування, широкий доступ до навчальних програм.

За останні десятиліття в дворічних коледжах спостерігається тенденція до збільшення частки студентів-афроамериканців. Так, у 1980 році у цих коледжах навчалось 40% всіх темношкірих випускників шкіл. Станом на 2011 р. ця цифра становить 44,8% [4].

Структурною складовою системи вищої освіти США є етнічно-расові коледжі, в яких навчаються афроамериканці, американські індіанці і іспаномовне населення країни. Звичайно, після прийняття антидискримінаційного закону в 60-х роках ХХ ст. було узаконено право расово-етнічних меншин на навчання нарівні з білими американцями в будь-яких освітніх закладах країни. Але історично сформовані групи етнічних коледжів продовжують функціонувати й по сьогоднішній день.

Цікаво відзначити, що президенти США надають важливого значення вирішенню расово-етнічних проблем. Наприклад, у 2004 р. президентом Бушем було засуджено надання пільгових квот за расовою ознакою, які були встановлені в університеті Мічигана [8]. Згідно цих квот, приймальна комісія університету віддає перевагу абітурієнтам, які належать до расових меншин. Дж. Буш назвав ці квоти «несправедливими і невідповідними конституції США». Виступаючи проти расової політики вузів, Буш привів у приклад штат Техас, де у вищих навчальних закладах здобувають освіту студенти різних національностей без введення квот і обмежень для абітурієнтів. У зв'язку з цим президент підкреслив, що замість жорсткого регулювання національного складу, варто звернути увагу на якість середньої освіти таким чином, щоб випускники шкіл з небагатих родин, якими в основному є расово-етнічні сім'ї, мали змогу вступити до вузу.

Отже, американська освітня система достатньо успішно реалізує всі ознаки демократизації освіти, однак проблема доступності вищої школи залишається не повністю вирішеною. Державна політика, спрямована на забезпечення рівних можливостей в отриманні освіти проводиться в США протягом останніх десятиріч, проте досить значна кількісна різниця між багатими і бідними студентами, англійськими дітьми і дітьми, які недосконало володіють мовою, афроамериканцями, латиноамериканцями та білим населенням скорочується дуже повільно.

Література та джерела

1. Воловикова М.Л. Историко-педагогические аспекты развития теории и практики многокультурного образования в США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М.Л.Воловикова. – Ростов-на-Дону, 2001. – 153 с.
2. Дмитриев Г.Д. Анатомия американского университета / Г.Д.Дмитриев. – М.: Народное образование, 2005. – 224 с.
3. Hu-DeHart E. The Diversity Project: Institutionalizing multiculturalism or managing difference? / E.Hu-DeHart // Academe. – 2000. – Vol. 86(5). – P.39
4. Digest of Education Statistics [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://nces.ed.gov/programs/digest/2011menu_tables.asp>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
5. Wahab Z. Liberation. Multiculturalism, and Professional Education / Z.Wahab // Ethical and Social Issues in Professional Education / Ed. by C.M.Brody, J.Wallace. – State University of New York Press, 1994. – P.133-145
6. Education for Democracy: Contexts, Curricula, Assessments / Ed. by W.C.Parker. – The Ohio State University: Inf. Age Publ. Inc., 2002. – 242 p.

7. Giroux H. Teaching in the Age of "Political Correctness" / H.Giroux // The Educational Forum. – 1995. – Vol.58. – № 2. – P.132
8. Кочетков Г.Б. Управленческая инициатива Дж.Буша / Г.Б.Кочетков // США-Канада: экономика, политика, идеология. – 2004. – № 2. – С.99-106

Американская образовательная система достаточно успешно реализует все признаки демократизации образования, однако проблема доступности высшей школы остается не полностью решенной. В статье рассматриваются вопросы развития поликультурного образования в США. Подчеркивается обусловленность развития поликультурного образования наличием множества этнических культур в современном американском обществе.

Ключевые слова: поликультурное образование, США, этнические группы.

The American educational system implements quite successfully all the features of the education democratization, but the problem of affordability of high school has not been completely solved. In the article the development of policultural education in the USA has been considered. It has been underlined that the development of policultural education in the USA is a result of existence of different ethnical cultures in the multinational modern American society.

Key words: policultural education, the USA, ethnical groups.

УДК 378.147

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПІВ ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ НА ОСНОВІ ВПРОВАДЖЕННЯ СОРТИВНО-ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Сорокін Юрій Сергійович
Соломко Надія Федорівна
Тимошенко Володимир Валерійович
м.Краматорськ

У статті розкрито суть спортивно-орієнтованої технології фізичного виховання, як одного з пріоритетних напрямків модернізації освіти, та реалізація особистісно-орієнтованого підходу у рамках цього напрямку. Визначена роль гуманізації освіти та застосування методів, які дозволяють розглядати гуманізацію і демократизацію у якості пріоритетного педагогічного принципу з метою оптимізації та вдосконалення процесу фізичного виховання студентів. Досліджено процес становлення фізичного виховання студентів вузу і його відповідність принципу гуманізації.

Ключові слова: педагогічна технологія, інновація, освітня політика ВНЗ, гуманізація, демократизація, педагогічний принцип.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. На даний час пріоритетним завданням сучасної освітньої політики є створення умов для високої якості освітнього процесу, який відповідає сучасним потребам особистості, суспільства та держави. Для того, щоб сучасна система освіти змогла виховати конкурентоспроможну, розвинуту особистість, необхідна її всебічна модернізація.

Демократизація і гуманізація освіти, розвиток соціокультурних аспектів, посилення освітньої спрямованості та творче освоєння цінностей різних видів фізичної культури є інноваційними напрямками модернізації педагогічних технологій фізичного виховання. Формування соціально активної особистості в гармонії з фізичним розвитком є важливою умовою підготовки студентів ВНЗ до професійної діяльності у суспільстві. Також сучасна система фізичного виховання студентської молоді є пріоритетною у формуванні фізичної культури особистості як частини загальної культур та здорового способу життя молоді. Використання у цій ситуації інноваційних технологій педагогічної освіти набуло особливої актуальності в умовах реорганізації освіти, її гуманізації та демократизації.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячена стаття. Інформування студентів про головні цінності фізичної культури і спорту входить в завдання валеологічно орієнтованого фізичного виховання в гуманістичному суспільстві. Шляхи комплексного вирішення проблеми фізичного виховання студентів, заснованого на принципах гуманізму розглядаються в роботах таких українських учених, як О.Бондаревська, Н.Борейко, В.Волков, М.Дутчак, Л.Кожевникова, Т.Круцевіч, О.Піхота, Б.Шиян.

Теоретико-методичні основи інноваційних технологій у фізичному вихованні та їх роль у формуванні здорового способу життя студентської молоді постійно висвітлюються у роботах вітчизняних та іноземних науковців (В.Бльсевич, Д.Фільченков, Н.Армстронг, Г.Соловьев, М.Толмачова, Л.Лубишева, С.Селевко).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Як відомо, реалізація особистісно-орієнтованого підходу повинна базуватися на повному врахуванні індивідуальних особливостей кожного студента.

Мета нашого дослідження – теоретичне обґрунтування перспективних шляхів впровадження спортивно-орієнтованих технологій у процес фізичного виховання студентів.

Для досягнення поставленої мети сформульовані наступні завдання:

1. Вивчити напрямки модернізації фізичного виховання у ВНЗ.
2. Обґрунтувати переваги впровадження програм спортивно-орієнтованого фізичного виховання у ВНЗ у порівнянні з традиційними підходами в організації навчальних занять.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Вирішуючи питання гуманізації процесу фізичного виховання, необхідно упроваджувати такі форми і методи роботи,

які реалізують процес гармонійного розвитку студентської молоді. Ефективність виражається в розвитку особи, формуванні фізичної культури особи студента, інтелектуальній зрілості студентів, ініціативності, відповідальності і тому подібних якостей.

Структура фізкультурно-спортивної діяльності у ВНЗ має цілий комплекс напрямків рухової активності (фізичне виховання, спортивне вдосконалення, оздоровча фізкультура, спортивно-масова робота у позааудиторний час, самостійна робота студентів), який здатен вирішувати завдання оздоровлення та фізичного вдосконалення студентів. Однак в практичному плані система фізичного виховання потребує вдосконалення та модернізації [3, с.174].

Реалізуючи свої педагогічні функції, система фізичного виховання вирішує завдання морального, естетичного та інтелектуального розвитку студентської молоді. Сучасна система фізичного виховання ґрунтується на великому комплексі науково-теоретичних даних, які сприяють організації особистісно-орієнтованого навчання. Саме особистісно-орієнтоване навчання змінює ставлення студентів та викладачів до педагогічного процесу, трансформує систему ціннісних орієнтацій, сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності студентської молоді.

При використанні особистісно-орієнтованого підходу у фізичному вихованні відбувається зміна функції навчання. Основою стає спрямованість на розвиток та самовдосконалення особистості студента. Тому потрібне і корегування змісту освіти – з одного боку ВНЗ повинен надати необхідні умови для розвитку особистості, з іншого боку мають бути присутніми всі умови для формування необхідної професійної компетенції студента як майбутнього фахівця.

Особистісно-зорієнтоване виховання принципово виключає ситуації, коли намагання вихованця досягти певних виховних цілей не помічаються, зате будь-яка його похибка викликає яскраво виражене незадоволення, підкреслюється його невідповідність тим чи іншим суспільним нормативам, навіюється, що дитина не така, якою хотіли б її бачити дорослі [2, с.11].

Студентський спорт, що являється основним компонентом у системі фізичного виховання, повинен зайняти головне місце в структурі навчальної дисципліни. Спортивний напрям фізичного виховання повинен формувати у студентів прагнення до регулярних занять фізкультурою та спортом. Сутність спортивно-орієнтованого фізичного виховання полягає у вільному обранні студентами певного виду спорту, яким він хоче займатися або удосконалюватися.

Мотиваційне забезпечення навчально-виховного процесу з використанням технології спортивно-орієнтованого фізичного виховання багато в чому залежать від методики організації занять і контролю.

Уміння і навички у обраному виді спорту повинні застосовуватися студентами і у позааудиторній (самостійній) роботі. Самостійна робота студентів визнається ефективнішою в розвитку рухових якостей, оскільки студенти займаються без безпосереднього контролю, не додають великої уваги досягненню певного результату, займаються «для себе».

Але що стосується педагогічного контролю, то повністю виключати його не можна. Це може призвести до зниження якості та рівня знань студентів. Порядок проведення контролю регламентується наказами, інструкціями, методичними вказівками ВНЗ. Важливою формою контролю є самоконтроль, який реалізує на практиці принципи активності та свідомості студентів.

Головними педагогічними умовами ефективності спор-

тивно-орієнтованого фізичного виховання є: перехід від учбових занять до учбово-тренувальних; послідовне співставлення формування фізичних якостей та вдосконалення спортивних навичок; залучення студентів до змагальної діяльності.

Спортивно-орієнтоване фізичне виховання на основі конверсії сучасних науково методичних досягнень та накопиченого досвіду спортивної підготовки забезпечує реалізацію індивідуальних здібностей студентів, сприяє становленню особистих інтересів, формує гармонійно розвинену особистість. Впровадження системи спортивно-орієнтованого фізичного виховання в освітній простір ВНЗ повинне носити діалогічний характер. Тобто викладачі повинні не лише доносити інформацію до студентів, а й отримувати інформацію від них [5, с.54].

В процесі виховання студентської молоді, здатної адаптуватися в умовах сучасної реальності, істотно зростає роль педагога. Викладач ВНЗ повинен взаємодіяти та співпрацювати зі студентами. І в процесі такої співпраці підвищується саме творча активність викладача.

Побудова навчального заняття з використанням принципів гуманізації, демократизації, особистісної орієнтації та спортизації стимулює студентів до подальшого розвитку та фізичного самовдосконалення.

Але гуманітарна спрямованість та демократичний підхід у обранні певного виду спорту, рухової активності з метою фізичного вдосконалення студентів також повинна мати і строгу послідовність засвоєння навчального матеріалу. На жаль не всі викладачі чітко розуміють сутність особистісно-орієнтованого підходу і безсистемно використовують його у педагогічній практиці. І в цій ситуації студенти хотіли б збільшити ступінь своєї індивідуальності в процесі фізичного виховання та кількості творчих завдань, у яких цю індивідуальність можна проявити, та використати оригінальність та нестандартність у вирішенні поставлених завдань.

Тому важливо розуміти, що впроваджуючи новітні технології у процес навчання, необхідно постійно прагнути до того, щоб 100 % випускників ВНЗ, що одержали вищу освіту, не тільки отримали базові знання з фізичного виховання, а й одержали б і «власний» вид спорту – інтерес на все життя. Це було б реальним внеском у формування основ здорового способу життя й по суті вирішило головні завдання, що ставляться перед системою фізичного виховання у ВНЗ.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розробок у даному напрямку. Проведене дослідження дозволяє зробити наступні висновки:

1. Впровадження в процес організації фізичного виховання новітніх технологій мотивує студентів до занять фізичними вправами, оптимізує рухову активність не лише під час учбових занять, а й у позааудиторний час, сприяє формуванню здорового стилю життя.

2. Інновації у фізичному вихованні надають можливість студентам не лише фізично розвиватися, але й формують світогляд, здатність сформувати власну освітню стратегію. При цьому реалізуються такі аспекти самореалізації особи, як свобода вибору, відповідальність за власний вибір, прагнення до розвитку та самовдосконалення, безперервність фізичного розвитку.

3. Метою спортивно-орієнтованого фізичного виховання є реалізація можливості оптимального фізичного розвитку студентів, всебічного вдосконалення властивих кожному студенту фізичних якостей і пов'язаних з ними здібностей у поєднанні з вихованням духовних і етичних якостей, що характеризують суспільно активну особу.

Література та джерела

1. Андрущенко Л.Б. Спортивно ориєнтована технологія навчання студентів по предмету «фізическа культура» / Лилия Борисовна Андрущенко // Теория и практика физической культуры. – 2002. – № 2. – С.47
2. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Навч.-метод. видання / Іван Дмитрович Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
3. Гусева Н.Л. Физическое воспитание студентов с использованием учебных и внеучебных технологий физкультурно-спортивной деятельности в вузе / Н.Л.Гусева, В.Г.Шилько // Вестник Томского государственного университета, 2011. – № 345. – С.173-176
4. Фізичне вдосконалення студентської молоді: стратегія та інноваційні технології: моногр. за матеріалами міжнар. симп. / під заг. ред. проф. Р.Раєвського. – О.: Наука і техніка, 2011. – 544 с.
5. Шилько В.Г. Физическое воспитание студентов на основе личностно-ориентированного содержания физкультурно-спортивной деятельности / Виктор Григорьевич Шилько. – Томск: ТГУ, 2003. – 194 с.
6. Шиян Б.М. Теория і методика фізичного виховання школярів. Частина 1 / Богдан Михайлович Шиян. – Тернопіль: Навчальна книга – «Богдан», 2004. – 272 с.

В статье раскрывается суть спортивно-ориентированной технологии физического воспитания, как одного из приоритетных направлений модернизации образования и реализация личностно-ориентированного подхода в рамках данного направления. Определена роль гуманизации образования и применение методов, которые позволяют рассматривать гуманизацию и демократизацию в качестве приоритетного педагогического принципа с целью оптимизации и совершенствования процесса физического воспитания студентов. Исследован процесс становления физического воспитания студентов вуза и его соответствие принципу гуманизации.

Ключевые слова: педагогическая технология, инновация, образовательная политика вуза, гуманизация, демократизация, педагогический принцип.

The article reveals the essence of the sport-oriented technology of physical education as one of the modernization directions of studies, and realization of the student-centered approach within the confines of this direction. The authors have defined the role of the humanization of education and the application of methods, which allow to consider the humanization and democratization as a priority of the pedagogical principle with the purpose of optimization and improvement of process of physical training of students. The process of formation of physical education of students at the high school and its correspondence to the principle of humanism have been considered.

Key words: educational technology, innovation, education policy of the university, humanization, democratization, pedagogical principle.

УДК 376.6 (09): 343.815 "18-19"

ФУНКЦІОНУВАННЯ ТЮРЕМНИХ ШКІЛ У ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

Стремецька Вікторія Олександрівна
м.Миколаїв

У статті проаналізовано організацію тюремної освіти у ХІХ – на початку ХХ ст. Приділяється увага функціонуванню тюремних шкіл в Англії, Франції, США, Російській імперії та інших країнах. Описано побудову освіти на англійських навчальних кораблях та в американських реформаторіях. Стверджується, що тюремною освітою були в основному охоплені особи у віці до 35 років, викладачами виступали персонал тюрем, наймані та добровільні вчителі, священники, спеціально навчені ув'язнені.

Ключові слова: тюремна освіта, тюремна школа, ув'язнений, навчальні кораблі, реформаторії.

Станом на 1 вересня 2014 року в 177 установах, що належать до сфери управління Державної пенітенціарної служби України, трималося 92592 особи. Загальноосвітнє навчання засуджених забезпечують 140 навчальних закладів, при 88 установах виконання покарань функціонують професійно-технічні навчальні заклади, в яких освіту отримують майже 8,5 тис. засуджених [3]. Навчання разом із громадським впливом, соціально-виховною роботою, суспільно корисною працею, дотриманням режиму вважаються основними засобами виправлення та ресоціалізації засуджених [3], а отже, здатні суттєво полегшити долю особи після її звільнення. При налагодженні ефективної системи тюремної освіти варто ознайомитися з історичним досві-

дом функціонування тюремних шкіл.

Окремі аспекти процесу створення та діяльності шкіл при тюремних установах розглядалися дослідниками ще у ХІХ – на початку ХХ ст. Питання, пов'язані з тюремною освітою, аналізувалися у працях тюремознавців, юристів, працівників сфери головного тюремного управління, громадських діячів С.К.Гогеля, Д.І.Тальберга, М.Ф.Лучинського, С.В.Познишева, О.Г.Савенка, П.П.Пусторослева, Д.О.Дриля та інших. Зарубіжний досвід роботи тюремних шкіл вивчали Б.Несслер, Н.Потулова, О.Буксгевден та інші. У наукових працях сучасників увага тюремним школам майже не приділялася [4]. Тому метою даної статті є на основі першоджерел проаналізувати організацію тюремної освіти у ХІХ – на початку ХХ ст.

Перевиховання ув'язнених шляхом укріплення в них позитивних душевних рис, які після звільнення могли б вберегти їх від повернення на шлях злочину, складало у визначений історичний період одне з основних завдань тюремного відомства. Не останню роль мала відігравати у цьому процесі освітня справа в тюрмах. Перед нею ставили такі цілі: розвинути розумовий потенціал арештанта і довести йому, що обрання злочинного способу життя є не лише аморальним і суперечить суспільному благу, а й найбільшим чином не вигідне йому самому; поповнити розумовий капітал останнього корисними практичними даними,

які б полегшували для нього можливість задовольнити свої потреби законним шляхом; виробити у засудженого звичку обдумувати кожен свій крок та його можливі наслідки [14, с.244].

У середині XIX ст. майже в усіх країнах схилялися до такої точки зору, що тюремна школа водночас є засобом виховання та виховання, а з іншого боку, освітнім закладом, який полегшує боротьбу за існування та оберігає звільненого від рецидиву (хоча дехто заперечував необхідність школи для дорослих ув'язнених). До того ж, дострокове та остаточне звільнення перебувало в залежності від виконання трьох умов: гарної поведінки, сумлінності у роботі та успіхів у шкільних заняттях, тому ув'язнені позитивно ставились до занять. Не дивлячись на спільні моменти, у різних країнах організація тюремного навчання відрізнялася.

В Англії вже з кінця XVIII ст. намагалися ввести елементи просвітництва до тюремного режиму. Закон 1823-24 рр. постановив, що в тюрмах графств варто організувати навчання читанню та письму. У зразковій Пентонвільській тюрмі, відкритій у 1842 р., школі приділялася особлива увага. У тюрмі в Рідінгу (Reading) було видано правило, що більша частина дня ув'язнених мала бути заповненою навчанням або підготовкою до нього, решту часу вони зобов'язувалися читати книжки з багатотомної бібліотеки. Коли арештанти втомлювалися від читання, вони мали працювати. Тому цей «кримінальний університет» отримав назву «Read-reading-Gaol». У тюрмах в Уормвуд Скрабз на 1248 ув'язнених припадало 3 вчителі та одна вчителька [2, с.109].

Піонерами принципу поєднання навчання грамоті та ремеслам виступили субсидовані англійським урядом ремісничі школи (Industrial Staterided Schools) з характером виправних закладів, які виникли в Об'єднаному королівстві протягом останньої третини XIX ст. Землеробська колонія в Редхілі (Сюррей), була заснована філантропічним товариством (виникло у 1788 р.), яке мало на меті виправлення хлопчиків та дівчат, що скоїли злочини, та безпритульних дітей. Поступово товариство почало опікуватись виключно хлопчиками. Воно мало 260,5 акрів власної землі, яка оброблялася 300 вихованцями, що мешкали в 5 будівлях по 60 осіб в кожній. У Редхілі також була церква, зала для зборів, лікарня, будівля для персоналу та майстерні. Окремо мешкали, майже не спілкуючись з рештою, 5 сімейств хлопчиків. Кожен будинок мав своїх господаря й господиню (master and matron) [1, с.741-754].

Варто зупинитися на діяльності т.зв. training ships (навчальних кораблів) для малолітніх злочинців та безпритульних дітей в Англії. Кораблі, як і заклади, поділялися на реформаторії та ремісничі притулки. До типу реформаторіїв належали навчальні кораблі «Корнвол» (Cornwall), «Акбар» (Akbar), до другого типу – «Шефтсбері» (Shaftesbury), а «Ексмаус» (Exmouth) був навчальним кораблем для дітей бідняків, що призивалися в робітничих будинках. Це були старі, дерев'яні військові кораблі, які мали героїчне минуле, але вже не використовувалися. Так, «Ексмаус» був побудований у 1854 р., а використовуватись у якості навчального корабля почав у 1876 р., «Корнвол» побудовано у 1813 р., а став реформаторієм у 1859 р. Вони складали власність морського міністерства та віддавалися в безкоштовне користування благодійним організаціям за умови їх страхування; в середині вони переобладнувалися залежно від потреб реформаторію. Засоби на утримання цих кораблів отримували з членських внесків, пожертв, але, оскільки цих грошей не вистачало, казна давала субсидії відповідно до кількості вихованців.

На чолі кораблів стояли командири та їх помічники, які обиралися з відставних офіцерів військового флоту, інші чини управління складалися з моряків унтер-офіцерського звання, які були зобов'язані не лише підтримувати дисципліну на кораблі, а й бути вчителями морської справи у вихованців. Для викладання загальноосвітніх предметів існували особливі вчителі, а для навчання ремеслам — майстри: шевці, чоботарі, слюсарі, теслярі та повари. Крім того, до складу адміністрації кожного навчального корабля входили лікар та священник. Вихованці самі стежили за чистотою, робили хатні справи, прали білизну. Кількість осіб в адміністрації корабля залежала від його розмірів та числа вихованців. Так, на кораблі-реформаторії «Корнвол» вodomісткістю в 2917 тон та 260 вихованцями, адміністрацію складало 16 осіб, зокрема капітан та його помічник, 6 моряків для навчання військовій справі, 3 шкільні викладачі, 1 диригент оркестру, 1 вчитель гімнастики, 2 теслярі та повар. Усі вони отримували заробітну плату, яка коливалася від 60 крб. у повара, вчителів до 475 крб. у капітана [6, с.242]. На кораблях «Акбар», «Шефтсбері» та «Ексмаус» було відповідно 207, 400 та 600 вихованців [6, с.242]. Перед потраплянням туди хлопці проходили медичний огляд, який потім повторювався періодично; хворі діти не приймалися, відправлялися до землеробських колоній, де перебування на свіжому повітрі йшло їм на користь. Завдяки системі загартування та постійним спортивним вправам вдавалося підтримувати задовільний стан здоров'я хлопців [6, с.244].

На кожному кораблі вихованці поділялися на кілька груп залежно від їх віку та часу перебування там. Так, на «Ексмаусі» було 6, на «Корнволі» – 5 груп. Вихованців також поділяли на групи відмінної, гарної та середньої поведінки. На «Корнволі» вихованець групи «гарної поведінки» отримував наступні привілеї: писати додому листи кожні 2 місяці, йти у відпустку на берег, бачитися з родичами та друзями та отримувати книжки з бібліотеки. Перехід до групи відмінної поведінки був можливий за умови перебування в попередній не менше 6 місяців; його привілеї збільшувалися. З цієї групи найбільш здібні обиралися на посади унтер-офіцерів та інші, за виконання яких вони отримували невеличку зарплату. Ці відмінності між групами породжували між хлопцями здорове змагання, прагнення стати кращими. Раз на три місяці в призначені дні зі згоди капітана вихованців могли відвідувати їх родичі [6, с.245].

У якості розваг взимку вихованцям влаштовували театральні вистави, концерти і танці, а влітку ввечері на березі їм дозволяли грати в спортивні ігри, інколи влаштовували кількадевні змагання, куди входили як традиційні види спорту (біг, бокс, теніс тощо), так і вправи більш спеціального характеру (плавання, гребля тощо).

Шкільне навчання відбувалося за програмою звичайної англійської народної школи та складалося з читання, письма, арифметики, історії, священної історії, географії, морських наук. Вихованці поділялися на дві групи, одна з них займалася загальноосвітніми предметами, друга в цей час проходила практичну підготовку, пов'язану з морською справою. Групи через день чергувалися.

Весь курс шкільного навчання поділявся на сім класів, причому вихованці підлягали іспитам і переводилися до наступного класу залежно від успіхів, а не в кінці року. Ті, що щойно вступали, потрапляли до того класу, рівню знань якого відповідали на той момент. Заняття тривали, як правило, 20 годин на тиждень, окрім вакаційних днів на Різдво і влітку. Дещо відрізнявся порядок на навчальному кораблі-реформаторії «Акбар». Влітку всі його вихованці переводили-

лися на 3-4 тижні на берег, де жили табором у солдатських палатках, і всі їх заняття мали суто військовий характер. За досягнення вихованці нагороджувалися книгами та срібними медалями під час випуску.

Досягнення навчання на кораблях можна простежити на прикладі реформаторія «Корнвол». Серед тих, хто випускався у 1898 р., 93% могли добре читати і писати, лише 7% робили це незадовільно (при прийомі з цих дітей лише 49% читали й писали задовільно, стільки ж – погано, 2% були взагалі неписьменними) [6, с.250].

Курс професійної морської освіти тривав 33-36 місяців, вихованці навчалися за підручником мореплавства, за яким вони проходили теорію дисципліни, а потім навчалися на практиці під керівництвом вчителів-моряків. Деякі вихованці навчалися ще ремеслу, наприклад, чоботярному, портняжному, теслярному, поварському. Ті, хто навчався портняжному та чоботярному ремеслам, виготовляли одяг та взуття, якими користувалися вихованці. Підлітків також навчали хорошему співу та грі на духових інструментах, на кожному з навчальних кораблів був духовий оркестр, учасники якого часто вступали до полкових оркестрів [6, с.250-251].

У Франції релігійні ордени, особливо жіночі, вже у 30-ті роки XIX ст. намагалися впровадити релігійну і моральну просвіту ув'язнених у тюрмах. Значну діяльність у цьому напрямку здійснював орден сестер Святого Йосипа в Ліоні. До того ж часу належить діяльність Віллара з навчання хлопчиків в Ларокстській тюрмі. 30 серпня 1876 р. було прийнято міністерський циркуляр про постановку початкової освіти у центральних тюрмах. А 11 листопада 1885 року було прийнято декрет, що включав правила діяльності та внутрішнього розпорядку у місцях короткотермінового ув'язнення. Згідно з ним відвідування школи для певних категорій ув'язнених стало обов'язковим. У Франції у 1899 р. тюремним навчанням було охоплено 4861 ув'язненого [15, с.250].

У Бельгії школа посіла почесне місце у режимі центральних та другорядних тюрем. У бельгійських тюрмах був принаймні один вчитель, якому у разі потреби давався помічник. Завдання вчителя зводилося до викладацької діяльності, відвідування камер ув'язнених, ведення бібліотеки, формування відомостей про моральність в'язнів. Відвідування шкіл у всіх центральних тюрмах було обов'язковим.

У Прусії в тюрмах, підлеглих Міністерству юстиції, директор тюрми або поставлений над ним прокурор визначав обов'язки відвідувати школу, організацію діяльності школи, навчального плану, нагляду за ходом занять та іспитів. Розпорядження Міністра юстиції 1860 р. визначало цілі школи в системі відбуття покарання [2, с.109]. Програма початкової освіти для тюрем була скороченою до мінімуму.

У більшості країн віддавали перевагу навчанню молодих людей. У французьких тюрмах обов'язок відвідувати школу покладалася на неграмотних віком до 30 років, австрійські та шведські тюрми визначали максимальний вік для відвідування шкіл в 35 років [2, с.110]. У Німеччині навчання у тюремних школах було обов'язковим для ув'язнених молодших 36 річного віку [15, с.250].

У США існували тюрми, завданням яких слугувало накопичення якомога більшої суми коштів (вони мали не лише окупати себе, а й давати прибуток державі). У таких тюрмах освіта відсудувалася на задній план, організовувалися лише невідільні школи, які вели грамотні ув'язнені. Існували великі тюрми, де не було жодних шкіл. Так, у Каліфорнійській тюрмі в С.-Кентені з 1263 ув'язненими у 1895 р. школи не було [2, с.107]. Натомість значних результатів вдалося досягти у реформаторіях.

Зупинимося на досвіді освітньої справи в американ-

ських реформаторіях. Реформаторії (від лат. «реформація» – перетворення, зміна) вміщував в собі дві ідеї – перетворення самої тюремної системи та виправлення злочинців, які там утримуються. В основу ставили самовиправлення злочинця, тобто сприяння тому, щоб він взяв свою долю у власні руки. Реформаторії почали виникати з початку 70-х років XIX ст. у США, першим став реформаторій в Ельмірі (1876 р., штат Нью-Йорк). Першою ознакою реформаторія стала невизначеність часу перебування в ньому (його визначала адміністрація). Іншою ознакою був розподіл ув'язнених за класифікаційною ознакою на групи та можливість переходу з групи в групу залежно від ступеня виправлення. Як правило, всіх засуджених поділяли на три класи. Той, хто досяг вищого класу, міг бути умовно або достроково звільнений. Особливу групу складали т.зв. «невиправні», які утримувалися в одиночному ув'язненні без виводу на роботу. Третьою ознакою реформаторіїв була система стимулів і пільг (марки або бали), яка давала можливість переходу з нижчого класу до вищого. Класи відрізнялися як кольором одягу, так і привілеями, наприклад, вищий клас мав кращі камери, столову, тощо. Спочатку до реформаторіїв приймали осіб до 40 років, пізніше – в основному молодих людей.

При потраплянні до реформаторію ув'язнені підлягали спеціальному іспиту, у результаті якого призначалися до того чи іншого класу. Час для шкільних занять визначався так, щоб вони не заважали звичайній роботі. У деяких реформаторіях вони призначалися на вечірній час, в інших – на ранок або обід, у деяких заняття тривали протягом всього дня (Мансфілд, Понтіак).

У багатьох реформаторіях існували пристосовані шкільні приміщення. Так, у Конкорді було 9 зручно обставлених кімнат на 54 особи кожна та велике крите приміщення, що вміщувало 500 осіб [13, с.208]. У цьому реформаторії заняття тривали протягом року з перервою на найбільш жаркі місяці – червень-серпень. На кожного ув'язненого припадало від двох і більше годин занять [13, с.209].

У 1900 р. у Конкорді навчалася: географії – 50, фізіології – 50, читанню, письму – 709, арифметиці – 50, історії Сполучених Штатів – 45, конституції та адміністративному ладу країни – 48, етиці – 140 осіб [13, с.208]. Якщо не було коштів, то дбали про елементарне навчання письму, читанню, лічбі для тих, хто цього не вмів. Якщо була можливість, намагалися дати знання з основ правознавства, народного господарства, митної політики, анатомії, хімії, фізики, торговельної бухгалтерії, стенографії, друкування, телефонної справи тощо [13, с.209].

У реформаторії Ельміра у штаті Нью-Йорк викладацький персонал був представлений головним учителем, звичайним учителем, учителем гімнастики та двома *conferenciers*. Крім того, велика частина програми виконувалася особливо навченими для того ув'язненими. В нижчих відділеннях навчальними предметами були англійська мова та рахівництво, а у вищих – англійська література, всесвітня історія, національна економіка та вища математика. Ув'язненим повідомлялися не лише знання, необхідні для чесного трудового життя, але перш за все подавалося уявлення про умови існування державного організму та обов'язки ув'язненого щодо нього. Учитель прагнув, особливо у вищому класі, дати поштовх ув'язненому до самоосвіти, вимагав розвитку піднятої теми у рефераті або повідомленні. Найкращі роботи друкувалися у щотижневому виданні, яке з'явилося у закладі під назвою «Summary». Кожен мешканець реформаторію отримував примірник цього журналу, у якому до того ж вміщувався політичний

огляд, повідомлення про життя закладу тощо. Одного разу або двічі відбувалися співбесіди. Близько 96% ув'язнених брали участь у шкільних заняттях [2, с. 108].

Найкращими формами викладання вважалися лекції та співбесіди (запитання та отримання відповідей на них, що мало сприяти розвитку здатності усного викладання думки, вміння захищати її, виявляючи при цьому належну повагу до думки опонента) [13, с. 210].

Слід окремо сказати про викладачів, що здійснювали навчання в тюремних школах. Вони поділялися на три категорії: до першої належали працівники тюрем, які викладали за сумісництвом (сюди належали також тюремні священники); до другої – запрошені з ближнього міста особи; третю категорію складали представники самих ув'язнених. Останні обиралися серед тих, хто вже пройшов курс шкільного навчання, вони об'єднувалися між собою в т.зв. нормальний клас, який за своєю будовою був схожий на німецькі вчительські семінарії. Такі класи займалися двічі на тиждень, проводив їх, як правило, керівник школи. Подібні класи були в Ельмірі, Грін-Бей, в Мансфілді [13, с. 209].

Найкраще оплачувалась праця вчителів тюремних шкіл у США (2520-6300 марок). У Бадені вчителі отримували 1800-3800 марок та додатково квартирні гроші або забезпечувалися безкоштовною квартирою, в Англії – 1430-3575 марок та квартира, у Норвегії – 1700-3050 марок та додатково 500 марок за виконання обов'язків органіста, Баварії – 1860-2940 марок та додатково 180 марок квартирних. Менше всього отримували такі вчителі в Італії (480-1200 марок), Австрії (1400-1600 марок, додатково квартира, 4 м³ дров и 7 кг вугілля), Іспанії (1400-1600 марок), Росії (1600-1900 марок). Майже в усіх країнах ці вчителі отримували пенсії, за виключенням США та Іспанії [2, с. 112].

Система викладання була подібною у тому, що намагалися використати більше наочних засобів. Підручники були ілюстрованими, насиченими короткими вказівками та основними положеннями для вивчення певного предмету. Перевірка засвоєння проводилася кілька разів на місяць, в американських реформаторіях її результати інколи навіть

друкувалися у тюремній періодиці.

Доповнювала систему освіти релігієтерапія, яка вважалася одним з найважливіших засобів виправлення злочинців. Один із священників сказав: «Тюрма без Бога не може сприяти виправленню; реформаторій має бути сповненим морального і релігійного духу» [13, с. 210]. У кожному реформаторії був свій священник, капелан, якому ввірялася духовна паства. Часто він виконував і інші обов'язки: завідував бібліотекою, викладав у школі тощо. У штаті Нью-Йорк священник реформаторію мав такі обов'язки: відправляти богослужіння та задовольняти релігійні потреби ув'язнених; встановлювати особисті відносини з ув'язненими для їх настанавлення з релігійно-моральних питань; щоденно відвідувати хворих ув'язнених у відведеному для них приміщенні [13, с. 211]. Священник повинен був бути радником будь-якого ув'язненого незалежно від віросповідання, а його богослужіння і проповідь не повинні принижувати представників інших віросповідань. Крім того, у тих реформаторіях, де були католики, євреї, до них запрошувалися відповідні священники з найближчих місцевостей. У кожному реформаторії була церква або капела, де кожної неділі відправлялося богослужіння. Капела могла також використовуватись для викладання лекцій, влаштування театральних постанов. Капели були часто оздоблені органами та розраховані на значну кількість осіб (так, капела в Ельмірі могла вмістити до 1000 осіб) [13, с. 211].

Найбільш складною була ситуація з тюремними школами в Російській імперії: згідно зі звітом по Головному тюремному управлінню за 1904 рік, з 688 місць ув'язнення, які подали дані, постійні школи мали лише 129 [5, с. 282]. Викладачами у них були тюремні священники та псаломники, іноді – штатні вчителі, а також особи, що виконували викладацькі обов'язки добровільно і безоплатно на запрошення місцевої тюремної влади. Предметами викладання крім грамоти, були закон Божий, арифметика і географія, іноді основи природознавства [5, с. 283]. У наступні роки стан тюремної освітньої справи дещо поліпшився, про що можна зробити висновок з нижченаведеної таблиці 1.

Таблиця 1.

Витрати Товариства піклувального про тюрми на школи та бібліотеки протягом 1909-1914 років [7-12]

Стаття витрат	1909 р.	1910 р.	1911 р.	1912 р.	1913 р.	1914 р.
Утримання вчителів та бібліотекарів	4547 крб. 08 коп.	5654 крб. 10 коп.	8656 крб. 77 коп.	10082 крб. 92 коп.	11128 крб. 36 коп.	11974 крб. 1 коп.
Утримання шкіл і бібліотек	7265 крб. 77 коп.	10971 крб. 90 коп.	14035 крб. 19 коп.	12454 крб. 63 коп.	14112 крб. 18 коп.	15148 крб. 95 коп.
Разом	11812 крб. 85 коп.	16626 крб.	22691 крб. 96 коп.	22537 крб. 55 коп.	25240 крб. 54 коп.	27123 крб. 06 коп.

Як бачимо, витрати Товариства піклувального про тюрми щорічно збільшувались, що свідчить про увагу до проблем у той час.

Питання шкільної тюремної освіти обговорювалися на пенітенціарних конгресах. Так, у 1870 р. на міжнародному пенітенціарному конгресі в Цинцинаті було визнано необхідним звернути особливу увагу на розумовий розвиток ув'язнених. На Паризькому міжнародному конгресі патронату 1900 р. було представлено ряд доповідей, які мали спільну пропозицію – надати шкільному викладанню професійний характер, а саме, до шкільних занять включити навчання ремеслам та посилити ті предмети, які пов'язані з вивченням ремесла [15, с. 245]. Якщо злочинці походили з сільської місцевості, то треба було надати їм можливість освоєння сільськогосподарських робіт. Один з доповідачів зокрема зазначив, що метою тюремної освіти мала стати підготовка засудженого до того суспільного середовища,

в якому він буде в майбутньому жити. Тобто професійне навчання розглядалося як засіб повернення в суспільство (reclassification).

Отже, на межі XIX – початку XX ст. дійшли висновку, що освіта водночас може виступати засобом виправлення і виховання, здатна полегшити ув'язненому боротьбу за існування, вберегти його від рецидиву після виходу з в'язниці. Тюрмна школа мала поповнити розумовий потенціал ув'язненого, навчити обдумувати кожен свій крок та його можливі наслідки. В Англії вже з кінця XVIII ст., у Франції у 30 роки XIX ст. намагалися ввести елементи освіти до тюремного режиму. Досить якісною була тюремна освіта в американських реформаторіях. Заслугує на більш докладне вивчення система загальної та професійної освіти на навчальних кораблях для малолітніх злочинців та безпритульних дітей в Англії, побудова освіти дорослих злочинців.

Література та джерела

1. Буксгевден О. Исправительные заведения и ремесленные школы в Англии / О.Буксгевден // Тюремный вестник. – 1903. – №9. – С.741-754
2. Гаген В.А. Г.Берингер. «Тюремная школа. Обзор исторического прошлого, современного положения и значения школы и образования в тюремных учреждениях» (библиография) / В.А.Гаген // Тюремный вестник. – 1903. – №1. – С.106-112
3. Загальна характеристика Державної кримінально-виконавчої служби України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.kvs.gov.ua/peniten/control/main/uk/publish/article/628075>>. – Загол. з екр. – Мова укр.
4. Кравченко Р.І. Тюремна школа у Харкові (кінець XIX ст.) / Р.І.Кравченко // Вісник НТУ «ХПІ». Серія: Актуальні проблеми історії України. – Харків: НТУ «ХПІ». – 2013. – № 25 (998). – С.64-71
5. Лучинский Н. Тюрма в России по последним официальным данным / Н.Лучинский // Тюремный вестник. – 1906. – №4. – С.274-292
6. Несслер Б. Учебные корабли для малолетних преступников и беспризорных детей в Англии / Б.Несслер // Тюремный вестник. – 1900. – №5. – С.240-256
7. Отчет по Главному Тюремному управлению за 1909 г. – С.-Петербург: Типо-литография С.-Петербургской тюрьмы, 1911. – С.154.
8. Отчет по Главному Тюремному управлению за 1910 г. – С.-Петербург: Типо-литография С.-Петербургской тюрьмы, 1912. – С.130
9. Отчет по Главному Тюремному управлению за 1911 г. – С.Петербург: Типо-литография С.-Петербургской тюрьмы, 1913. – С.99
10. Отчет по Главному Тюремному управлению за 1912 г. – С.Петербург: Типо-литография С.-Петербургской тюрьмы, 1914. – С.83
11. Отчет по Главному Тюремному управлению за 1913 г. – С.Петербург: Типо-литография Петроградской тюрьмы, 1914. – С.129
12. Отчет по Главному Тюремному управлению за 1914 г. – Петроград: Типо-литография Петроградской тюрьмы, 1915. – С.129
13. Потулова Н. Просветительное воздействие на заключенных в американских реформаториях / Н.Потулова // Тюремный вестник. – 1909. – №2. – С.207-222
14. Фойницкий И.Я. На досуге. Сборник юридических статей и исследований с 1870 года. Т.1. / И.Я.Фойницкий. – С.-Петербург: Типография М.М.Стасюлевича, 1898. – 608 с.
15. Христианович А. Школьное и профессиональное обучение в тюрьмах / А.Христианович // Тюремный вестник. – 1902. – №4. – С.244-252

В статье проанализирована организация деятельности тюремных школ в XIX – начале XX ст. Внимание уделяется функционированию тюремных школ в Англии, Франции, США, Российской империи и других странах. Описано построение образования на английских учебных кораблях и в американских реформаториях. Утверждается, что тюремным образованием были в основном охвачены лица в возрасте до 35 лет, преподавателями выступали персонал тюрем, нанимаемые и добровольные учителя, священники, специально обученные заключенные.

Ключевые слова: тюремное образование, тюремная школа, заключенный, учебные корабли, реформаторий.

The article analyzes the organization of the activity of prison schools in the nineteenth – early twentieth century. Much attention has been given to the functioning of the prison schools in England, France, the USA, the Russian Empire and other countries. The construction of education on English training ships and American reformatories have been described. It is alleged that prison education was mostly engaged persons under the age of 35 years, the teachers were a prison staff, paid and voluntary teachers, priests, and specially trained inmates. They tried to combine elements of general and vocational education, used interesting methods of work, tried to give the maximum amount of knowledge needed after release from prison.

Key words: prison education, prison school, prisoner, training ships, reformatory.

УДК 378.147

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ШКІЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ПРАВознавство»

Туряниця Вікторія Василівна

м.Ужгород

*Автор розкрив інноваційні підходи вдосконалення міс-
ту шкільного курсу «Правознавство», методичного за-
безпечення відповідно проблем і вимог сьогодишньої осві-
ти, напрями вдосконалення, що впливають із вітчизня-
ного та міжнародного права з урахуванням глобалізації
світу.*

*Ключові слова: правознавство, правова освіта, зміст
правової освіти, інноваційні підходи, методичне забезпе-
чення, практична спрямованість, особистісно орієнтован-
ний підхід, соціальне значення шкільної дисципліни «Пра-
вознавство».*

Постановка проблеми дослідження. Серед про-
blem сучасної освіти нашої держави, як зазначено у Дер-
жавній програмі «Національна стратегія розвитку освіти в
Україні на період до 2021 року», є і проблема повільного
впровадження у навчально-виховний процес інноваційних

та інформаційно-комунікативних технологій, недостатній
рівень соціально-правового захисту учасників навчально-
виховного процесу, відсутність цілісної системи соціально-
економічних стимулів у педагогічних і науково-педагогічних
працівників, невисокий рівень заробітної плати таких пра-
цівників, низький рівень фінансово-економічного, матері-
ально-технічного, навчально-методичного та інформацій-
ного забезпечення навчальних закладів, а також слабка
мотивація суспільства та бізнесу до інвестування освіти та
відсутність системи мотивацій і стимулювання інноваційної
діяльності в системі освіти, нівелювання ризиків у зазна-
ченій діяльності [1, с.5].

Актуальність теми. Загальна середня освіта як за-
гальноосвітній навчальний заклад, де здійснюється ши-
роко комплексний навчально-виховний процес, – це лише
одна, але надзвичайно важлива ланка у системі правової
освіти молоді.

У сучасних умовах українського суспільства правова освіта є одним з найважливіших чинників розвитку особистості, становлення громадянського суспільства і демократичної правової держави, умовою формування правосвідомості громадянина. Вона спрямована на отримання знань, навичок, ціннісних орієнтацій, необхідних людині для ефективного соціального функціонування, реалізації життєвих цілей і завдань.

Це потребує посилення практичної спрямованості навчання правознавства у загальноосвітніх навчальних закладах, насамперед запровадження для старшокласників спеціального практичного курсу, основним завданням і результатом якого має стати перетворення права на важливий регулятор життя і поведінки учня в умовах його швидкої соціалізації.

Мета дослідження – розкрити інноваційні підходи педагога до методичного забезпечення шкільного правознавства, ефективність викладу змісту дисципліни та практичне значення курсу в житті молоді.

Виклад матеріалу. Виходячи саме із цих засад, із 2009–2010 навчального року для дев'ятикласників усіх загальноосвітніх навчальних закладів замість навчального предмета «Основи правознавства» запроваджено новий навчальний предмет «Правознавство. Практичний курс». Метою його є забезпечення умов для формування елементів правової культури, правових орієнтирів та правомірної поведінки шкільної молоді.

Реалізація завдань шкільної дисципліни забезпечить знайомство учнів з правом, його важливою роллю в житті суспільства, сприятиме усвідомленню ними найбільш важливих понять і термінів юридичної науки; формування фундаментальних цінностей, таких як права та свободи людини і громадянина, демократія, активна громадянська позиція й інші, що складають основу демократичної правової держави і громадянського суспільства. Крім того, має виробити в учнів уміння використовувати правові знання для реалізації і захисту своїх прав, свобод та законних інтересів; оцінювати і регулювати свої взаємини з іншими; здійснювати вибір моделі поведінки у повсякденних життєвих ситуаціях, орієнтуючись на норми права, що стосуються неповнолітніх; критичне мислення, сформувані навички правомірної поведінки та навчити їх свідомо застосовувати правові норми у різних ситуаціях повсякденного життя.

Останнім часом в Україні видано чимало нових підручників та посібників з правознавства для 9–11 класів. Таке кількісне їх зростання пояснюється логікою розвитку правознавчої науки, нагальними освітніми потребами нашої держави, державотворчими та правотворчими можливостями правових знань й умінь.

У харківському видавництва «Основа» побачили світ одразу два навчальні посібники зі шкільного курсу учителя-науковця гімназії м.Ужгорода Федора Бреца «Правознавство. Практичний курс»: «Правознавство. Практичний курс. 9 клас. Конспект-довідник» [2] та «Правознавство. Практичний курс. 9 клас. Юридичний практикум» [3]. Їх автором є знаний в Україні вчитель-новатор, вчитель історії та правознавства, вчитель-методист, відмінник освіти України, лауреат Всеукраїнського конкурсу «Вчитель року–1996» в номінації «Історія», завідувач кафедрою суспільно-гуманітарних дисциплін гімназії м.Ужгород.

Зазначимо, що з-під його пера вийшли і такі навчальні видання з основ правознавства: «Основи держави і права: Посібник-довідник для вчителів та учнів загальноосвітніх шкіл, ліцеїв, гімназій, а також абітурієнтів до вищих навчальних закладів» (Ужгород, 1994), «Основи держави

і права» (Ужгород, 1995), «Основи держави і права. Навчальний посібник у 2-х книгах» (Ужгород, 1998), «Основи держави і права у схемах і таблицях: Навчальний посібник» (Ужгород, 2005), «Правознавство. 9 клас. Дидактичні матеріали до курсу» (Харків, 2006), «Основи держави і права України. Модульний курс у таблицях і схемах» (Тернопіль, 2009). Постає питання: у чому ж полягає новизна нових навчальних посібників Ф.Бреца у порівнянні з іншими подібними шкільними навчальними виданнями? А вони є, і суттєві. Серед них варто виділити такі:

- до кожної навчальної теми відповідно до навчальної програми з курсу, що вивчається в школі, поданий додатковий навчально-пізнавальний правознавчий матеріал, який органічно доповнює навчальний матеріал підручника;

- уперше подано календарно-тематичне планування уроків із додатком, що містить перелік тематичних творчих завдань (тестові завдання, самостійні роботи, правові диктанти, юридичні рівняння та задачі, творчі роботи, завдання для тематичного оцінювання тощо), які спрямовані для оцінювання знань і навичок учнів з окремих тем (поточне оцінювання) та оцінювання навчальних досягнень дев'ятикласників з тематичного блоку кожного розділу;

- подано контрольні (підсумкові чи зрізові) завдання для перевірки знань правознавчого матеріалу з навчальних тем першого та другого розділів, що вивчаються у першому семестрі (їх 65 із відповідями), та третього-сьомого розділів, що вивчаються у другому семестрі (їх 80 із відповідями);

- наведений перелік літератури та Інтернет-ресурсів для більш глибокого опанування будь-якої теми навчально-го курсу;

- у додатках є білети першої державної підсумкової атестації з правознавства (практичний курс) за 2010–2011 навчальний рік, завдання (15 варіантів) першої державної підсумкової атестації з правознавства (практичний курс) за 2010–2011 навчальний рік та авторські відповіді на них.

Джерельну базу навчальних видань склали Конституція та закони України, кодекси та інші нормативно-правові акти нашої держави, сучасні навчальні підручники, навчально-методичні та навчально-дидактичні посібники, хрестоматії, монографії та наукові статті з найбільш актуальних проблем правознавства.

Навчальні посібники побудовані відповідно до найбільш тиражованого підручника «Правознавство. Практичний курс: підручник для 9 класу» (2009; видавництво «ТОВ «Літера ЛТД»), авторами якого є О.І.Пометун та Т.О.Ремех. Проте матеріал пропонує навчальних видань сповна можна використовувати при вивченні курсу за навчальними підручниками як під редакцією О.Д.Наровлянського (2009; видавництво «Грамота»), так і під редакцією В.Л.Суткового та Т.М.Філіпенко (2009; видавництво «Генеза»).

Характерною особливістю нових навчальних видань Ф.Бреца є те, що увесь шкільний правознавчий матеріал курсу поданий за темами у вигляді опорних конспектів із дотриманням змісту та державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів згідно з навчальною програмою. Кожна навчальна тема містить рубрику «Для тих, хто бажає знати більше», яка охоплює додатковий навчальний матеріал, що органічно на довідниково-інформаційному рівні доповнює основну (конспектну) частину теми та містить профорієнтаційний компонент для забезпечення можливості свідомого вибору учнями правового профілю навчання у старшій школі.

Усі теми навчального курсу «Правознавство. Практичний курс» побудовані за логічно-структурним принципом,

матеріал посібників містить елементи теорії держави і права, інформацію про права, свободи та обов'язки людини і громадянина, способи їх захисту, а також найголовніший матеріал з окремих галузей права України. У багатьох темах навчального курсу особлива увага звертається на розкриття змісту правового статусу дитини, її права та законні інтереси, в тому числі й правові обмеження, закріплені у галузевому законодавстві України. Темі складені цікаво, містять елементи практичного характеру. До кожної з них подані цікаві домашні завдання, серед яких: завдання на знання необхідних правових понять та термінів, змісту важливих положень теми, юридичні задачі для формування навичок діяти згідно з нормами права у конкретних життєвих ситуаціях, а також творчі завдання для написання творів-есе або творів-роздумів з найбільш актуальних правознавчих питань, інші творчі завдання. До окремих із них подано відповіді, які слугують взірцями виконання учнями аналогічних завдань.

Навчальні видання Ф.Бреца допоможуть учителям організувати навчання правознавства відповідно до особистісно орієнтованого підходу, підвищити мотивацію для отримання та засвоєння знань з правознавства на якісно вищому рівні. Крім цього, вони сприятимуть:

- розвитку інтелектуальних здібностей учнів, їх творчої активності, нетрадиційного мислення;
- реалізації творчих підходів учнів до вирішення поставлених на уроках правознавчих проблем та отримання якісного теоретичного й практичного результатів;
- стимулюванню учнів до поєднання індивідуальних завдань із елементами колективного пошуку. І головне – учні зможуть поглибити та розширити свої знання з різних галузей права України, краще та глибше зрозуміти соціальне значення необхідності навчального курсу шкільної правознавчої освіти. Та виробити уміння і навички щодо застосування набутих знань на практиці.

Навчальні видання Ф.Бреца сприятимуть більш глибокому засвоєнню учнями шкільного навчального практичного курсу правознавства.

Висновки. Сьогоднішні глобалізаційні зміни в світі, і

Література та джерела

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. – 2013. – С.5
2. Бреца Ф.Ф. Правознавство. Практичний курс. 9 клас. Конспект-довідник. Частина 1. – Х.: Вид. група «Основа», 2012. – 127 с. – (Б-ка журн. «Історія та правознавство». Вип. 6 (102)).
3. Бреца Ф.Ф. Правознавство. Практичний курс. 9 клас. Юридичний практикум. Частина 2. – Х.: Вид. група «Основа», 2012. – 127 с. – (Б-ка журн. «Історія та правознавство». Вип. 7 (103)).

Автор раскрывает инновационные подходы усовершенствования содержания школьного курса «Правоведение», его методическое обеспечение соответственно проблем и требований сегодняшнего образования, путей его усовершенствования согласно отечественному и международному праву с учетом глобализации мира.

Ключевые слова: правоведение, правовое образование, содержание правового образования, инновационные подходы, методическое обеспечение, практическая направленность, личностно ориентированный подход, социальное значение школьной дисциплины «Правоведение».

The author revealed the innovative approaches of improving the school subject «Law», methodological methodical provision of it according to the problems and requirements of today's education arising from home and international law in view of globalization of the world.

Key words: law, legal education, legal education content, innovative approaches, methodological provision, practical orientation, person-oriented approach, the social meaning of the school subject «Law».

зокрема у вітчизняній освіті, що прагне стати органічною частиною європейської, вимагає змін до складових професіограми вчителя. Анахронізмом стає постать учителя-урокодавця. У сьогоднішніх умовах і змінах він не повинен бути таким, а має стати учителем-дослідником, учителем-науковцем. Саме в цій іпостасі він зможе донести до учнів роль і значення освіти в їхньому житті та діяльності, готувати їх до саморегуляції, викликів життя на їхньому шляху.

Правда, на сьогодні, на жаль, значна частина освітян не готова до таких змін і викликів, що їх ставить сьогодення. Не готова вона і до інноваційної діяльності. Причин чимало, серед них – низький фаховий рівень підготовки, відсутність належної матеріально-технічної бази, соціально-економічна нестабільність у період реформування освіти, зневіра у ефективні сит нових реформ, відсутність комплексного підходу до розв'язання проблем, скоординованості діяльності органів управління освітою та інститутів контролю за їх роботою.

Сучасний глобалізований ринок праці вимагає від майбутнього фахівця не лише відповідної суми теоретичних знань, а й практичних умінь і навичок, а головне – вміння самостійно у постійно змінних умовах життя, нестандартних ситуаціях приймати зважені адекватні рішення та їх реалізувати. Сьогодні концепція безперервної освіти в Україні має реалізувати на всіх рівнях у системі та структурі вітчизняної освіти завдання нинішнього часу із врахуванням вимог майбутнього, а саме, як зазначено у «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», здійснити перехід від суспільства знань до суспільства життєво-компетентних громадян [1].

При цьому необхідно зауважити, що досягнуті на сьогодні позитивні якісні зміни у забезпеченні розвитку національної освіти та її інтеграції у європейський простір, дають можливість реалізації одного із семи напрямів євроінтеграції дошкільної та середньої освіти – «Новій освіті Європи – новий європейський учитель», що був окреслений на форумі міністрів освіти європейських країн «Школа XXI століття: київські ініціативи».

УДК 378.12.147.356

ОСОБЛИВОСТІ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ВИКЛАДАННЯ СУСПІЛЬНИХ НАУК У ВИЩОМУ ВІЙСЬКОВОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ПРИКОРДОННОГО ВІДОМСТВА

Тушко Клавдія Юрївна
М.Хмельницький

У представленій статті автор розглядає проблеми соціально-економічного компоненту професійної підготовки майбутніх фахівців прикордонного відомства. Здійснено узагальнений теоретичний аналіз наукової літератури із проблеми оптимізації навчального процесу. Здійснюється аналіз поняття "оптимізація навчального процесу". Виділено особливості суспільних навчальних дисциплін у вищій школі, а також виокремлено відповідні особливості у навчальному закладі прикордонного відомства.

Ключові слова: майбутні фахівці, оптимізація, суспільні науки.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасні соціально-економічні тенденції розвитку суспільства вимагають формування високопрофесійних фахівців будь-якого напрямку. Трансформаційні процеси в українському суспільстві торкнулись також і професійної підготовки майбутніх фахівців правоохоронних органів, зокрема прикордонного відомства. Суспільна практика потребує саме професійно компетентних офіцерів-прикордонників, які можуть здійснювати діагностичний, консультативний, організаційний, просвітницький, службовий та інші види роботи у професійній діяльності [1; 10].

У зв'язку із зазначеним вище перед сучасною освітньою парадигмою стоїть завдання сформулювати високо компетентних фахівців прикордонного відомства. Сучасні проблеми вищої освіти є багатоаспектними. Серед таких аспектів важливим є непостійність об'єктів суспільних наук у зв'язку із динамічним суспільним життям. Більшість суспільних наук, соціологія, політологія, економічна теорія, логіка, безпосередньо реагують на виклики суспільного розвитку. На сьогодні більш актуальною стає проблема методики викладання суспільних дисциплін у вищій школі, зокрема у вищій військовій школі, де згадані дисципліни не є профільними [4, 7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми та на які опирається автор. Узагальнення результатів аналізу літератури з представленої проблеми, дозволило встановити, що її вивчали такі науковці: Л. Боголюбов, В. Дияк, В. Ніколюк, В. Овсянніков, Л. Сумаркова, В. Тітов, О. Щербина та ін.. Питання щодо підвищення ефективності навчально-виховного процесу, його оптимізації та інтенсифікації були у центрі уваги таких науковців: А. Алексюка, В. Андрєєва, Ю.Бабанського Л.Занкова, А.Макаренка, П.Підкасистого, В.Лозова, В.Шаповаленка та ін. [1].

Метою статті є виклад результатів дослідження щодо визначення психолого-педагогічних особливостей оптимізації процесу викладання суспільних наук у вищому військовому навчальному закладі прикордонного відомства.

Виклад основного матеріалу дослідження. Невід'ємною частиною педагогічного процесу є навчально-виховний процес, тому важливими завданнями є його оптимізація та інтенсифікація [11].

Сучасний етап розвитку науки уможливив теоретичне обґрунтування сутності оптимізації навчання на основі системного підходу [2].

Розвиток принципу системності пов'язаний із загаль-

ними принципами побудови системних об'єктів та визначенням їх властивостей, а також – із виділенням декількох аспектів системного підходу та спрямуванням відповідного аналізу:

- системно-елементним, що дає відповідь на запитання, з яких складових (елементів і компонентів) складається система;
- системно-структурним, який розкриває внутрішню організацію системи, способи взаємодії її елементів;
- системно-функціональним, що виявляє функції, які реалізує система та її компоненти;
- системно-інтегративним, який розкриває джерела, фактори збереження, удосконалення і розвитку системи;
- системно-процесуальним, що вказує на процеси (операції, процедури), які відбуваються у системі з метою збереження її цілісності, удосконалення і розвитку;
- системно-комунікаційним, який розкриває взаємозв'язок цієї системи з іншими як за горизонталлю, так і за вертикаллю;
- системно-історичним, який розглядає питання виникнення системи, етапи її розвитку й історичну перспективу [6, с.7].

Водночас, системний підхід передбачає дотримання таких умов:

- встановлення всіх складових елементів досліджуваного педагогічного процесу чи явища;
- вивчення зв'язків, залежностей кожного елементу від усіх інших, і на цій підставі визначення основних елементів із провідними зв'язками, відношеннями;
- побудова моделі, що характеризується трьома параметрами: організованістю, цілісністю та ієрархічністю;
- розкриття залежності встановленої системи від зовнішніх умов, оскільки тільки в такому разі система буде функціонувати;
- опис конкретного елементу у нерозривному цілому з цією системою, з описом його загальних і специфічних функцій усередині єдиного цілого;
- властивості досліджуваного процесу, явища впливають не лише із суми властивостей його елементів, а й з особливостей системи в цілому, самої структури системи [15, с.31–32].

На особливу увагу заслуговує думка В. Семиченка про те, що процедура виділення системи, визначення її складу (компонентного і елементного), структурних особливостей (ієрархії, способів зв'язку окремих складових, системоутворювального фактора) являє собою створення свого роду «теоретичного гештальта», який дає змогу у визначених межах, з певної позиції в обмежених параметрах відобразити властивості вихідного системного об'єкта. Така процедура є обов'язковим моментом відокремлення явища від фону, обмеження кола параметрів, що враховуються, розділення якостей об'єкта і його зв'язків з оточуючим середовищем на основні і другорядні формалізації, які становлять арсенал науки і реалізуються в явному або прихованому вигляді у будь-якому науковому дослідженні [13].

Враховуючи вищезначену термінологію та особливості системного підходу, в подальшому викладі **оптимізацією** є система засобів, що забезпечує: позитивні результати у навчанні (на рівні навчальних можливостей, що не є нижчи-

ми за вимоги державних стандартів); запобігання неуспішності суб'єктів навчального процесу; раціональні витрати часу представників науково-педагогічного складу [12].

Узагальнення результатів аналізу літератури з представленої проблеми дослідження дозволило встановити, що методика викладання суспільних дисциплін у вищій військовій школі є багаторівневою. В загальному, методика викладання – це наука, що має свою власну теоретичну та практичну складові, а також методологію. Деякі вчені вважають, що методика викладання певної дисципліни – це одночасно засоби, способи, організаційні форми та нормативні вимоги до викладацької діяльності [4].

Основними особливостями викладання суспільних дисциплін, що є непрофільними у вищих навчальних та вищих військових навчальних закладах є:

- забезпечення ідейної спрямованості дисципліни, що викладається (філософія, логіка, соціологія, культурологія, релігієзнавство, політологія, економічна теорія);
- поєднання пізнавальної та виховної функцій;
- високий науковий рівень інформативності матеріалу навчальних занять;
- доказовість та переконливість навчального матеріалу;
- поєднання інформативності та проблемності викладеного матеріалу;
- чіткість та логічність викладу навчальної інформації;
- активізація уваги тих, кого навчають;
- розвиток їх професійного мислення;
- ясність та чіткість мови викладу матеріалу;
- навчально-методичне забезпечення занять;
- активізація творчої діяльності тих, кого навчають [5, 14].

Представлені особливості викладання суспільних дисциплін у вищій освіті, не є остаточними, оскільки сучасні суспільні науки являють собою гігантську систему соціальних, філософських, економічних, політологічних тощо знань, дослідницьких технологій, методик, за допомогою яких вони охоплюють об'єктивну реальність, усі процеси та явища життя, а також його сфери [8].

Основними особливостями оптимізації процесу викладання суспільних наук у вищому військовому навчальному закладі прикордонного відомства є:

- врахування специфіки реалізації основного підходу у навчально-виховному процесі (компетентнісного, кон-

текстного, діяльнісного, інтегративного тощо);

- врахування специфіки засобів контролю, активізації пізнавальної діяльності, закріплення отриманих знань тощо;
- ступінь володіння прийомами педагогічної майстерності;
- рівень володіння відповідною педагогічною технологією навчання;
- чіткість формулювання мети та завдань навчальної діяльності залежно від форми її організації;
- доцільність обраних методів навчання;
- підвищення ефективності зв'язку підготовки та професійної діяльності (взаємозв'язок теорії і практики);
- відповідний науковий рівень управління навчальним процесом;
- систематичний моніторинг навчальної діяльності з метою подальшого її коригування [14].

Таким чином, зазначені вище особливості викладання суспільних наук дозволяють оптимізувати процес навчання курсантів-прикордонників, дають можливість кожному курсанту виявити себе, сприяють покращенню взаємодії суб'єктів процесу навчання між собою та з навколишнім світом, що, в свою чергу, сприяє формуванню високого рівня професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників.

Висновки. Отже, результати проведеного теоретичного дослідження свідчать про те, що теоретичний підхід щодо оптимізації викладання суспільних наук у вищому військовому навчальному закладі прикордонного відомства поєднує методологічні, дидактичні, психологічні, організаційні та методичні аспекти, що, в свою чергу, дає можливість якісно підвищити рівень викладання згаданих суспільних наук.

Перспективи подальших досліджень. Виділені у статті особливості оптимізації викладання суспільних наук у вищому військовому навчальному закладі прикордонного відомства є мінімальними, оскільки процес оптимізації може передбачати зміни будь-якої складової дидактичної системи: мета навчання, методи та засоби навчання, результат діяльності, діагностика та контроль результатів навчання, організація навчального процесу. Зазначені питання можуть бути підґрунтям для подальших наукових розвідок у представленій проблемі.

Література та джерела

1. Актуальные проблемы преподавания и изучения социально-гуманитарных дисциплин в высшей школе: опыт и новации. Сб. науч. тр. – Воронеж, 1994. – 183 с.
2. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М.: Высш. шк, 1980. – 268 с.
3. Блауберг И.В. Целостность и системность / И.В.Блауберг // Системные исследования : ежегодник. – М., 1977. – С.5-28
4. Боголюбов Л. Изучение социально-гуманитарных дисциплин как необходимое условие формирования у учащихся гражданской культуры // Социально-политический журнал – 1997. – N 3. – С.104-119
5. Загвязинский В.И. Дидактика высшей школы / В.И.Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
6. Кожевников В. Оптимізація навчальної діяльності // Рідна школа. – 1995. – № 2-3.
7. Методика преподавания общественных наук в высшей школе / под ред. Л.Н.Боголюбова. – М.: Просвещение, 2000.
8. Николко В.Н. Об одной модели многоуровневой системы логического образования в Украине // Логіка та багаторівнева система освіти: Методологія та методика викладання: Міжнародна наукова конференція: Матеріали доповідей та виступів. – К.: ВПЦ «Київський університет», 2006. – С.94-96
9. Овсянников В. К новой парадигме социально-гуманитарных наук // Alma mater. – 1997. – N 2. – С.18-25
10. Про вищу освіту : Закон України від 17 січ. 2002 р. № 2984 – III // Відом. Верхов. Ради України. – 2002. – № 29. – Ст. 134. – Зі змінами; ост. ред. 19 січ. 2010 р.
11. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / З.Н.Курлянд, Е.І.Хмелюк, А.В.Семенова [та ін.] ; за ред. З. Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2005. – 399 с.
12. Пидкасистый П.И. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. ВУЗов и пед. колледжей / П.И.Пидкасистый. – М. : Пед. о-во России, 1998. – 640 с.
13. Семиченко В. Системно-структурне моделювання складних об'єктів у психолого-педагогічних дослідженнях / В.Семиченко // Післядипломна освіта в Україні. – 2003. – верес. – С.26-30
14. Сумаркова Л.М. Логіка в юридичному вищому закладі освіти // Проблеми викладання логіки і дисциплін логічного циклу: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Київ, 13 – 14 травня 2004 року. – К.: Вид.-полігр. центр «Київський університет», 2003.

– С.103-104

15. Хазова Л. Подходы к организации преподавания социально-гуманитарных дисциплин в негуманитарных вузах // Социально-политический журнал – 1997. – № 3. – С.81-90

В представленной статье автор рассматривает проблемы социально-экономического компонента профессиональной подготовки будущих специалистов пограничного ведомства. Проведен обобщенный теоретический анализ научной литературы по проблеме оптимизации учебного процесса. Проведен анализ понятия "оптимизация учебного процесса". Выделены особенности общественных учебных дисциплин в высшей школе, а также - соответствующие особенности в учебном заведении пограничного ведомства.

Ключевые слова: будущие специалисты, оптимизация, общественные науки.

In the article the author examines the problems of socio-economic component of the training of future specialists border agency. The generalization of the theoretical analysis of the scientific literature on the problem of optimization of the training process has been done. An analysis of the concept of "optimization of the educational process" has been conducted. The features of social disciplines in higher education, and - relevant features in the school's border agency have been mentioned.

Key words: future professionals, optimization, social sciences.

УДК 378.02:372.8

РОЗВИТОК ПОЧАТКОВИХ ШКІЛ ЗАКАРПАТТЯ В КОНТЕКСТІ ОСВІТНІХ ЗАКОНІВ АВСТРО-УГОРСЬКОЇ

Фізеші Октавія Йосипівна

м.Мукачеве

У статті проаналізовано основні тенденції розвитку початкових шкіл на Закарпатті в другій половині XVIII – початку XX століття у світлі нормативно-правових документів. Увага акцентується на таких важливих освітніх документах, як Закон «Ratio edukationis» (1777р.), Закон XXXVIII Йозефа Етвеша (1868р.), Закон XXVII Аппоні (1907р.) та ін., які мали вплив на поширення початкових шкіл, визначали зміст початкової освіти та регламентували роботу учителів початкових шкіл. Особлива увага звертається на законодавче забезпечення здійснення рідномовної освіти представникам різних національностей, які проживали на території Австро-Угорщини.

Ключові слова: початкова школа, Австро-Угорщина, освітні закони.

Актуальність теми дослідження та ступінь її вивчення в педагогічній літературі. Сучасний розвиток та реформування вітчизняної освітньої системи загалом та початкової школи зокрема неможливий без врахування тенденцій розвитку освіти в минулому. В першу чергу, це є об'єктивною необхідністю, що дозволяє використовувати найкращі здобутки минулого в контексті запобігання помилок в майбутньому. Аналіз історико-педагогічних досліджень дає підстави стверджувати, що різноманітні аспекти освітніх проблем, розвитку теорії та практики навчання в закладах освіти другої половини XIX – початку XXI століття знайшли відображення в працях науковців: Л.Березівської, Л.Бондар, В.Василенка, Т.Васьковича, Л.Вовк, М.Гриценка, Н.Дем'яненко, П.Дроб'язка, М.Євтуха, І.Зайченка, В.Кузя, В.Липинського, М.Лисенка, Д.Мазохи, Н.Побірченко, О.Сухомлинської, Б.Ступарика та ін. Їхні дослідження мають узагальнюючий характер, де в комплексі розкриваються проблеми освітньої політики, загального шкільництва, розбудови національної освіти, ідеї української національної школи, оригінальність і самобутність української концепції та моделі загальної освіти, діяльність педагогів та громадських діячів. Історія розвитку освіти на Закарпатті знайшла відображення у наукових розвідках М.В.Гомонна, І.Гранчака, Д.Данилюка, А.Ігната, В.Керечанина, М.Кляп,

М.Кухти, М.Маляр, Р.Магоція, П.Ходанича, Д.Худанича та ін.

Освітня система є чутливою до суспільно-політичних та соціально-економічних змін, які відбуваються в Україні. Особливо це стосується тих регіонів нашої держави, де проживає велика кількість представників різних національностей. Тому, основна **мета публікації** – проаналізувати вплив Законів про освіту, прийнятих Австро-Угорським урядом упродовж другої половини XVIII – початку XX століття, на розвиток початкових шкіл Закарпаття, реалізації державної освітньої політики в багатонаціональній державі.

Основний зміст статті. Розвиток початкової школи Закарпаття у другій половині XIX на початку XX століття ознаменований інтенсивним реформуванням. Так, до 1848 р. в угорських католицьких школах дійсним був Закон, виданий у 1777р. Матією-Терезією під назвою «Ratio edukationis totiusque Rei Literariae per Regnum Hungariae et Provincias eidem adnexas. Tomus I. Vindobonae. Typis Joan.Thom.Nob. de Trattern. MDCCCLXXVII». Автором цієї концептуальної законодавчої моделі виступив Йозеф Урмені, а також Даніель Трестянтський. Суть його полягала в тому, що народна освіта, яка до того часу відносилася до компетенції церкви, вперше переходить у відомство держави й поширюється це на всі гілки освіти: університети, академії, гімназії, народні школи. Управління освітою належить монархії, проте в Угорщині, Словенії керівництво належить місцевим радам, у Хорватії – канцеляріям.

У 1806 році виходить друга редакція цього Закону під назвою «Ratio publicae totiusque Rei Literariae per Regnum Hungariae et Provincias eidem adnexas. Budae. Typis et sumptibus regiae Universitatis Hungariae. 1806». Цей варіант Закону, передає керівництво початковими школами у відомство управління гімназій, яких на території монархії було шість. Народні школи поділялися на сільські, містечкові, міські. При міських школах одночасно діяли й вчительські училища.

У цьому Законі окремо йдеться про навчання дівчат. Зокрема, дівчата з простого населення можуть пройти виховання в душі релігійних та моральних цінностей, вивчати

Евангеліє, читання, письмо, лічбу, жіночі домашні роботи й вивчати стан розвитку Угорщини. Дівчата з багатших сімей, окрім зазначеного, повинні були знайомитися з літературними творами, вивчати угорську, німецьку й французьку мови, світову історію та географію. Варто зауважити, що Ratio educationis, мав рекомендаційний характер і не був законом у його прямому значенні. Значного супротиву він зазнавав з боку протестантизму, який у своїх школах щодо структури та змісту освіти не хотів визнавати положення Закону й постійно ігнорував вимоги уряду щодо його виконання [5, с.415].

Стосовно освітньої політики, то, згідно Закону III «Про утворення незалежних угорських міністерств» (1848 р.), 16 березня 1848 року в урядовій газеті «Національні новини» (Nemzeti Újság) вийшло оголошення про створення Міністерства культури, релігії та народної освіти, яке з квітня 1848 р. приступило до розробки освітнього закону, в основу якого були покладені педагогічні ідеї прогресивних педагогів, що виступали за звільнення школи з-під впливу релігії та навчання дітей рідною «материнською» мовою. Ці позитивні зміни отримали підтримку серед представників інших неугорських національностей, які проживали в Угорщині. Зокрема, це призвело до відкриття нових можливостей задля розвитку шкільної справи для корінного населення Закарпаття.

Однак вже у 1867 р., коли між Австрією та Угорщиною був укладений договір про врегулювання державно-правових відносин, а саме Угорщина стає окремим королівством з власною конституцією, розпочинається відверта мадяризація закарпатоукраїнського населення. Новий парламент приступив до реорганізації освітньої сфери й у 1868 р. прийняв новий освітній закон, який увійшов в історію як Закон

XXXVIII 1868 року, автором якого був тогочасний міністр культури й освіти Угорщини – Йозеф Етвеш.

Безумовно, цей Закон був прогресивним й утверджував задекларовані революцією 1848 року демократичні принципи. Його прийняття регламентувало освітню сферу Угорського королівства. Закон складався з дев'яти розділів «Про обов'язковість та свободу освіти», «Типи закладів народної освіти», «Про релігійні заклади народної освіти», «Про приватні та громадські заклади народної освіти», «Про муніципальні заклади народної освіти», «Про державні заклади народної освіти», «Про педагогічні заклади», «Управління народною освітою», «Про вчителів».

Законом 1868р. XXXVIII запроваджена обов'язкова початкова освіта: «Всі батьки або опікуни, включаючи й тих, в чиїх будинках проживають діти, які виконують обов'язки учнів майстра або ж є слугами, зобов'язані власних або ж всиновлених дітей (якщо їх не навчали вдома або ж у приватних навчальних закладах) віддавати до загальних шкіл з 6-річного до 12-річного, або 15-річного віку» [1]. Закон Йозефа Етвеша розрізняв такі ступені народної освіти, як народні школи, що склалися з двох рівнів – початкова школа й вища початкова школа, горожанські школи і вчительські училища.

Школи могли створюватися за державні чи приватні кошти, належати міським або сільським громадам або церковним парафіям (римо-католицьким, греко-католицьким, реформатським, єврейським).

Наводимо статистичні дані за 1895-1896 н.р. про початкові школи за формою власності, на прикладі Ужанської жупи, в якій у 209 населених пунктах знаходилося 518 шкіл, з них:

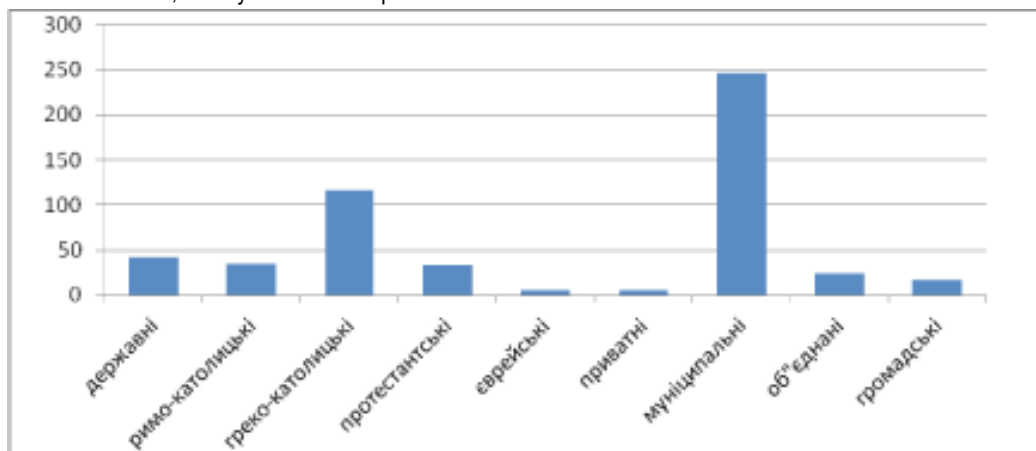


Рис.1. Статистичні дані про початкові школи за формою власності в Ужанській жупі у 1895-1896 н.р. [9]

Як видно з діаграми, найбільша кількість шкіл – 246 - муніципальні, тобто утримувались за кошти міських або сільських громад, трохи менше -185 шкіл - парафіяльних різних конфесій, 43 державні школи, 17 шкіл утримувались за кошти громадських організацій, 1 приватна школа, а 24 школи були об'єднаними, тобто такими, що згідно параграфів 45-46 Закону Йозефа Етвеша створювалися тоді, коли кількість школопопівних дітей не перевищувала 30 осіб, то їх приєднували до парафіяльних шкіл. Загальні навчальні предмети в таких школах вивчалися всіма учнями, а викладання уроків релігії або ж етики кожна релігійна громада забезпечувала власними силами. Подібне «об'єднання» було характерне і в тих випадках, коли відстань між населеними пунктами не була великою, а громада не могла собі дозволити утримувати початкову школу, то кількома громадами

створювалися спільні школи або ж вони спільно наймали вчителя для початкової школи.

Згідно Закону XXXVIII, кожна сільська громада, в якій налічувалося 30 і більше школопопівних дітей, за відсутності парафіяльної школи, зобов'язана була створити муніципальну початкову школу, в якій могли навчатися діти різних віросповідань. Проте, якщо громада має недостатньо можливостей або взагалі не може утримувати початкову школу, то в установленому порядку громада може звернутися до держави для отримання фінансової підтримки. Визначальним для багатьох національних меншин, які проживали на території Угорського королівства, у тому числі й русинське населення Закарпаття, отримали можливість початкову освіту здійснювати рідною мовою: «Кожен учень має право одержати освіту на материнській мові... У різно-

мовних громадах у залежності від їх можливостей можуть найматися вчителі або помічники вчителів, які володіють різними мовами» [2].

Окремої уваги заслуговує питання вчителів. Так, згідно Закону, вчителів у парафіяльних та муніципальних школах утримувала громада, вона повинна була забезпечити їх житлом та заробітною платою, мінімальний рівень якої передбачався цим же Законом. Проте на посаду вчителя могли претендувати тільки ті особи, які мали дипломи про завершення вчительського училища. Якщо на час виходу Закону вчитель вже працював, але не отримав належної освіти, то під час канікул він був зобов'язаний пройти курс навчання. Вчителі призначалися на посаду по життєво. Звільнити їх було майже неможливо, за винятком в разі грубої професійної недбалості, аморальної поведінки або ж скоєння злочину.

Угорський уряд надавав цілий пакет соціального забезпечення вчителям, а також учням. Зокрема, Законом встановлена мінімальна заробітна плата вчителя та його помічника, передбачена необхідність забезпечення вчителя житлом та його утримання. Щомісяця із заробітної плати вчителя утримується 2%-ий податок на випадок хвороби або старості. У випадку смерті вчителя його вдова та сироти від дня смерті впродовж шести місяців отримують його заробітну плату в повному обсязі та користуються житлом. Так, в одному з фондів Державного архіву Закарпатської області ми знаходимо лист Міністерства релігії та народної освіти, в якому висвітлюються основні положення щодо соціального забезпечення вчителів початкових шкіл з боку держави, а також представлений статутний лист фонду соціального захисту вчителів парафіяльних або ж муніципальних шкіл, на утримання яких громада не мала коштів. Згідно цього листа до фонду могли переказувати кошти всі бажані особи, а також в ньому чітко визначені категорії осіб вчителів, які могли претендувати на соціальну допомогу [8, арк.17-18].

Діти з бідних сімей також мали пільгу, їх батьки не оплачували навчання та мали можливість безкоштовно отримати підручники.

Проте, на думку окремих дослідників історії розвитку освіти та шкільництва на Закарпатті, видимий прогрес був не чим іншим, «як ласкавий спосіб притягнути представників національностей до добровільної мадяризації свого народу». [6, с.75].

Ми не зовсім погоджуємося з таким твердженням, оскільки наведені нами статистичні дані свідчать, з-поміж більш, ніж 500 початкових шкіл, державними є тільки 43. А це зовсім незначна частина, де б держава могла в повному обсязі реалізовувати державну освітню політику. Решта шкіл навчання провадила рідною мовою, або ж навчання було двомовним.

Проте, як засвідчує Закон 1879 року XVIII «Про вивчення угорської мови в закладах народної освіти (A magyar nyelv tanításáról a népoktatási tanintézetekben)», кількість рідномовних початкових шкіл почала зростати. Так, угорська мова стає обов'язковим предметом вивчення у всіх початкових школах незалежно від форми власності [3]. Угорським урядом передбачалося поступове введення в дію цього закону, оскільки бракувало вчителів для початкових шкіл, які б могли вести навчання на угорській мові. Тому першочергово цей закон уплинув на введення обов'язкового навчання на угорській мові у вчительських училищах. Відповідно, з 1882 року посаду вчителя та помічника вчителя у початковій школі чи то державній, чи то муніципальній, чи то парафіяльній міг обіймати тільки той,

хто добре володіє угорською мовою.

Наступний закон, який пришвидшив процес денаціоналізації початкових шкіл з рідномовним для національних меншин навчанням, став Закон 1893 року XXVI «Про впорядкування заробітних плат учителів парафіяльних та муніципальних шкіл» [7, арк.17-21]. Час виходу цього Закону співпав з посиленням економічного занепаду закарпатського краю, масовим безробіттям і неможливістю утримувати школи та виплачувати заробітну плату вчителям. Цей Закон зобов'язував громади дочасної виплати заробітних плат учителям. В іншому випадку необхідно було звертатися по допомогу до держави. Звичайно, що таке звернення сприяло посиленню державного впливу на навчальний заклад і можливість реалізувати потреби держави у здійсненні навчання державною мовою.

Ще більш рішучий удар рідномовне навчання в початкових школах зазнало після прийняття Закону 1907 року XXVII. «Про правові відносини у недержавних початкових народних школах та винагороди вчителів муніципальних та парафіяльних шкіл (A nem állami elemi népiskolák jogviszonyairól és a községi és hitfelekezeti néptanítók járandóságairól)», який більш відомий під назвою Закон Аппоні (Lex Apponi) на честь його автора Адальберта Аппоні, тогочасного міністра Міністерства релігії та народної освіти.

У відповідності до цього закону посаду вчителя початкової школи може обіймати вчитель, який одержав відповідну освіту, є громадянином Угорщини, вміє грамотно читати й писати угорською мовою, навчати нею й склав присягу вчителя (текст присяги представлений у §32 цього ж Закону).

Метою освіти, незалежно від типу навчального закладу та його підтримки з боку держави, є «в душах дітей прищепити вірність Угорській батьківщині й усвідомлення ними своєї приналежності до угорської нації, осмислення та зміцнення релігійних цінностей. Цією метою повинно бути пронизане все навчання; ззовні – це наявність при вході до школи та в кожному класі, незалежно від форми власності, державної символіки Угорщини, у класних кімнатах повинні бути настінні таблиці із зображенням окремих моментів з історії Угорщини, під час національних свят над школою обов'язково повинен бути піднятий Державний прапор. Окрім того, на всіх закладах народної освіти повинні з'явитися угорськомовні написи із зазначенням назви школи, а в класних кімнатах повинні бути портрети видатних релігійних діячів, релігійні символи ... у класах повинні бути навчальні посібники, які допускаються до використання, але в яких не повинно міститися ніяких текстів про історію чи географію, окрім угорської» [4]. Угорський уряд узав на себе зобов'язання забезпечити всі школи необхідною кількістю символіки, портретів, навчальних посібників тощо.

На відміну від Закону Йозефа Етвеша про навчання у початкових школах рідною мовою, Закон Аппоні впроваджував обов'язкове навчання у всіх початкових школах державною (угорською) мовою.

Цим законом були передбачені і фінансові винагороди вчителям, які сумлінно виконували всі пункти, а саме, навчали угорською мовою всі навчальні предмети у відповідності до розроблених навчальних планів, використовували навчальні посібники, які були рекомендовані угорським урядом, та книги, спрямовані на виховання громадянина угорської держави.

Висновки та перспективні напрямки дослідження. Як бачимо, останні закони, видані Міністерством релігії та народної освіти Угорщини, мали яскраво виражений націоналістичний характер й нівелювали всі демократичні

тенденції, які мали місце в другій половині XIX століття не тільки в освітній сфері, але й інших сферах державного життя. Тому, вважаємо, що перспективними напрямками дослідження є узагальнення історичного досвіду здійснення освітньої політики в багатонаціональних державах, уник-

нення помилок, які денаціоналізували освіту національних меншин й, разом з тим, суперечили основоположному чиннику початкової освіти – мовному, адже початкова освіта повинна здійснюватися виключно рідною «материнською» мовою.

Література та джерела

1. 1868. évi XXXVIII. Törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában, §6
2. 1868. évi XXXVIII. Törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában, §58
3. 1879. évi XVIII. Törvénycikk a magyar nyelv tanításáról a népoktatási tanintézetekben, § 4
4. 1907. évi XXVII. Törvénycikk a nem állami elemi népiskolák jogviszonyairól és a községi és hitfelekezeti néptanítók járandóságairól, § 17
5. A Pallas Nagy lexikona. Az összes ismeretek enciklopédiája. Tizenhat kötetben. XIV kötet. – Budapest, Pallas irodalmi és nyomdai részvénytársaság, 1897. – 1116 old. – old. 415. – Ratio educationis).
6. Бондар А. Українська школа на Закарпатті та Східній Словаччині (Історичний нарис). Частина 1/ А.Бондар, А.Чума. – Пряшів: Видання ЦК Культурного Союзу Українських трудящих в ЧССР, 1967. – 167 с.
7. Державний архів Закарпатської області, фонд 113 Королівський шкільний інспекторат Ужанської жупи м.Ужгород, 1894р., опис 2, справа 52 Закон об упорядочении зарплат учителей и циркуляр и распоряжение Министерства просвещения Венгерского королевства о его исполнении 1894 р., 36 арк.)
8. Державний архів Закарпатської області, фонд 113 Королівський шкільний інспекторат Ужанської жупи м.Ужгород, 1868р., опис 1, справа 1 Переписка з Міністерством культів і освіти Угорського королівства окружними начальниками і жупними представниками про встановлення й забезпечення виплати заробітної плати вчителям 1868 р., 21 арк.
9. Державний архів Закарпатської області. Ф. 113. Королевский школьный инспекторат Ужанской жупы, г.Ужгород, 1868-1917. опис 2, Спр. 67. Статистические ведомости о состоянии школ, количество учителей и учащихся Ужанской жупы за 1896-1897 г.г. (за документами 1895-1896 р.р. – 19 арк.

В статті проаналізовані основні тенденції розвитку початкових шкіл на Закарпатті во второй половині XVIII – началі XX века в свете нормативно-правових документів. Вниманіє акцентується на таких важких освітніх документах, як Закон «Ratio edukationis» (1777г.), Закон XXXVIII Йозефа Етвеша (1868г.), Закон XXVII Аппони (190 г.) и др., которые имели влияние на распространение начальных школ, определяли содержание начального образования и регламентировали работу учителей начальных школ. Особене уваження звертається на законодавче забезпечення здійснення освіти на рідній мові представниками різних національностей, которые проживали на территории Австро-Венгрии.

Ключевые слова: начальная школа, Австро-Венгрия, образовательные законы.

The article analyzes the main trends in the development of primary schools in the Transcarpathian region in the second half of the XVIII - beginning of XX century in the light of legal documents. It focuses on such important educational documents, as the Law «Ratio edukationis» (1777r.), Law XXXVIII Jozsef Etvesh (1868), Law XXVII Apponyi (1907) et al., their impact on the spread of primary schools, determined the content of primary education and regulate the work of teachers in primary schools. Particular attention has been paid to the implementation of the legislative provision of education in the native language of different nationalities who have resided in the territory of Austria-Hungary.

Key words: primary school, Austro-Hungary, educational laws.

УДК 801.81;316.772.4;351.746.1

ЗНАЧЕННЯ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВСТВА ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА-ПРИКОРДОННИКА

Цвяк Лариса Вікторівна
м.Хмельницький

В статті підкреслюється важливість засвоєння лінгвокраїнознавчого матеріалу при вивченні першої та другої іноземної мови курсантами-прикордонниками як компонента комунікативної компетенції, аналізується доцільність введення лінгвокраїнознавства на різних етапах навчання іноземної мови та визначається місце цієї навчальної дисципліни на шляху забезпечення міжнародної комунікації. В результаті дослідження встановлено, що опанування країнознавчої інформації сприяє вихованню позитивного ставлення до культури народу, підтримує мотивацію до вивчення іноземної мови протягом усього періоду навчання, реалізується під керівництвом викладача та в ході самостійної роботи курсантів.

Ключові слова: лінгвокраїнознавство, іншомовна комунікативна компетенція, міжнародна комунікація, соціо-

культурний компонент, пізнавальна активність.

У сучасному світі проблема взаєморозуміння між народами стає дедалі актуальнішою, тому дуже важливим є запобігання виникненню труднощів через зіткнення різних культур, зумовлених різним історичним, політичним і соціокультурним розвитком. Оскільки офіцеру-прикордоннику доводиться спілкуватися як з іншомовними колегами по службі, так і з представниками інших культур, опанування ним іноземних мов та їх використання як засобу міжнародного спілкування є неможливим без глибокого і різностороннього знання культури носіїв цих мов, їх менталітету, національного характеру, образу життя, бачення світу, звичаїв, традицій, суспільної поведінки. Прагнення до комунікативної компетенції як кінцевого результату навчання

передбачає не лише володіння відповідною іншомовною технікою (тобто, мовну компетенцію курсантів), але й засвоєння величезного обсягу немовної інформації, необхідної для адекватного спілкування і взаєморозуміння.

Вивчення мови і культури одночасно є не випадковим, оскільки це дозволяє вдало поєднувати елементи країнознавства з мовними явищами, які виступають не лише як засіб комунікації, але й як спосіб ознайомлення майбутніх прикордонників з новою для них дійсністю. Такий підхід до навчання іноземної мови забезпечує не лише ефективніше вирішення практичних, розвивальних і виховних завдань, але й містить величезні можливості формування і подальшої підтримки мотивації навчання [10].

В зарубіжній педагогіці проблема забезпечення знаннями з матеріальної і духовної культури при навчанні іноземної мови залишається в центрі уваги вже понад ста років. Знання про культуру країни, мова якої вивчається, викладалися в рамках різних курсів, назви яких, а відповідно й змістове наповнення, змінювалися протягом багатьох десятиліть. Є.М.Верещагін і В.Г.Костомаров уже в 1973 році оперують терміном «лінгвокраїнознавство» для позначення прийомів ознайомлення тих, хто вивчає іноземну мову, з новою для них культурою. Ролі лінгвокраїнознавчого аспекту як складової частини процесу навчання іноземної мови присвятили свої дослідження такі вітчизняні та зарубіжні науковці як І.Васильцова, Л.Б.Воскресенська, О.О.Коломінова, А.К.Солодка, Г.Д.Томахін, Г.В.Рогова. Теоретико-експериментальне вивчення лінгвокраїнознавчого аспекту процесу навчання іноземної мови знайшло найбільш повне відображення у працях Н.П.Доценко, Н.І.Зінченко, В.А.Куркової, М.А.Нефедової, Б.С.Островського, С.Ю.Ремизової, Н.М.Сергєєвої, Н.В.Чайковської. За останні роки так чи інакше лінгвокраїнознавчої проблематики торкалися у своїх дослідженнях українські науковці: О.М.Гринчишин, Ю.І.Гулий, І.І.Дорожко, В.Калінін, О.О.Коломінова, О.О.Кузнєцова, Л.А.Онуфрієва, В.І.Співак, Т.Б.Тихонова. Однак, у сучасних наукових дослідженнях недостатньо висвітлені можливості подання великого обсягу лінгвокраїнознавчого матеріалу за умови обмеженої кількості годин, які відводяться на викладання цієї навчальної дисципліни, а також недооцінена роль лінгвокраїнознавства як потужного важеля для збереження інтересу студентів (курсантів) до вивчення іноземної мови протягом усього процесу навчання, опори для підтримки мотивації.

Метою нашої статті є визначити місце лінгвокраїнознавства у вивченні першої та другої іноземної мови курсантами-прикордонниками та встановити ефективні педагогічні умови успішного засвоєння ними країнознавчого матеріалу.

Об'єктом нашого дослідження є процес формування іншомовної комунікативної компетенції майбутнього офіцера-прикордонника, а **предметом** виступають педагогічні умови навчання іноземної мови з урахуванням соціокультурного компоненту.

Як свідчить досвід, країнознавство відіграє важливу роль у вивченні іноземної мови, адже головною метою її викладання є іншомовне спілкування і комунікація з представниками інших культур. Практичні потреби міжкультурної комунікації сприяють новим теоретичним пошукам і призводять до переосмислення традиційних підходів до викладання іноземної мови.

Головна мета лінгвокраїнознавства – забезпечити комунікативну компетенцію в міжнародній комунікації, насамперед, через адекватне сприйняття мовлення співрозмовника й оригінальних текстів, розрахованих на носія мови.

Хоча на викладання цієї навчальної дисципліни відводиться, як правило, мінімальна кількість годин, засвоєння курсантами, що опановують спеціальність перекладача, лінгвокраїнознавчої інформації забезпечує вирішення цілого ряду проблем, зокрема, головної філологічної проблеми адекватного розуміння тексту, тому ця дисципліна виступає лінгвістичною основою не лише лінгводидактики, але й перекладу. Адже для того щоб перекладати, необхідно зрозуміти іншомовний текст з усіма нюансами значення, включаючи підтекст, а вже потім підбирати відповідні еквіваленти в мові перекладу, а їх незнання призводить до виникнення труднощів у спілкуванні іноземною мовою і в решті решт до зниження комунікативної компетенції курсантів.

Якщо співвіднести елементи змісту іноземної культури з аспектами навчання, можна визначити компоненти іншомовної культури як мети навчання:

1) навчальний аспект – соціальна складова мети. Цей аспект охоплює оволодіння іноземною мовою як засобом міжособистісного спілкування, а також набуття навичок самостійної роботи, як процес удосконалення рівня іншомовної культури;

2) пізнавальний аспект – лінгвокраїнознавча складова мети. Використовується як засіб збагачення духовного світу особистості і реалізується переважно на основі рецептивних видів діяльності: читання і аудіювання;

3) розвивальний аспект – психологічна складова мети. Цей аспект містить головну мету – розвиток мовленнєвих здібностей, психічних функцій, умінь спілкуватися, певного рівня мотивації, яку необхідно наполегливо і систематично розвивати спеціальними навчальними засобами;

4) виховний аспект – педагогічна складова мети. Навчання іншомовної культури є засобом усіх сторін виховання.

Для того щоб включити лінгвокраїнознавчий компонент у викладання іноземної мови, необхідним є достатній рівень володіння мовою курсантами (студентами). Саме тому ця навчальна дисципліна викладається на третьому курсі, коли курсанти-філологи, які вивчають дві іноземні мови, вже мають певний запас знань, а також побували в країнах, мову котрих вивчають, під час проходження мовного стажування та спілкування з зарубіжними колегами-прикордонниками. На цьому етапі формування іншомовної комунікативної компетенції можна говорити про практичну значущість лінгвокраїнознавства, яке збагачує знання про країну конкретними і переконливими відомостями з різних галузей життя суспільства, слугує джерелом інформації для мовленнєвої діяльності, демонструє реальне функціонування мовних засобів в автентичних документах і краєзнавчих текстах, дає можливість не лише ілюструвати і систематизувати, але й активізувати комунікативно цінний лексичний і граматичний матеріал у висловленнях, які мають краєзнавчий зміст. У процесі навчання основними об'єктами лінгвокраїнознавства є:

- лексика;
- невербальна мова (жести, міміка, традиції, звичаї);
- фонові знання про країну, мова якої вивчається (Німеччина, Франція, Польща, Угорщина, Словаччина, Туреччина, Румунія);
- мовна афористика (фразеологізми, прислів'я, приказки, крилаті вислови).

На думку Г.Д.Томахіна, відбір одиниць з яскраво вираженою національно-культурною семантикою є завданням тих розділів лексикології і фразеології, які виступають в якості лінгвістичної основи лінгвокраїнознавства і можуть бути названі країнознавчо орієнтованою лексикою [7, с.24]. Вивчення таких лексичних одиниць можна починати навіть

на ранніх етапах опанування іноземною мовою, на заняттях з мовної практики. Таким чином лінгвокраїнознавчий аспект поступово вплітатиметься у власне лінгвістичний аспект, а в результаті взаємодії мовної структури і краєзнавчої інформації створюється органічна система комунікативних навичок та умінь.

З методичної точки зору існує два способи подання країнознавчої інформації:

1) тематичний спосіб, коли найбільш суттєві відомості про історію, географію, державний устрій, культуру та інші аспекти країни, мова якої вивчається, систематизуються за відповідними темами і повідомляються студентам;

2) філологічний спосіб, коли країнознавча інформація вилучається з найбільш іншомовних структур – слів, словосполучень, речень, фрагментів тексту та цілих текстів.

Оскільки філологічний спосіб виходить з конкретних одиниць іноземної мови, він реалізується майже виключно в процесі навчання мовлення цією мовою. Обидва способи тісно пов'язані між собою. У всіх випадках, коли зміст навчання формує не лише країнознавча інформація, але й спосіб її вираження мовою, що вивчається, виникає ряд власне лінгвістичних проблем, вирішення яких спрямоване на оптимізацію викладання іноземної мови.

Важливе місце в ході вивчення лінгвокраїнознавчої інформації посідає, у відповідності з методичними цілями, навчання діалогічного мовлення, яке, на розсуд викладача, може здійснюватися як на основі типових життєвих ситуацій, так і на базі відповідних підтем з поданням діалогів-зразків. Такий вид навчальної діяльності спрямований на розвиток предметно-логічного змісту теми. В діалогах і діалогічних вправах можуть бути використані репліки-кліше, що являють собою формули розмовної мови її носіїв. Завдання до діалогів передбачають крім відтворення (інсценування) діалогу його завершення, інколи лінгвостилістичний аналіз конкретних особливостей розмовної мови, а також окремі завдання творчого характеру. Освітня цінність таких завдань у розвитку лінгвокраїнознавчої компетенції курсантів полягає в тому, що знайомство з культурою мови, яка вивчається, відбувається шляхом порівняння різних сфер життєдіяльності людини в зарубіжній і рідній країні.

З метою активізації мовленнєвої і розумової діяльності курсантів ми використовуємо завдання, що містять проблемні стимули до говоріння. Поряд з веденням діалогів викладач може дискутувати з цілою групою курсантів.

Невід'ємною складовою вивчення лінгвокраїнознавчого матеріалу майбутніми охоронцями кордону є опанування ними знань про збройні сили країни, мову якої вони вивчають. Це відбувається при роботі з текстами під час практичного, індивідуального заняття та опрацювання текстів для додаткового читання. Більша частина текстового матеріалу відбирається з іншомовної періодици та Інтернет-ресурсів. Курсантам подобається самостійно готувати індивідуальні доповіді та презентувати їх на заняттях або поглиблено вивчати певний лінгвокраїнознавчий аспект та представляти результати його опрацювання на конференціях, в гуртках наукового товариства, у вигляді презентацій. Країнознав-

ча спрямованість текстів сприяє засвоєнню курсантами елементів іншомовної культури, підвищенню пізнавальної активності, створення позитивної мотивації. Формування у них названих вище знань і умінь лінгвокраїнознавчої компетенції сприяє формуванню у них комунікативної компетенції в ситуаціях міжкультурної комунікації, які потребують перекладача – посередника між двома лінгвокультурами. Розвиток лінгвокраїнознавчої компетенції перекладача повинен здійснюватися разом з формуванням професійної компетенції і реальною перекладацькою практикою, а також з опорою на взаємопов'язане навчання усного і письмового перекладу. Розвиток умінь кожного складнішого виду перекладу спирається на вже існуючі у перекладача уміння здійснювати простіші види перекладу. Тому формування лінгвокраїнознавчої компетенції доцільно починати при навчанні письмового перекладу. В подальшому протягом навчання усного перекладу необхідно переносити ці навички, автоматизувати їх паралельно з формуванням специфічних умінь усного перекладу.

Важливо відмітити і той факт, що вирішення проблеми подання лінгвокраїнознавчого матеріалу пов'язане з вирішенням цілого ряду проміжних завдань. Зокрема, цікавим є питання співвідношення підготовчих і мовленнєвих вправ при роботі з країнознавчою інформацією, контролю розуміння країнознавчих відомостей на різних етапах навчання, визначення готовності курсантів до сприйняття інформації такого роду. Вирішення цієї актуальної проблеми уможливує спільна робота психологів, лінгвістів, методистів, соціологів і педагогів-практиків.

Результати нашого дослідження дозволяють зробити такі **висновки**:

1) лінгвокраїнознавчий матеріал є запорукою створення і підтримки інтересу до вивчення іноземної мови та слугує опорою для забезпечення мотивації;

2) засвоєння лінгвокраїнознавчого матеріалу як найважливішого компоненту комунікативної компетенції створює лінгвокраїнознавчу компетенцію, яка дозволяє досягнути повноцінної комунікації з представниками іншомовної культури;

3) лінгвокраїнознавчий підхід до вивчення іноземних мов враховує взаємозв'язок і взаємодію культури і мови і представляє цей процес у вигляді цілісної структури одиниць, в єдності їх мовного і немовного змісту;

4) опанування знань про культуру, історію, реалії і традиції сприяє вихованню позитивного ставлення до іноземної мови, культури народу-носія цієї мови;

5) навчання лінгвокраїнознавства можна і доцільно здійснювати на сьогодні двома напрямками – як викладання лінгвокраїнознавства в якості окремої навчальної дисципліни, так і на заняттях з мовної практики.

У подальших дослідженнях варто детальніше зупинитися на особливостях розробки навчальних посібників з лінгвокраїнознавства тих країн, мова яких вивчається як друга іноземна, і які б відповідали вимогам до формування комунікативної і перекладацької компетенції майбутніх перекладачів – охоронців кордону.

Література та джерела

1. Брагіна А.А. Лексика языка и культура страны в лингвострановедческом аспекте: учеб. пособие / А.А. Брагіна. – М.: Академия, 2001. – 180 с.
2. Верещагин Е.М. Лингвострановедение и текст: учеб. пособие / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Академия, 2000. – 179 с.
3. Гришаева Л.И., Цурикова Л.В. Введение в теорию межкультурной коммуникации: Учеб. пособие. – Воронеж: ВГУ, 2003. – 369 с.
4. Донец П.Н. Основы общей теории межкультурной коммуникации. – Харьков: Штрих, 2001. – 386 с.
5. Кистанова Л.П. Лингвострановедческий аспект в преподавании иностранного языка как мотивационный фактор овладения языком / Л.П. Кистанова // Актуальные проблемы профессионального образования: подходы и перспективы: матер. всеросс. науч.-метод. конф. – Воронеж: Воронежский ин-т высоких технологий, 2003. – С. 128-130.

6. Крупко А.Г. Лингвострановедческий аспект в обучении иностранному языку как фактор развивающего обучения: учеб. пособие / А.Г. Крупко. – М.: Просвещение, 2000. – 150 с.
7. Томахин Г.Д. Лингвострановедение: что это такое? // Иностранные языки в школе. – 1996. – №6. – С. 22-27.
8. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам / В.П. Фурманова. – Саранск: Изд-во Мордовского ун-та, 1993. – 124 с.
9. Цвяк Л.В. Формування культури спілкування іноземною мовою офіцера як педагогічна проблема // Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – Ужгород: Вид-во УжНУ «Говерла», 2011. – С. 210-212.
10. Цвяк Л.В. Формування мотивації до вивчення іноземної мови майбутніми офіцерами нефілологічного напрямку підготовки у вищому навчальному закладі // Науковий вісник Чернівецького університету: зб. наук. праць. – Вип. 544: Педагогіка та психологія. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2011. – С. 172-180.

В статье подчеркивается необходимость овладения лингвострановедческим материалом при изучении первого и второго иностранного языка курсантами-пограничниками как компонента коммуникативной компетенции, анализируется целесообразность введения лингвострановедения на разных этапах изучения иностранного языка, а также определяется место этой учебной дисциплины на пути обеспечения международной коммуникации. В результате исследования установлено, что овладение краеведческой информацией содействует воспитанию позитивного отношения к культуре народа, поддерживает мотивацию к изучению иностранного языка на протяжении всего периода обучения, осуществляется под руководством преподавателя и в ходе самостоятельной работы курсантов.

Ключевые слова: лингвострановедение, иноязычная коммуникативная компетенция, международная коммуникация, социокультурный компонент, познавательная активность.

The author of the article highlights the importance of mastering of the subject "Country Studying" material in the process of studying of the first and the second foreign languages by cadets-border guards as a component of the communicative competence, analyses the feasibility of introduction of such subject as "Country Studying" on different stages of foreign language studying process and determination of the place of this very discipline on the way of providing international communication. As a result of this research it has been determined that mastering of country studying information promotes positive attitude towards the culture of the nation, supports the motivation as to the foreign language studying during the whole period of educational process and is realized under the leadership of an instructor in the process of cadets' self-preparation work.

Key words: Country Studying, foreign language communicative competence, international communication, social-cultural component, cognitive activity.

УДК 316.628.2

ТИПОЛОГІЯ ПІДЛІТКІВ - ПРАВОПОРУШНИКІВ

Цибулько Василь Олександрович
М.Хмельницький

У статті розглянуто підходи до класифікації неповнолітніх правопорушників різними вченими. Запропонована типологія підлітка - правопорушника на основі особистісне орієнтованого підходу. В основу типізації покладено вивчення комплексу ознак. На цій основі виділено чотири типи правопорушників, назва кожного з яких залежить від спрямованості особистості: конфліктно-ситуативний з переважаючою позитивною спрямованістю; невідножовано-ситуативний з незначною негативною спрямованістю; нестійкий з переважаючою негативною спрямованістю; стійкий з негативною спрямованістю.

Ключові слова: типологія, підліток-правопорушник, особистісне орієнтований підхід.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Криміногенна ситуація, яка склалася в Україні, переросла в найбільш небезпечно соціальне лихо. Розпад системи державних і громадських інститутів профілактики правопорушень призвів до занепаду моралі серед значної частини населення, що створило сприятливі умови для поглиблення антисоціальних явищ. Остро постала проблема педагогічного впливу на учнів з різними відхиленнями у моральному розвитку. У роботі з такими підлітками актуальним є особистісно орієнтований підхід. Як свідчить практика, його ефективність залежить безпосередньо від врахування пе-

дагогом найважливіших типологічних особливостей, властивих цій категорії учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В Україні ряді праць учених-педагогів, психологів та юристів простежуються спроби вироблення критеріїв встановлення типів неповнолітніх правопорушників (Г.Бочкарьова, А.Колодна, Г.Міньковський). Запропонована ними градація правопорушників заслуговує на увагу, проте в їх дослідженнях відсутній комплексний підхід до визначення типології учня-правопорушника.

Мета статті дослідити типологію (соціально-психологічну характеристику) підлітків-правопорушників.

Виклад основного матеріалу. Виховна робота з метою запобігання правопорушень серед неповнолітніх ускладнюється тим, що в педагогічній літературі відсутня єдина загальноприйнята типологія школярів-правопорушників. Це негативно впливає на вибір форм і методів виховної роботи з ними, призводить до поверхового уявлення про цей контингент учнів.

У педагогічній діяльності дуже важливо знати мотиви негативних вчинків підлітка. Дослідження М.Фіцули переконують, що найчастіше вони допускаються через бажання завоювати авторитет (21,5%) серед ровесників, наслідування більш „досвідчених” педагогічно занедбаних учнів (25,4%), озлобленість (10%), пошуки пригод (9,6%), спо-

нукали їх до такої поведінки старші (5,4%), інші мотиви (5,6%), немає чітких мотивів (22,4%) [7, с.45].

Специфічними особливостями характеризуються інтереси неповнолітніх. Вони залежать від особистого досвіду, своєрідності духовного складу, який відображає їх діяльність. Спостерігається підвищений інтерес до грошей як засобу задоволення бажань, азартних ігор, спиртного, цигарок. Утилітарні інтереси позбавляють таких неповнолітніх перспективи розвитку, духовного зростання, інтелектуального і морального вдосконалення.

Риси характеру проявляються в ставленні до людей, фактів, подій тощо. Чим стійкіші і міцніші за своїм змістом сформовані особистістю раніше риси, тим більше вона стійкіша до відповідних впливів. Тут діє закономірність, притаманна будь-якій особистості при ставленні до зовнішніх впливів. Людина використовує з оточуючої дійсності передусім те, що найбільше відповідає наявним у неї уявленням, поглядам, переконанням, цінностям. Саме тому одні й ті ж факти, явища, впливи сприймаються не однаково різними людьми. Нерідко неповнолітні не бачать перспектив у своєму житті, байдужі до майбутнього, живуть сьогодишнім днем або ж гостро переживають своє становище, шукають вихід з нього.

Питання поділу, класифікації неповнолітніх правопорушників досліджувало багато вчених. Психолог Г.Бочкарьова, наприклад, ділить правопорушників на окремі типи, залежно від їх суб'єктивного ставлення до здійснюваного правопорушення, на «безконфліктних» і «цініків». Кожний з цих типів рідко проявляється в «чистому вигляді», проте педагог, встановивши домінуюче ставлення підлітка до своєї поведінки, дістає можливість здійснювати більш доцільний психологічний вплив, добиватися виховного ефекту шляхом перебудови системи установок, ціннісних орієнтацій [1, с.23].

Психолог А.Колодна визначає три групи неповнолітніх правопорушників: психічно і фізично здорові, що потрапили під вплив негативного мікросередовища внаслідок безконтрольності з боку батьків; з відхиленнями у нервовій системі, легко збуджувані, такі, що швидко піддаються негативним впливам; підлітки з проміжними симптомами, які не є нервово хворими, але водночас їх не можна вважати і повністю здоровими [4, с.37].

А.Ковальов запропонував класифікацію таких осіб, у якій урахував ступінь злочинної установки особистості. Відповідно до неї, є: «глобальний» злочинний тип з «повною злочинною зараженістю»; «парціальний» тип з «частковою кримінальною зараженістю»; «передкримінальний» тип [3, с.14].

Пропонуючи свою класифікацію неповнолітніх правопорушників, Г.Потанін використовує як головний критерій з одного боку, зміст, а з іншого – ступінь вираження (стабільності) їх моральної спрямованості. Він виділяє шість груп правопорушників: особливо стабільний позитивний характер спрямованості особистості, стабільний позитивний, нестабільний позитивний, нестабільний негативний, стабільний негативний, особливо стабільний негативний характер спрямованості особистості.

Г.Миньковський вважає, що типологія неповнолітніх може будуватися на зіставленні таких даних: а) про потреби, інтереси, погляди, характерні риси; б) соціально-демографічного характеру; в) про обставини скоєння правопорушення [5, с.31]. Він виділяє типи правопорушників, для яких скоєння асоціальних дій було: 1. Випадковим, що суперечить загальній спрямованості особистості. 2. Реально можливим з урахуванням загальної нестабільної спря-

мованості. 3. Відповідністю антигромадській спрямованості особистості. 4. Відповідністю антигромадській спрямованості особистості, але випадковістю з погляду мотиву чи ситуації. 5. Відповідністю злочинній установці особистості і результатам активного пошуку або створення приводу і ситуації.

Учені А.Селецький і С.Татарухін пропонують типологію правопорушників, в основі якої лежать їх моральні особливості, мотивація допущених ними правопорушень, що дозволяє певною мірою прогнозувати зміст і методику профілактичних заходів. Першу групу становлять правопорушники, які повністю не усвідомлюють суспільної небезпеки вчиненого, недооцінюють наслідки таких дій і можливості покарання. Другу – ті, які повністю усвідомлюють суспільну небезпечність допущеного і можливу міру покарання. Найменшу групу становлять підлітки зі стійкими антигромадськими поглядами і звичками. При альтернативі вибору вчинку свідомо віддають перевагу негативізму в поведінці [6, с.58].

Значного розвитку в сучасних умовах набули концепції соціальної дезорганізації, які пояснюють відхилення поведінки соціальними змінами. Унаслідок цього колишні стандарти втрачають своє значення, через що дезорганізується життя суспільства, оскільки одні люди намагаються дотримуватися старих норм і цінностей, інші – орієнтуються на нові цінності й норми – і загальносоціальні, і групові (еталонні групи). Відповідно до цього за напрацюваннями Т.Шибутані виокремлюють три типи відхиленої поведінки [9, с.184-185].

Перший тип – конформна поведінка – пристосування до вимог еталонної (референтної групи), які відрізняються від усталених у суспільстві норм, поглядів. Наприклад, підліток, юнак (дівчина) – член групи правопорушників – може мати багато позитивних рис особистості, що викликає повагу до нього в контактній групі, але його вчинки, поведінку трактують як відхилені ті, хто не є членами цієї референтної для нього групи. Для цього типу відхиленої поведінки характерно те, що пристосування до норм еталонної групи поєднується з усвідомленням норм і цінностей суспільства загалом.

Другий тип відхиленої поведінки – імпульсивна – виникає під впливом сильного порушення поведінки, у супереч власним стандартам. Цей тип пов'язаний з тимчасовою втратою самоконтролю.

Третій тип відхиленої поведінки означають терміном «компульсивна», тобто примусова. Ідеться про особливий вид примусу, пов'язаний з поганою пристосованістю окремих осіб, коли на деякі події і факти особистість відповідає стійкими реакціями, такими, що навіть вона (усвідомлюючи безглуздість і небезпеку своєї поведінки) не в стані змінити. Така поведінка виникає під впливом сильних образ або наркотиків як захисна за своєю природою реакція.

В основу нашої типізації покладено вивчення комплексу ознак, які відображають: особливості середовища, в якому формувалася особа правопорушника; особливості його духовного світу (відхилення у сфері потреб, інтересів, звичок); моральне обличчя; ставлення до провідної діяльності; статус у класному колективі; роль, що виконується у групі з протиправною спрямованістю; взаємозв'язок "внутрішньої готовності" і зовнішніх можливостей при виборі протиправної поведінки; ставлення до вчиненого правопорушення. Типи правопорушників визначені нами на основі методики, яка включає вивчення особи неповнолітнього, його сім'ї та оточення [2, с.28-29; 10, с.37-38].

Ще К.Д.Ушинський підкреслював: «Вихователю повинен

намагатись пізнати людину, яка вона є насправді, з усіма її слабкостями та всією її величчю, з усіма її буденними дрібними вадами і усіма її великими духовними вимогами. Вихователь повинен знати людину в сім'ї, в суспільстві, серед людей та на самоті зі своєю совістю, в кожному періоді у всіх становищах. Він повинен знати спонукальні причини найбрудніших та найвищих думок, історію розвитку будь-якої пристрасті та всякого характеру» [9, с. 35].

Вивчаючи комплекс особистості неповнолітнього, слід звертати увагу на співвідношення тих властивостей і якостей, від яких залежить поведінка учня, його успішність, можливості виховання. На цій основі нами виділено чотири типи правопорушників, назва кожного з яких залежить від спрямованості особистості.

До першого типу правопорушників – конфліктно-ситуативного з переважаючою позитивною спрямованістю – відносяться неповнолітні, формування особистості яких проходило в позитивному середовищі. У таких підлітків переважають позитивні потреби в соціальному спілкуванні. У них спостерігаються здебільшого соціально корисні інтереси, хоча правомірні шляхи їх задоволення обмежені. Звички до безцільного проведення часу майже не виражені. Для цього типу правопорушників характерними є попередня морально-позитивна поведінка, середня якість діяльності мислення й самоорганізації, сумлінне ставлення до навчання, відносно висока працездатність. Вони – члени колективу класу, не ізольовані. Потрапляючи до групи правопорушників, тримаються незалежно, часто з ними не рахуються, проте такі особи відіграють роль виконавців.

Такі неповнолітні правопорушення вчинили вперше, випадково, всупереч загальній спрямованості особистості. Це стало можливим головним чином унаслідок ситуації. У виборі варіанта поведінки велику роль відіграють легко-важність, помилкова оцінка дій та їх наслідків, поєднана із самовпевненістю. Підлітки розкаюються у вчиненому.

До цієї групи слід віднести і неповнолітніх, які вчинили правопорушення внаслідок сильного душевного хвилювання і стресового стану. Проте навіть якщо правопорушення має поодинокий характер і є випадковим у процесі формування особистості, воно завжди виступає як ознака, що свідчить про недоліки морального й емоційно-вольового виховання індивіда.

До другого типу правопорушників – невірноважено-ситуативного з незначною негативною спрямованістю – віднесено учнів, особа яких формувалася у середовищі з невеликими відхиленнями. У них найбільше розвинуті матеріальні потреби. Вони віддають перевагу особистим інтересам перед колективними, але правомірні можливості їх реалізації обмежені.

У правопорушників цього типу, як правило, спостерігаються звички догідливості, безцільного проведення часу, бродяжництва. Моральні елементи їх свідомості є досить невиразними. Це учні з відносно середньою якістю діяльності, мислення і самоорганізації, низьким інтересом до навчання, середньою працездатністю. Вони безвольні, грубі, егоїстичні, підозрілі, переживають постійну образу, ізольовані в шкільному колективі. У класі їх нерідко принижують. Нестійкість поведінки і безволя приводять таких неповнолітніх до групи з негативною спрямованістю, де вони виступають у ролі виконавців. Для учнів цього типу вчинення правопорушення можливо з урахуванням нестійкості їх спрямованості, але воно є ситуативним з точки зору приводу і обставин його вчинення. Вони вперше вчинили правопорушення, хоча окремі з них вже допускали протиправні проступки під впливом конфліктної чи іншої неспри-

ятливої життєвої ситуації, яка раптово виникла, займалися бродяжництвом, вживали спиртні напої, доставлялися в органи внутрішніх справ.

Поведінка таких учнів залежить від мікросередовища, яке відіграє не останню роль у вчиненні ними правопорушень, або викликається престижними, пристосовницькими до мікрогрупи мотивами, прагненням "гострих почуттів". У боротьбі мотивів їх безпосередні потреби виявляються сильнішими, ніж моральні почуття й наміри, і моральні мотиви реалізуються вже тільки у вигляді жалю з приводу вчиненого. У них виникає почуття страху перед несприятливими наслідками непокори, намагання уникнути покарання. Після вчиненого правопорушення у підлітків з'являється часткове розкаяння, хоч не завжди глибоке, оскільки вони виправдовують мотиви своїх негативних дій і вчинків.

Третій тип правопорушників – нестійкий з переважаючою негативною спрямованістю – становлять неповнолітні, які формувалися в несприятливому, суперечливому середовищі. Вони схильні до вживання спиртних напоїв, паління. У таких школярів спостерігається розрив між особистими інтересами і громадським обов'язком, правомірні можливості задоволення інтересів обмежені.

Учні цього типу прагнуть до самостійності. Вони агресивні, часто влаштовують бійки, наслідують негативні звички дорослих осіб. Моральні установки деформовані, тверді переконання і глибокі почуття відсутні.

Їм притаманні відносно низькі якість мислення і самоорганізації, формальне, недбале ставлення до навчання, низька працездатність. Вони практично ізольовані від позитивного впливу колективу, характеризуються конфліктністю у відносинах з ним. Уміють легко пристосовуватися до умов, не змінюючи при цьому своїх установок та ціннісних орієнтацій. Рідко виступають як лідери, але часто є ініціаторами вчинення правопорушення. У групі з протиправною спрямованістю вони додержуються принципу "Постою сам за себе". Це – опора лідерів групи. Вчинювані ними правопорушення є наслідком переважаючої негативної спрямованості, моральної деформації. Такі неповнолітні перебувають на обліку в міліції, виправдовують свою та чужу протиправну поведінку.

Представники цього типу не досягли рівня загальної негативної спрямованості, але їх попередня поведінка характеризується неодноразово вчинюваними проступками, аморальними проявами. У таких учнів відзначається слабковільність, внаслідок чого вони нерідко вчинюють правопорушення під впливом більш "досвідченого" й активного учасника групи чи дорослого організатора або підмовника. Іноді вони самі виявляють дезорганізаторські тенденції, схильні до швидкої реалізації миттєвих потягів, відзначаються імпульсивністю дій. Ці особи вчинюють правопорушення ситуативно: місце, час, характер, наслідки вчинюваного ними правопорушення багато в чому залежать від нестійкості особистості і конкретної ситуації.

Ці підлітки емоційно байдужі, грубі у ставленні до близьких їм людей, мають нахил до ризику і створення конфліктної ситуації, розгальмовані, егоїстичні й марнославні, характеризуються надмірною претензійністю. Найчастіше це єдина дитина в сім'ї. В одних ситуаціях у них спостерігається підвищене прагнення до самостійності, нетерпимість до опіки, в інших же вони виявляють вражаючу безпомічність, страх і тривогу. Серед них є й такі, для яких характерна спрямованість на спілкування. Ця потреба виявляється у прагненні весь вільний час проводити серед однолітків.

Протиправна поведінка у представників даного типу може не відповідати їх планам, бути, з їх точки зору, ексце-

сом, "прикрим непорозумінням". У таких правопорушників відхилення від норм поведінки зумовлюється нестійкістю останньої і, як правило, залежить від ситуації, від впливу колективу школи, педагогів, батьків, неформальної групи.

У них іноді з'являється бажання виправити свою поведінку. Вони недооцінюють невідворотність покарання, що полегшує прийняття рішення про вчинення правопорушення.

До четвертого типу правопорушників – стійкого з негативною спрямованістю – відносяться учні, особистість яких формувалася у досить несприятливому середовищі. Їх життя проходило в атмосфері сімейних конфліктів і безладдя, в оточенні дорослих, які систематично вживали спиртні напої, не мали необхідного мінімуму знань і навичок виховання дітей, використовували антипедагогічні методи і прийоми, не контролювали їх поведінку. Це неповнолітні із складною аморальною системою поглядів, інтересів і потреб, які не вперше вчинюють правопорушення за переконанням і вже притягалися до відповідальності, перебувають на обліку в міліції.

У таких підлітків примітивні й низькі потреби, відсутні колективні інтереси, а особисті не відповідають правомірним можливостям їх задоволення. Простежуються звички до безцільного проведення часу, споживчого способу життя, "вуличного" фольклору. Яскраво виражена деформація моральних устоїв, як правило, послаблено почуття сорому, спостерігаються грубість, жадібність, невтриманість у поведінці, а іноді й жорстокість. Визначальними для них є байдужість до переживань інших осіб; неприязнь до позитивного середовища; перекручені уявлення про сміливість і товариськість; агресивність, егоїзм. Протиправні вчинки позначені зневажанням їх наслідків.

Література та джерела

1. Бочкарева Г.Г. Психология подростков-правонарушителей // Советская юстиция. – 1967. – № 22. – С.23-27
2. Зюбин Л.М. Учебно-воспитательная работа с трудновоспитуемыми учащимися: Методические рекомендации. – К., 1981. – 56 с.
3. Ковалев А.Г. Психологические основы исправления правонарушителя. Издательство: Юридическая литература. – Москва, 1968. – 136 с.
4. Колодная А.Я. Некоторые психофизиологические особенности личности несовершеннолетнего правонарушителя // Психологическое изучение трудновоспитуемых школьников и несовершеннолетних правонарушителей. Изд-во Всесоюз. ин-та по изуч. причин и разраб. мер предупреждения преступности. – М., 1973. – С.37-39
5. Миньковский Г.М. К вопросу о типологии несовершеннолетних правонарушителей // Четвертый съезд общества психологов СССР. Проблемы судебной психологии. – М., 1971. – С.31-32
6. Селецкий А.И., Тарарухин С.Д. Несовершеннолетние с отклоняющимся поведением. – К.: Вища школа, 1981. – 239 с.
7. Фицула М.М. Педагогичні проблеми перевиховання учнів. Видання друге, доповнене, перероблене. – Тернопіль, 1999. – 141с.
8. Ушинский К.Д. Избранные сочинения. – М., 1978. – Т. 2. – С.35-36
9. Шибутани Т. Социальная психология / Т.Шибутани. – Ростов н/Д., 1998. – 544 с.
10. Психологическое изучение трудновоспитуемых школьников и несовершеннолетних правонарушителей. – М., 1973. – С.37-39

В статье рассмотрены подходы к классификации несовершеннолетних правонарушителей разными учеными. Предложенная типология подростка - правонарушителя на основе личностно ориентированного подхода. В основу типизации положено изучение комплекса признаков. На этой основе выделено четыре типа правонарушителей, название каждого из которых зависит от направленности личности: конфликтно-ситуативный с преобладающей позитивной направленностью; неуравновешенно-ситуативный с незначительной отрицательной направленностью; неустойчивый с преобладающей отрицательной направленностью; устойчив с отрицательной направленностью.

Ключевые слова: типология, подросток-правонарушитель, личностно ориентированный подход.

The article deals with approaches to classification of juvenile offenders by various scholars. The typology of the teenage offender based on the personal approach has been suggested. The study of complex traits were put into the basis of typing. On this basis, four types of offenders, the name of which depends on the orientation of the individual were singled out. They are conflict situational, with prevailing positive orientation; unbalanced, with little negative situational orientation; unstable with dominant negative orientation; stable with negative orientation.

Key words: typology, teenage offender, personality oriented approach..

СОЦІАЛІЗАЦІЯ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ КУЛЬТУРИ

Чейпеш Іванна Василівна
Кухта Марія Іванівна

м.Ужгород

У статті поданий психолого-педагогічний аналіз феномена соціалізації в умовах трансформації культури. Розкриті сучасні підходи і напрями соціалізації, характерні для інтеграційних і глобалізаційних процесів. Виокремлені нові аспекти соціалізації, детерміновані явищем взаємопроникнення культур, і встановлена кореляційна залежність між чинниками соціалізації й культури. Визначені особливості соціалізації в контексті інтенсивних міжнародних зв'язків, що проявляються в усіх сферах життєдіяльності сучасної людини.

Ключові слова: соціалізація, культура, мова, трансформація культури, соціолінгвістичне середовище.

Постановка проблеми. Соціалізація – це активне долучення людини до культури, яка її оточує. Сучасна людина як частина полікультурного соціуму живе в умовах культурних трансформацій, через що процес соціалізації суттєво ускладнюється, адже трансформація – це набуття суспільством нових ознак, які відповідають вимогам часу. При цьому відбуваються досить радикальні зміни в потребах, життєвих пріоритетах, моделях поведінки, ціннісних орієнтаціях, які зазвичай супроводжуються негативними явищами: зіставленням і протиставленням, неприйняттям, запереченням тощо. Конфлікт між добре знайомими цінностями рідної культури і неочікуваними їх значеннями в чужій викликає народження нових значень і асоціацій, розташованих на межі. Відбувається непростий пошук адекватної до викликів часу і простору поведінкової моделі, культурних еталонів, ціннісних зразків. Сучасна людина повинна бути готовності до повноцінного функціонування в полікультурному соціолінгвістичному середовищі й розуміти, що поєднання національної та інших культур пронизує усі сфери її власного життя, а не існує десь дуже віддалено, і їй необхідно постійно визначати своє ставлення до чужої культури, тому що вона сама є її частиною.

За таких умов актуалізується культурологічний контекст соціалізації, а сам процес на теоретичному рівні потребує педагогічного переосмислення напрямів, підходів, форм з метою запобігання його деформації й усунення причин, найперша з яких – порушення усталеної ієрархії цінностей, в тому числі культурних, та їх хаотичність за сучасних умов життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У визначенні суті соціалізації та особливостей її структури вагомий внесок належить таким зарубіжним психологам, як Б.Анан'єв, Л.Виготський, Л.Леонтьєв та ін. Сучасні аспекти соціалізації різнобічно й багатогранно проаналізовані у працях українських вчених, зокрема, В.Беха, Л. Орбан-Лембрик, Л.Подольак, В.Семиченко та ін. Для нашого дослідження важливим є культурологічний аспект означеної проблеми, тому що взаємодія між людьми завжди здійснюється в межах певної культури з допомогою конкретної етнічної мови, а її основою є своєрідні мовні картини світу, закони спілкування, напрацьовані у межах цієї мови і культури. Отже, кожен народ сприймає світ не зовсім так, як інші народи. Саме тому, потрапляючи в чуже культурно-мовне середовище, людина практично потрапляє в інший, незнайомий світ цінностей і законів спілкування. Незнання або неадекватне відтворення норм мовленнєвої та немовленнєвої

поведінки створює труднощі у спілкуванні представників різних лінгвокультурних спільнот і може спричинити різноманітні девіації. Тобто мова йде про культурні розбіжності, що проявляються в поведінці людей. Якщо у визначенні культури відштовхуватися від них, то культура – абстрактне поняття, теоретична суть, яка допомагає зрозуміти, чому саме ми робимо те, що робимо, і пояснити відмінності у поведінці представників різних культур.

І.Стернін стверджує, що навчання традицій і норм спілкування на іноземній мові повинно сприяти засвоєнню розбіжностей у розумінні та позначенні світу у рідній та іноземній мовах, співставленню мов і культур [8, с.3]. Н.Лебедева акцентує увагу на тому, що культура виконує функцію своєрідного фільтра не тільки у сприйманні носіїв іншої культури, але й при інтерпретації та осмисленні. Саме тому людина не може абсолютно відокремитися від своєї культури і мимовільно тлумачить поведінку іншомовних суб'єктів з позицій власної культури [1, с.13].

Отже, соціалізація в умовах культурних трансформацій пов'язана з формуванням готовності до пізнання чужої культури, яка, на думку багатьох вчених (С.Айвазов, В.Біблер, С.Тер-Мінасова та ін.), повинна формуватися в діалозі культур. Такий діалог можливий тільки тоді, коли розвинута сприйнятливості до іншомовності та іншомовності.

Формулювання мети і завдань. Мета нашої публікації – психолого-педагогічний аналіз феномена соціалізації в умовах трансформації культури, виокремлення аспектів соціалізації, що зумовлюються явищем взаємопроникнення культур та посиленням інтеграційних зв'язків.

Виклад основного матеріалу. Культура – це явище соціального буття, що характеризує його найрізноманітніші феномени, а центральною проблемою культурологічного знання є розмаїття зв'язків людини з навколишнім світом.

Оскільки в культурі як людському утворенні відбиваються риси її творця, поняття культури охоплює не лише те, що існує поза людиною, а й ті зміни, які відбуваються в ній самій, у її фізичному й духовному стані. Саме це вказує на взаємозалежність між культурою й соціалізацією. Адже, зазначає О.Рудницька, створюючи і розвиваючи світ продуктів людської діяльності, тобто „другий Всесвіт”, людина створює і розвиває саму себе. Саме через культуру вона відкриває і перетворює світ та своє „Я”, реалізує власний духовний потенціал, наближається до світових досягнень людської цивілізації [5, с.47].

Згідно з філософськими поглядами (теорія С.Лур'є), будь-який образ „Я” може бути представлений трьома складовими: образом для інших, образом для себе, образом у собі. Для теми нашого дослідження найбільш актуальним видається „образ у собі”, який представляє собою глибинний шар культурної традиції і забезпечує розуміння людей, що належать до однієї культури. Хочемо зауважити, що консервативність „образу в собі” повинна поступово змінюватися на гнучкість, відкритість, що й складає специфіку соціалізації, адже пізнання інших культур в теперішніх межах розвитку світу є неминучим і відкриває нові можливості самореалізації. У цьому зв'язку доцільно навести міркування Р. Шведера, який звертає увагу як на контекст і змістову специфіку людської взаємодії, так і на важливість символічного опосередкування: „Не існує жодного окремо-

го самостійного соціокультурного середовища, незалежно від людських способів добування з нього смислів і можливостей; будь-яка людина знаходить свою суб'єктність та індивідуальне психічне життя шляхом добування смислів і можливостей із соціокультурного середовища та їх використання" [11, с.2].

Взаємодія людей як носіїв різних мов і традицій – це не що інше, як взаємодія культур, своєрідний обмін „картинами світу”, а точніше уявленнями про навколишню реальність. Потрапляючи в чуже культурно-мовне середовище, людина фактично потрапляє в інший світ цінностей і законів спілкування. Незнання чи неадекватне відтворення норм мовленнєвої та немовленнєвої поведінки створює труднощі у спілкуванні представників різних лінгвокультурних спільнот і може спричинити різноманітні комунікативні й поведінкові девіації. Відомо, що поведінка індивіда підпорядковується так званим конвенційним нормам (системі суспільних вимог). За стабільних життєвих умов дотримання цих норм визначається індивідуальною готовністю людини наслідувати або порушувати їх, що на психологічному рівні може супроводжуватися бажанням не виокремлюватися із соціального оточення або ж протиставляти себе йому. В умовах трансформації культури виникає інша схема взаємодії людини із соціумом, оскільки при зруйнованій ієрархії цінностей, як правило, знижується соціальний контроль: старі норми вже не діють, а нових ще немає або вони поки що недостатньо закріпилися [6]. Виражаючись словами А.Моля, сучасна культурна таблиця утворює мозаїку, а не ієрархію [2]. На думку дослідників, така тенденція призводить до порушення цілісності світосприймання, виникнення множинних структур ціннісно-нормативних систем. У такому суспільстві відбувається певна „хаотизація” цінностей, розхитаність їх колишньої ієрархії, багатозначність зв'язків між цілями, засобами та результатами вчинків, специфічним набором і розкладом цінностей. Мозаїчна культура вимагає нових форм комунікації, нових способів інтерпретації тощо. Тому маємо підстави казати, що культурні трансформації створюють передумови для взаємопроникнення культур і вимагають нових форм сприйняття й оцінки навколишньої дійсності, тобто соціалізації.

У процесі осягнення реальності індивід самостійно інтегрує та модифікує соціальні форми, створені культурою в цілому й певними групами людей зокрема [3]. У такий спосіб відбувається перетворення „наукового” на „популярне”, необхідне людині для осмислення навколишнього світу, полегшення процесу комунікації з іншими людьми стосовно здатності вибудувати для себе відносно зрозумілу картину світу.

Варто зазначити, що світ, який оточує людину, представлений трьома формами:

- реальна картина світу;
- культурна (понятійна) картина світу;
- мовна картина світу [10, с.43].

Реальна картина світу розглядається як об'єктивність, що існує поза людиною, тобто навколишній світ. Культурна (понятійна) картина світу – це та ж реальність, відображена крізь призму понять, сформованих на основі уявлень людини, які в свою чергу отримуються з допомогою свідомості та органів чуттів. Мовна картина світу відображає реальність через культурну картину світу [10, с.46]. Це означає, що кожна мова відображає світ специфічно, під певним кутом зору. Специфіка полягає у своєрідному баченні світу кожним народом як творцем відповідної культури. Це дозволяє говорити про мову як світобачення, або як мовну картину світу, а перехід від однієї мови до іншої вважати зміною

одного мовного світогляду на інший. Однак знання іноземної мови не забезпечує зміну світогляду, а отже, й повного розуміння партнера, оскільки спілкування людей завжди здійснюється у межах конкретної культури. Важливою умовою такого перетворення виступають соціальні уявлення, настанови та інтерпретація, з допомогою яких відбувається конструювання реальності.

Соціальні уявлення – це стійкі утворення, які виникають і закріплюються у певній суспільній групі і здатні передаватися від покоління до покоління. В іншомовній комунікації вони відіграють роль своєрідної візитної картки, яка вказує на приналежність суб'єктів до певної культурної спільноти.

Не менш важлива роль відводиться ціннісно-мотиваційним настановам, які формуються в індивіда на основі його перебування в конкретному культурному середовищі. Достатньо повне пояснення їх суті знаходимо в І.Степаненка: „По-перше, людина має усвідомити, що тільки через „уписання” себе в культуру вона спроможна знайти своє місце в бутті... По-друге, людина має поставитися до культури як до необхідної умови її життєвої орієнтації, відкрити серед культурних цінностей ті, які найбільшою мірою відповідають потребам та прагненням її внутрішнього духовного світу” [8, с.112]. Отже, актуальним є формування ціннісних орієнтацій людини в культурному контексті на основі індивідуального вибору, а не шляхом традиційної аскрипції.

Практичної значущості в здійсненні процесу соціалізації в умовах трансформації культури набуває також інтерпретація. Інтерпретація – це здатність індивідуальної свідомості виробляти власну думку, а також вибудовувати змістові композиції, схеми, версії, пояснення тощо. Результатом інтерпретації повинно стати адекватне прочитання мовного простору партнера взаємодії [7, с.50]. Окрім того, інтерпретація допомагає реально оцінювати ситуацію спілкування, визначати власну комунікативну роль і обирати адекватну комунікативну поведінку. Звісно, що оцінки ситуації спілкування носіями різних мов і культур можуть бути різними і навіть суперечливими. Але це не виключає досягнення взаєморозуміння з допомогою зіставлення різних інтерпретацій, їх наближення чи підведення до компромісної точки зору.

Загалом процес соціалізації, на думку Л.Подольак, триває як адаптація, індивідуалізація та інтеграція [4]. Інтеграція в полікультурне середовище, на нашу думку, виступає прикінцевим результатом соціалізації в умовах трансформації культури. Вона має індивідуальний характер, оскільки зумовлена рівнем розвитку базової особистості. Н.Лебедева, апелюючи до поглядів Р.Лінтона, зокрема спираючись на його монографію „Індивід і суспільство”, пояснює поняття базової особистості таким чином: „Концепт базової особистості означає особливий тип інтеграції індивіда в культурне середовище на основі досвіду соціалізації членів даної етнічної спільноти та їх індивідуально-особистісних характеристик” [1, с.97]. Згідно з даним підходом, у кожного народу існує своя базова структура особистості, яка передається з покоління до покоління через соціалізацію і певною мірою визначає долю цілого народу. Культуру умовно можна поділити таким чином: а) інститути первинної соціалізації (сім'я, родина, друзі), які виступають індикатором базової особистості; б) інститути вторинної соціалізації (релігійні вірування, міфологічні уявлення, фольклор тощо). Дослідження Р.Лінтона показали, що безпосередній вплив культури пов'язаний з процесом первинного досвіду соціалізації у самій структурі особистості. Саме закріплений досвід впливає на формування базової особистості, яка в свою чергу творить і зберігає поокремі аспекти культури.

Без аналізу особливостей первинної соціалізації індивіда в конкретному суспільстві неможливо, на думку дослідників, адекватно зрозуміти національно-етнічні культурні традиції, фольклор і вірування. Пізніше поняття „базова структура особистості” було доповнене емпіричним поняттям „модальна особистість”, під якою Н.Лебедева розуміє „усереднену особистість” як масовий тип особистості, тобто такий, що в певній культурі зустрічається найчастіше і творить національний характер – збереження в етнічній свідомості кожного народу в стереотипній формі уявлень про типових представників тієї чи іншої нації: німці – педантичні та акуратні, англійці – консервативні, французи – темпераментні і легковажні, українці – занадто емоційні, іспанці – гордовиті і т.д.” [1, с.100].

Однак руйнація усталених культурних систем, що є типовою особливістю сучасного життєвого простору, ускладнює процес соціалізації, тому що унеможливорює орієнтування на які-небудь універсальні взірці і спонукає до індивідуального вибору, на власний розсуд. Для його здійснення людина повинна набути інтеркультурної компетенції, що тлумачиться як здатність адекватно і гнучко поводити себе в ситуаціях зіткнення з діями, позиціями та очікуваннями представників інших культур. Найбільш вагомими аспектами інтеркультурної компетенції можна назвати здатність встановлювати і зберігати позитивні стосунки з представниками інших культур, здатність ефективно спілкуватися з ними при найменшій втраті і викривленні інформації і насамкінець можливість досягнення необхідного рівня згоди та співпраці. Один з найвідоміших фахівців з міжкультурної комунікації М.Беннет розробив кілька рівнів, за якими відбувається процес засвоєння чужої культури:

1. Найнижчий рівень, на якому існування культурних відмінностей не усвідомлюється учасниками комунікації.

2. На цьому рівні інша культура починає усвідомлюватися як один з можливих поглядів на світ, зростає міжкультурна чутливість, людина відчуває себе суб'єктом більш ніж однієї культури.

3. Міжкультурна чутливість зростає, оскільки визнається існування кількох точок зору на світ.

4. Відбувається формування нового типу особистості, яка свідомо здійснює відбір та інтеграцію елементів різних культур.

Основою моделі М.Беннета є чуттєве сприйняття та інтерпретація культурних відмінностей, які поділяються на дві групи: етноцентричні та етнорелятивні. Етноцентричні

елементи проявляються через заперечення (ізоляція від іншопольових впливів), захист (сприймання культурних відмінностей як загрози і протистояння їм), мінімізацію (культурні відмінності відкрито визнаються і не оцінюються негативно). У межах нашого дослідження більше зацікавлення викликають етнорелятивні елементи, суть яких розкривається через передбачення, що поведінку людини можна зрозуміти тільки в контексті конкретної культурної ситуації і що культурна поведінка не має стандарту правильності. Етнорелятивні елементи реалізуються через:

- визнання, тобто культурні відмінності приймаються як необхідний стан людини;
- адаптацію – усвідомлення того, що культура – це не статичний стан, а процес, у якому людина може тимчасово поводитися прийнятно по відношенню до іншої культури, не відчуваючи при цьому загрози для цінностей своєї власної культури;
- інтеграцію – повне пристосування до іншої культури, тобто здатність до обдуманого вибору поведінки у специфічній ситуації спілкування.

Модель М.Беннета, на нашу думку, достатньо об'єктивно оцінює феномен існування культурних відмінностей, оскільки культурні відмінності – це не погано і не добре, вони просто існують

Насамкінець зазначимо, що в ряді сучасних досліджень з проблеми соціалізації підтримується думка про те, що люди, які комфортно почуваються не лише в одній культурі, інтелектуально й емоційно більш задоволені життям, аніж „монокультурні.” Це означає, що необхідно навчитися розуміти, любити, поціновувати 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 стане підґрунтям для розуміння й прийняття інших культур.

Висновки. Таким чином, соціалізація в умовах трансформації культури набуває нових ознак, співвідносних зі змінами в світоглядних, ціннісних, духовних потребах особистості. Такі зміни неминучі, оскільки постійно підкріплюються інтеграційними й глобалізаційними процесами, інтенсивністю міжнародних зв'язків у всіх сферах життєдіяльності. У даному контексті актуалізується взаємозв'язок соціалізації й культури, при якому розвиток самодостатньої особистості можливий не шляхом потурання чужим культурам або сприймання їх меншовартісності, а через оптимізацію умов для взаємозбагачення.

Література та джерела

1. Лебедева Н. Введение в этническую и кросс-культурную психологию / Наталья Владимировна Лебедева. – М.: Ключ-С, 1999. – 224 с.
2. Моль А. Социодинамика культуры / Абраам Антуан Моль. – М.: Прогресс, 1973. – 230 с.
3. Овдієнко Л. Мораль і право у системі соціальних уявлень / Лариса Володимирівна Овдієнко // Соціальна психологія. Спец. випуск. – 2007. – С.121 – 128.
4. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи: Навчальний посібник для магістрантів і аспірантів / Л.Г.Подоляк, В.І.Юрченко. – К.: ТОВ «Філі-студія», 2006. – 320 с.
5. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька / О.П.Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга „Богдан”, 2005. – 360 с.
6. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / Валентина Анатоліївна Семиченко. – К.: Вища школа, 2004. – 335 с.
7. Скубашевська О.С. Мовні стратегії в полікультурному середовищі / Ольга Станіславівна Скубашевська // Вища освіта України. – 2008. – № 2. – С.45-51
8. Степаненко І.В. Метаморфози духовності в ландшафтах буття / Іван Володимирович Степаненко. – Харків, 2002. – 256 с.
9. Стернин І.А. Коммуникативное поведение. Программа спецкурса для старших классов средней школы / Иосиф Андреевич Стернин. – Воронеж: ВИПКРО, 1995. – 19 с.
10. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / Светлана Григорьевна Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 264 с.
11. Shweder R. Preview: A Colloquy of Culture Theorists Shweder and Le Vine // Culture Theory. Essays on Mind, self and Emotion. / In: Richard A. Shweder, Le Vine, Robert (eds.). – Cambridge, London, New York, New Rochelle, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press, 1984. – P.1-24

В статье представлен психолого-педагогический анализ феномена социализации в условиях трансформации культуры. Раскрыты современные подходы и направления социализации, характерны для интеграционных и глобализационных процессов. Выделены новые аспекты социализации, детерминированные взаимопроникновением культур, и установлена корреляционная зависимость между факторами социализации и культуры. Определены особенности социализации в контексте интенсивных международных связей, которые проявляются во всех сферах жизнедеятельности современного человека.

Ключевые слова: социализация, культура, трансформация культуры, социолингвистическая среда.

The article presents the psychological-pedagogical analysis regarding the phenomenon of socialization in the context of culture transformation. In the article the current attitudes and trends of socialization have been considered which are typical for the integration and globalization processes. The research touches upon new aspects of socialization determined by the phenomenon of cultures interpenetration as well as establishing of correlation dependence between factors of socialization and culture. Features of socialization have been defined in the context of intensive international connections appearing in all the spheres of modern human activity.

Key words: socialization, culture, language, culture transformation, sociolinguistic environment.

УДК 371.13:004

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Чекан Оксана Іванівна

м.Мукачеве

У статті визначено, представлено й обґрунтовано педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку засобами комп'ютерних технологій. Проаналізовано дослідження щодо проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти та застосування комп'ютерних технологій у навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу. Уточнено сутність понять «педагогічні умови», «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність». Визначено основні чинники підтримки навчального процесу за допомогою комп'ютерно-орієнтованих завдань. Акцентовано увагу на основні проблеми застосування комп'ютерних засобів навчання.

Ключові слова: компетентність, компетенція, професійна компетентність, комп'ютерні технології, інформаційні технології, педагогічні умови.

Постановка проблеми. В умовах розбудови української держави, глибоких і динамічних перетворень, що відбуваються в усіх сферах нашого суспільства, суттєвих змін зазнає і система освіти. Стратегію змін у системі професійної освіти в Україні чітко викладено у «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки» щодо впровадження комп'ютерних технологій навчання та підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців. Підготовка спеціалістів із вищою освітою вимагає підвищення їхнього загального рівня інформатизації, оволодіння ними інформаційно-комунікаційними технологіями та сучасними методами навчання, засобами комп'ютерних технологій, інтелектуальних та алгоритмічних комп'ютерних технологій у навчальному процесі, де ефективно формуються інформатичні вміння і навички та розв'язується низка інших дидактичних завдань.

Аналіз актуальних досліджень. Застосування комп'ютерних технологій у навчанні досліджувалось у працях В.Безпалька, Л.Буркова, А.Давиденко, М.Жалдака, В.Лаптева, А.Марона, Є.Кузнєцова, І.Румянцева,

Ю.Машбиця, А.Єршова, Я.Ваграменко та інших. Водночас рівень підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в галузі комп'ютерних технологій ще не відповідає сучасним вимогам суспільства і не забезпечує студентів обсягом знань та вмінь, що необхідні для майбутньої фахової діяльності з навчання дошкільників комп'ютерної грамоти. Професійна компетентність сучасного фахівця дошкільної освіти є складним багатокомпонентним поняттям, що передбачає і оволодіння комп'ютерними технологіями.

У вітчизняній та зарубіжній педагогіці проблема формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти розглядалась у роботах Л.Артемової, Г.Беленької, А.Богуш, С.Будака, Н.Гавриш, В.Нестеренко, Т.Степанової та інших. Вчені визначили чинники ефективного формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти, як-от: усвідомлення суспільного та соціального значення феномена «компетентність» та необхідності її формування; врахування ціннісних професійних орієнтацій, потреб і запитів дітей; осмислення, засвоєння змісту предметів, творче використання наявних знань, доведення до досконалості професійних умінь, навичок, операцій у сучасних умовах, розвиток професійних здібностей і високої кваліфікації фахівця, його професійної мобільності, готовності до інноваційної діяльності, творчого зростання.

Мета: визначити, представити й обґрунтувати педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку засобами комп'ютерних технологій.

Завдання:

1. Уточнити сутність понять «професійна компетентність», «компетентність», «компетенція», «педагогічні умови».
2. Визначити та представити педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку засобами комп'ютерних технологій.
3. Обґрунтувати педагогічні умови формування профе-

сійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку засобами комп'ютерних технологій.

Виклад основного матеріалу. Учені (Н.Бібік, О.Савченко) визначають компетентність у навчанні як «коло питань, у яких людина добре розуміється, які вона набуває не тільки під час вивчення предмета, а й за допомогою засобів неформальної освіти внаслідок впливу середовища» і розглядають її як «особистісну якість, інтегровану здатність особистості, яка охоплює не тільки знання, вміння, навички, а й попередній досвід, цінності, ставлення, які можуть цілісно реалізуватися тільки в процесі конкретної навчальної ситуації» [4]. Компетенція (Н.Бібік, А.Богуш) тлумачиться як наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки дитини, це її уміння, навички, знання, це не особистісна якість. Ознакою компетенції є освітні галузі, змістові лінії. Набуті компетенції є складовою сформованих компетентностей [3]. Професійна компетентність – здатність вирішувати завдання професійної діяльності на основі фахових знань і вмінь, що інтегруються з розвитком особистісних професійно значущих якостей [2]. Під педагогічними умовами розуміємо відповідні сприятливі обставини, які дозволяють ефективно реалізувати досліджуване явище.

У дослідженні педагогічними умовами виступили:

- інформатизація викладання фахових дисциплін у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ;
- наявність відповідного інформаційного середовища на факультетах дошкільної освіти ВНЗ;
- індивідуалізація та інтенсифікація використання комп'ютерних технологій у навчально-виховному процесі ВНЗ.

Першою педагогічною умовою обрано інформатизацію викладання фахових дисциплін у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Аналіз розвитку освітньої системи показує, що реалізація принципів сучасної освіти відбувається в процесі впровадження в цю систему сучасних комп'ютерних і телекомунікаційних технологій. Фактично під впливом цих технологій складається принципово нова освітня система, в якій долаються обмеженості традиційної системи освіти. Так, О.Філатов розуміє інформатизацію освіти як: комплекс заходів, пов'язаних із насиченням освітньої системи інформаційними засобами, інформаційними технологіями та інформаційною продукцією; методологію і стратегію вдосконалення відбору змісту методів і організаційних форм навчання, орієнтованих на розвиток особистих, що навчаються, їх інтелектуального потенціалу, ефективну підготовку їх до життя та професійної діяльності в «інформаційному суспільстві» [5]. Науковий підхід до вирішення проблем інформатизації освіти, – відзначає А. Андрєєв, – ставить найближчою метою інформатизації завдання оволодіння тими, хто навчається, комплексом знань навиків, умінь, виховання якостей особистості, що забезпечують успішне виконання завдань професійної діяльності та комфортне існування в умовах інформаційного суспільства» [1]. Аналіз науково-методичної літератури з проблем інформатизації освіти (Б.Гершунський, Я.Ваграменко, М.Лапчик, І.Роберт, М.Швецький, В.Лаптев та інші) та практики застосування засобів інформаційних технологій у вищій школі у підготовці фахівців показує, що особливості їхньої професійної діяльності пов'язані, насамперед, з різного роду аспектами інформаційної діяльності та інформаційної взаємодії, у тому числі в рамках процесу вивчення нових предметів в умовах інформатизації освіти. Аналіз результатів навчання із дисциплін, що

спрямовані на формування інформаційної компетентності майбутніх вихователів, дозволив дійти висновку, що студенти найбільше підготовлені до проведення занять із використанням стандартних офісних програм, що є частиною фактографічних технологій. Поглиблене вивчення технологій формування первинного інформаційного масиву навчально-виховного закладу, що є основним завданням фактографічних технологій в цьому контексті вимагає використання комп'ютерних технологій в системі професійно-фахової підготовки майбутніх вихователів.

Другою педагогічною умовою формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку засобами комп'ютерних технологій виступило – наявність відповідного інформаційного середовища на факультетах дошкільної освіти. Структура та методика використання комп'ютерних технологій, що використовують офісні пакети, достатньо досліджена в педагогічній літературі. Згідно технологічного циклу опрацювання інформації офісні пакети використовуються для первинної обробки інформації, створення інформаційного контенту, формування первинних інформаційних масивів. Важливим джерелом формування інформаційного середовища є Інтернет ресурси. Уміння адаптувати ресурси світової мережі до вимог навчально-виховного закладу – одна із важливих складових професійної компетентності майбутнього вихователя. Компонентом інформаційної культури майбутнього вихователя дітей дошкільного віку є уміння використовувати програмні пакети призначені для створення мультимедійних проектів. Зазначені напрями інформатичної діяльності в сукупності з достатнім рівнем інформаційної культури створюють передумови для формування адекватного інформаційного середовища як для студентів ВНЗ, так і для сучасного дошкільного навчального закладу. Інформаційний простір, на якому формується навчально-виховна робота із дошкільними, достатньо широко представлений у видавничій та поліграфічній спеціалізованій продукції. Ідея комп'ютерного портфоліо для дошкільнят акумулює напрацювання педагогічної науки та інтегрує їх у педагогічні комплекси. Синтетичний аналіз педагогічних напрацювань, реалізований у педагогічній пресі та навчальних комплексах вихователів новаторів дозволив виокремити такі складові портфоліо дитини: навчально-презентаційні матеріали; засоби моделювання ситуацій; розвивальні ігри. Педагогічні вимоги до процесу виховання дітей дошкільного віку передбачають активну участь у цьому процесі батьків та сімейного середовища. В значній мірі результативність навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі, залежить від ефективності роботи сімейного середовища. Уміння організовувати і направляти роботу з батьками – одна із важливих професійних компетентностей вихователя. Правильно організоване опрацювання даних, з використанням комп'ютерних технологій, дозволяє перетворити їх на нові знання, що будуть використані в системі управління підвищуючи ефективність діяльності навчального закладу. Актуальними завданнями з формування професійної компетентності майбутніх вихователів засобами КТ є ведення аналітичної та управлінської діяльності з використанням комп'ютерних програм. Найбільш ефективною організаційною формою проведення аналізу в умовах дошкільного навчального закладу є створення спеціалізованих автоматизованих робочих місць об'єднаних локальною мережею. Вивчення окремих функцій управлінської інформаційної системи і доведення їх до кваліфікаційних компетентностей вихователя, через використання комп'ютерних технологій – оптимальний шлях підготовки спеціаліста дошкільного за-

кладу до роботи в умовах інформаційного суспільства.

Наступною педагогічною умовою формування професійної компетентності засобами КТ було обрано індивідуалізацію та інтенсифікацію навчання студентів. Проблема індивідуалізації навчання досліджувалася багатьма вченими (Н.Бочанова, В.Давидов, П.Гальперін, М.Малков, Т.Лісовська, Т.Степанова та ін.). Під індивідуалізацією професійної підготовки майбутніх вихователів до використання КТ у роботі з дітьми дошкільного віку розуміємо таку організацію навчального процесу студентів, яка передбачає реалізацію принципу індивідуального підходу до кожного студента щодо оволодіння ним комп'ютерними технологіями. Індивідуалізація навчання майбутніх вихователів КТ залежить насамперед від наявності як індивідуальних комп'ютерів так і інформаційно-комп'ютерного середовища навчального закладу, а також попередньої підготовки студентів, їхньої мотивації щодо подальшої професійної діяльності, рівня початкової інформативної культури. Індивідуалізація навчання передбачала розробку індивідуальних комп'ютерних проєктів, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю в ДНЗ, а також самостійну роботу в цьому напрямі. Інтенсифікацію процесу формування

професійної компетентності у майбутніх вихователів дітей дошкільного віку засобами КТ розуміємо як найбільш продуктивну, посилену роботу щодо оволодіння студентами комп'ютерними технологіями. Інтенсивне оволодіння інформацією, формування алгоритмізованих способів діяльності у процесі роботи з різними комп'ютерними програмами сприяє розвитку творчого мислення, ініціативності, зацікавленості в самостійній розробці програм і проєктів засобами КТ як для навчальної діяльності у виші, так і для майбутньої професійної діяльності.

Висновки. Визначено та обґрунтовано педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку засобами комп'ютерних технологій: інформатизація викладання фахових дисциплін у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ; наявність відповідного інформаційного середовища на факультетах дошкільної освіти ВНЗ; індивідуалізація та інтенсифікація використання комп'ютерних технологій у навчально-виховному процесі ВНЗ. Означені педагогічні умови було задіяно в єдності у цілісному навчально-виховному процесі щодо озброєння студентів новими комп'ютерними технологіями.

Література та джерела

1. Андреев А.А. Компьютерные и телекоммуникационные технологии в сфере образования [Текст] / А.А.Андреев // Школьные технологии. – 2001. – № 3. – С. 154-170
2. Бєленька Г.В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу [Текст]: монографія / Г.В.Бєленька. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. – 320 с.
3. Богуш А.М. Комунікативно-мовленнєвий супровід становлення україномовної особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти півдня України [Текст]: навч. посіб. / А.М.Богуш, О.С.Трифоновна, О.І.Кисельова; під заг. ред. А.М.Богуш. – Одеса: Лерадрук, 2013. – 241 с.
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка [Текст]: около 60000 слов и фразеолог. выражений / С.И.Ожегов; под общ. ред. Л.И.Скворцова. – 25-е изд., испр. и доп. – М.: Оникс: Мир и Образование, 2006. – 973 с.
5. Филатов О.К. Информатизация технологий обучения в высшей школе [Текст] / О.К.Филатов. – М., 2001. – 283 с.

В статье определены, представлены и обоснованы педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих воспитателей детей дошкольного возраста средствами компьютерных технологий. Проанализированы исследования по проблеме формирования профессиональной компетентности будущих специалистов дошкольного образования и применения компьютерных технологий в учебно-воспитательном процессе дошкольного учебного заведения. Уточнено сущность понятий «педагогические условия», «компетентность», «компетенция», «профессиональная компетентность». Определены основные факторы поддержки учебного процесса с помощью компьютерно-ориентированных задач. Акцентировано внимание на основные проблемы применения компьютерных средств обучения.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, профессиональная компетентность, компьютерные технологии, информационные технологии, педагогические условия.

The article outlines, presents and justifies pedagogical conditions of professional competence of teachers of preschool children by means of computer technology. Analysis of research on the problem of formation of professional competence of preschool education specialists has been conducted and application of computer technologies in educational process in kindergartens has been proposed. The essence of concepts of "pedagogical conditions", "competence", "competency", "professional competence" has been disclosed. The main factors supporting the learning process by using computer-oriented tasks have been defined. Attention has been focused on the main problems of computer learning tools.

Key words: competence, competency, professional competence, computer technologies, information technologies, pedagogical conditions.

УДК [378.011.3-051:378.091.21]-047.48

СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ**Шехавцова Світлана Олександрівна**
м.Луганськ

У статті пропонується структура педагогічної діяльності студентів університету, яка спрямована на результат майбутньої педагогічної діяльності, і вміщує такі основні компоненти, як мотиви педагогічної діяльності, цілепокладання та функції педагогічної діяльності. В статті також розглядаються національні цінності, що втілюють як загальнолюдські, так і національні цінності суспільства. Саме цей аспект зумовлює вибір педагогічних цінностей, що складають систему аксіологічних пріоритетів студентів в процесі підготовки до майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Ключові слова: структура педагогічної діяльності, професійна підготовка студентів університету, мотиви педагогічної діяльності, національні цінності.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Одним із стратегічних завдань модернізації вищої освіти в Україні є розвиток освітніх систем, зокрема, розвиток та вдосконалення системи професійно-педагогічної підготовки студентів університету. Становлення нової системи освіти, яка зорієнтована на входження у світовий освітній простір, супроводжується якісними змінами у професійно-педагогічній теорії та практиці. З одного боку, відбувається оновлення освітньої парадигми, тобто пропонуються нові підходи до формування суб'єктності майбутніх педагогів, а, з іншого, – відбувається вивчення індивідуальності та самоцінності кожного студента в період професійно-педагогічного становлення в університеті. У зв'язку із чим актуальності набуває питання визначення структури майбутньої педагогічної діяльності студентів університету.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Різні аспекти професійної підготовки студентів до педагогічної діяльності досліджувалися в працях багатьох науковців, зокрема, в роботах О.Абдуліної, І.Беха, С.Вітвицької, О.Дубасенюк, Н.Кузьміної, Л.Мітіної, В.Крижка, С.Сисоєвої, В.Сластьоніна, В.Шадрікова та ін.

Питання оптимізації педагогічної діяльності студентів в університеті розглядалися в роботах вітчизняних науковців І.Беха, В.Жигір, Б.Коротяєва, О.Малихіна, О.Пальчевського, С.Савченка та в працях зарубіжних науковців Ф.Аліпханової, Г.Атанова, Л.Бережнкової, Н.Боритка, Є.Зеєра, І.Зимньої, І.Ісаєва, Н.Кузьміної та ін.

Однак, незважаючи на існування значної кількості наукових робіт, проблема оптимізації педагогічної діяльності студентів в університеті потребує вирішення з позицій розвитку сучасної педагогічної науки.

Мета статті полягає в узагальненні уявлень про структуру майбутньої педагогічної діяльності в професійній підготовці студентів університету.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Загальнопедагогічна підготовка студентів, на думку О.Абдуліної, виконує важливі соціально-професійні функції, що забезпечують формування в майбутніх учителів системи загальнопедагогічних знань, вмінь та забезпечує

розвиток педагогічного мислення, формування професійно-педагогічних якостей особистості, виконуючи координацію всіх ключових компонентів професійно-педагогічної підготовки студентів університету [1, с.38-39].

Саме соціально-професійна функція є своєрідним ядром професійної підготовки майбутніх вчителів, яка зумовлена тим, що загальнопедагогічна підготовка, з одного боку, визначає специфіку формування фахівця саме педагогічної спрямованості і відрізняє її від професійної підготовки фахівців інших професій, а, з іншого, – загальнопедагогічна підготовка є своєрідною системою, яка об'єднує складові професійно-педагогічної підготовки. Так, вона вміщує всі види підготовки майбутнього вчителя до виконання своїх основних професійних функцій. Більш того, загальнопедагогічна підготовка детермінує професійно-педагогічну спрямованість всього навчально-виховного процесу в університеті.

Очевидно, що особливість загальнопедагогічної підготовки полягає в тому, що вона передбачає цілісність та специфічність професійно-педагогічної підготовки в системі професійної підготовки майбутнього вчителя.

Серед відомих наукових праць щодо загальнопедагогічної підготовки майбутніх вчителів слід відзначити дослідження О.Абдуліної, яка визначає зміст педагогічної підготовки студентів вищої педагогічної школи, що передбачає взаємозв'язок загального, особливого (додаткового з урахуванням специфіки факультету) та індивідуального (диференціація та індивідуалізація навчання та виховання) [1, с.28].

Перший компонент змісту вміщує фундаментальні знання в галузі педагогіки, які були набуті в процесі вивчення нормативних, обов'язкових педагогічних дисциплін про закономірності, принципи та методи організації навчально-виховного процесу, про особистість учня як об'єкту або суб'єкту навчальної діяльності.

Другий компонент змісту вміщує дисципліни за вибором університету або студента, факультативи з урахуванням специфіки факультетів. Процес навчання в університеті сприятиме розвитку творчості студентів за умови самостійного вибору різних варіантів профільних дисциплін.

Третій компонент змісту передбачає самостійну роботу студентів за інтересами, що спрямована на розвиток творчих особистісних якостей студентів та індивідуального стилю педагогічної діяльності. Цей компонент передбачає отримання студентами можливості вільного вибору диференційних завдань, які найбільш відповідають індивідуальним особливостям студента.

Аналіз теоретико-методологічних засад професійно-педагогічної освіти свідчить про те, що потребують окремого дослідження питання структури майбутньої педагогічної діяльності студентів університету. Зважаючи на складність та поліфункціональність педагогічної діяльності, розглянемо детально її складові компоненти, що допоможе зрозуміти сутність майбутньої професійно-педагогічної діяльності студентів. Так, структура педагогічної діяльності містить ряд компонентів, такі як мету, мотиви, об'єкт, суб'єкт, функції, засоби та результат (рис.1).



Рис. 1. Структура педагогічної діяльності в професійно-педагогічній підготовці студентів

З психологічної точки зору мета являє собою прогнозований людиною результат діяльності з певним об'єктом. Тому педагогічну мету слід розглядати як зміни, які прогнозує педагог у розвитку особистості учня у навчально-виховному процесі. Слід відзначити, що мета педагогічної діяльності визначається суспільством, інтерпретується педагогом, доводиться до учня і, відповідно, стає метою педагогічної діяльності вчителя. Мета завжди віддалена, тому зазвичай вона конкретизується у завданнях, які надають можливість вчителю досягти певної мети. Інакше кажучи, загальна мета визначає спрямованість педагогічної роботи певної системи освіти (середньої загальноосвітньої школи, вищої освіти тощо). Загальні цілі конкретизуються педагогом та визначають рівень знань, умінь і навичок учнів на певному віковому етапі їхнього розвитку. Відповідно до цих цілей кожен викладач розробляє систему заходів та організовує свою взаємодію із студентами.

Слід відзначити, що задля досягнення оптимального результату в педагогічній діяльності необхідна розробка цілого ряду цілей на різних рівнях. Побудова системи взаємопов'язаних цілей являє собою модель технології цілепокладання, яка зумовлена зовнішніми та внутрішніми цілями. Внутрішні цілі є системою цілей конкретної педагогічної діяльності, яка передбачає вирішення цілого ряду завдань, натомість, кожне завдання – це сукупність взаємопов'язаних питань. Зовнішні цілі дозволяють конкретизувати зусилля на головному в межах суміжних систем та підсистем.

Неважко помітити, що система педагогічних цілей різних рівнів складається з мети, завдань та питань. Завдання передбачає конкретну та практичну мету, тобто завдання на виконання конкретної педагогічної діяльності. Якщо

мета освітнього процесу є загальною як для педагога, так і для студентів, то постановка завдань передбачає диференціацію учасників освітнього процесу.

Цілепокладання – це процес створення цілей, який реалізується на основі трьох взаємопов'язаних етапів: перший етап передбачає безпосередню постанову мети (вибір, формулювання та прийняття певної педагогічної мети); на другому етапі відбувається перевірка надійності та правильності обраної мети, у разі невпевненості можлива коректування; на третьому етапі отримується результат, при цьому відбувається оцінювання досягнення освітньої мети [3, с.140].

Таким чином, цілепокладання надає можливість студентів проектувати та прогнозувати майбутню професійно-педагогічну діяльність та знаходити шляхи вирішення розвитку освітньої діяльності, а також застосовувати комплексний підхід до використання інноваційних досягнень в педагогічній науці і практиці.

Педагогічна діяльність реалізується вчителем як суб'єктом цієї діяльності, при цьому суб'єкт педагогічної діяльності характеризується властивими йому професійно-педагогічними орієнтаціями, досвідом, майстерністю, вибірковим ставленням до цільових орієнтирів діяльності, професійними переконаннями тощо. Натомість, в контексті поведінкової активності вчитель діє не як професіонал, а як звичайна людина, яка характеризується певним життєвим досвідом, ставленням до інших людей, індивідуальними властивостями тощо [4, с.38-39].

Відповідно до структури педагогічної діяльності в професійно-педагогічній підготовці студентів, наступним компонентом є мотиви. Мотиви педагогічної діяльності – це внутрішні імпульси, що спонукають педагога до професій-

ної діяльності. Мотивувати студентів до професійно-педагогічної діяльності можуть педагогічні ідеали, професійні інтереси, переконання, соціальні установки або професійні цінності. Проте в основу формування мотиву покладено насамперед потреби.

Дослідження свідчать про те, що мотиви можуть бути зовнішніми і внутрішніми. Внутрішні мотиви пов'язані зі змістом педагогічної діяльності і ґрунтуються на потребі у спілкуванні з учнями. Зовнішня мотивація зумовлена чинниками, які не мають безпосереднього зв'язку з професійною діяльністю. До таких мотивів належать мотиви соціального престижу, потреба у владі тощо.

Складовими педагогічної діяльності є також об'єкт і суб'єкт. Об'єкт – це те, на що спрямована педагогічна діяльність. Об'єкт пасивний і залежить від активності суб'єкта – ініціатора й організатора процесу перетворення. В загальні об'єктом педагогічної діяльності вважається студент, але в контексті формування суб'єктності студентів до професійно-педагогічної діяльності особливістю є те, що в освітньому процесі студент одночасно виступає і об'єктом, і суб'єктом, тобто активним учасником навчально-виховного процесу. Зазвичай викладач виступає в ролі суб'єкта педагогічної діяльності, але разом з тим виступає і об'єктом, оскільки студенти, як активні учасники педагогічного процесу, також здійснюють свій вплив на педагога, чим спонукають викладача до певних особистісних змін.

Важливим завданням викладача у цьому контексті є спрямувати дії студента таким чином, щоб студент став безпосередньо суб'єктом педагогічної діяльності. У професійно-педагогічній діяльності майбутнього вчителя вчені-педагоги (Н.Кузьміна, В.Сластьонін, А.Щербаков) виділяють такі основні функції:

- конструктивну (відбір і визначення структури навчального матеріалу з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів, дидактичних принципів, вимог навчальних програм, а також розробка плану навчального процесу, відбір навчального обладнання, створення дидактичних засобів та ін.);
- організаторську (залучення учнів до різних видів навчальної роботи);
- комунікативну (встановлення ефективних взаємовідносин з учнями, їх батьками, педагогічним колективом);
- гностичну (забезпечення наукового підходу до вивчення педагогічних явищ, дослідження учня і учнівського колективу, навчального процесу і результатів педагогічної діяльності: пошук потрібної інформації, експерименти, аналіз власної практики і досвіду інших вчителів).

З позицій педагогічної акмеології педагогічна діяльність поліфункціональна і вміщує такі види діяльності як навчальна, розвиваюча, виховна, діагностична, корекційна, консультаційна, управлінська, організаційна, рефлексивна, та самонавчальна.

Особливої уваги заслуговує такий компонент педагогічної діяльності як результат. Основною відмінністю результату педагогічної діяльності є те, що результат віддалений у часі і невизначений. Очевидно, що, плануючи свою роботу, ставлячи перед собою певну мету, викладач прагне передбачити конкретний результат, побачити наслідки власної педагогічної праці. Та успішність навчання чи виховання залежить не лише від діяльності вчителя, але й від діяльності студентів та багатьох інших факторів [5, с.10-11].

Формування моральних механізмів поведінки і стосунків майбутнього педагога є однією з найважливіших сучас-

них завдань розвитку професіоналізму педагога. На сьогодні, вирішення проблеми моральної регуляції поведінки і формування правильних ціннісних орієнтацій у майбутніх педагогів є пріоритетним завданням українського суспільства.

Доречне зауваження зробив В.Кремень, він зазначає, що поряд з вибором тієї чи іншої системи цінностей існує і проблема їх ієрархічності. Пріоритетними цінностями сучасної освіти є цінності національні, що виявляються у досягненні національної культури. звернення до національних цінностей сприяє більш глибокому розумінню якісної своєрідності, специфічно провідних аксіологічних орієнтирів освіти, характерних для різних націй, і, разом з тим, більш чіткого визначення їх співвідношення з педагогічними цінностями світового загальнолюдського значення.

Результати аналізу й експериментального виявлення аксіологічних пріоритетів національної освіти визначають вирішальний вплив на розвиток ціннісних орієнтацій особистості майбутнього вчителя за умови, коли:

- цілі професійної підготовки вчителя підвладні аксіологічному орієнту;
- зміст професійно-педагогічної підготовки відображає історичні і сучасні цінності педагогічної дії;
- процес професійної підготовки вчителя базується на аксіологічних складових і підпорядковується логіці ціннісної сфери особистості;
- технології професійно-педагогічної підготовки є стимулами опанування аксіологічного потенціалу змісту освіти;
- аксіологічні цінності характеризують життєву позицію вчителя і реалізуються у педагогічній дії [2, с.146-147].

Очевидно, національні цінності втілюють як загальнолюдські, так і національні цінності суспільства і його народу. Саме національні цінності зумовлюють вибір педагогічних цінностей, які складають систему аксіологічних пріоритетів студентів до професійно-педагогічної діяльності. Саме педагогічні цінності сприяють розвитку теорії та практики освіти в цілому та сприяють якісній підготовці студентів до майбутньої педагогічної діяльності. Педагогічні цінності не дозволяють протиставляти людей різних національностей, при цьому такі цінності передбачають розуміння національної своєрідності та підтримку національного почуття.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Спираючись на вищевикладене, щодо теоретико-методологічного узагальнення уявлень про структуру майбутньої педагогічної діяльності в професійній підготовці студентів університету, нами була запропонована структура педагогічної діяльності студента університету, яка спрямована на результат майбутньої педагогічної діяльності, і вміщує такі основні компоненти як: мотиви педагогічної діяльності (внутрішні імпульси, що спонукають студента до професійної діяльності); цілепокладання (надає можливість студентові проектувати та прогнозувати майбутню професійно-педагогічну діяльність та знаходити шляхи вирішення розвитку освітньої діяльності); функції педагогічної діяльності (конструктивна, організаторська, навчально-виховна, розвиваюча, комунікативна, гностична, консультативна, управлінська, рефлексивна та ін.).

Перспективним напрямом дослідження можна вважати розробку технологічного аспекту майбутньої педагогічної діяльності в професійній підготовці студентів університету.

Література та джерела

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего образования : для пед. спец. высш. учеб. заведений / О.А.Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України; за ред. В.Г.Кременя. – К., 2009. – 185 с.
3. Морева Н.А. Целеполагание в структуре образовательной траектории студентов вузов / Н.А.Морева // «Педагогическое образование: вызовы XXI века», Материалы II Международной научно-практической конференции. – Ч. 2. – М.: МАНПО, 2011. – С.138-141
4. Чернобровкін В.М. Педагогічна діяльність з позицій суб'єктного підходу / Володимир Миколайович Чернобровкін // Освіта Донбасу. – 2011. – №1 (144). – С.60-67
5. Федорчук В.В. Основи педагогічної майстерності: навч.-метод. посіб. / В.В.Федорчук. – Кам'янець-Подільський: Видавець Зволейко Д., 2008. – 140 с.

В статье предлагается структура педагогической деятельности студентов университета, которая направлена на результат будущей педагогической деятельности, и включает такие основные компоненты: мотивы педагогической деятельности, целеполагание и функции педагогической деятельности. В статье также рассматриваются национальные ценности, которые воплощаются как общекультурные, так и национальные ценности общества, которые составляют систему аксиологических приоритетов студентов в процессе подготовки к будущей профессионально-педагогической деятельности.

Ключевые слова: структура педагогической деятельности, профессиональная подготовка студентов университета, мотивы педагогической деятельности, национальные ценности.

The article presents the university students pedagogical activity structure, which is directed on the future pedagogical activity results and includes such key components as: pedagogical activity motivation, goal-setting and pedagogical performance functions. The article also deals with the national values which reflect as general-human values as public society ones. Essentially the axiological aspect causes the pedagogical values choice, which much influences on the axiological system of the students' preferences during the students' teaching training to the professional and pedagogical performance.

Key words: pedagogical activity structure, University students professional training, pedagogical activity motivation, national values.

УДК 378.6:37]:504

ЕКОЛОГІЧНА ПОЗИЦІЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ: ДО ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМИ

Юрченко Наталія Олексіївна

м.Київ

У статті проаналізовано визначення позиції особистості з точки зору філософії, соціології та психології. Дається визначення позиції особистості та описується процес формування екологічної позиції у студентів педагогічного університету. Цей процес відбувається через екологічне просвітництво, екологічні тренінги, проблемні ситуації екологічного змісту та безпосереднє вивчення природознавчих предметів у вищому навчальному закладі, що ставить на меті виховання свідомого індивіда, який буде відповідальним за свої дії у взаємовідносинах з природним середовищем.

Ключові слова: «позиція», екологічна позиція, екологічне виховання, екологічна культура, екологічна освіта, екологічне просвітництво, соціальна роль, формування екологічної позиції.

Нині суспільство відчуває потребу в фахівцях мобільних, креативних, здатних конкурувати на ринку праці. Водночас відчувається дефіцит гуманістичної складової особистості людини. Важливо, щоб зі школи, коледжу чи університету до сфер культури, економіки, політики, науки, мистецтва, органів державного управління прийшло покоління орієнтоване, насамперед, на гуманізм, духовні цінності, пріоритетність культури.

Загальновідомо, освітні заклади усіх форм і рівнів навчання мають тут пріоритетне значення. Та саме студенти педагогічного університету у майбутньому стануть провідниками у вихованні людини майбутнього. Зазначене сто-

сується і взаємовідносин у системі «людина-природа». Євроінтеграційні процеси нашого суспільного сьогодення передбачають нові імперативи устрою життя, перехід до вимог сталого розвитку. У цьому аспекті підготовка майбутніх педагогів потребує нових підходів, оптимізації й удосконалення освітнього процесу підготовки фахівців.

Метою статті є розвідка і пошук шляхів формування екологічної позиції студентів педагогічного університету як складової екологічної культури людини.

У філософів, суспільне середовище, його повсякденні вимоги зумовлюють формування життєвої позиції особистості, яка є характеристикою, що визначає вектор та забезпечує орієнтацію її суспільного буття. Зазвичай вона є соціально орієнтованою, оскільки спрямовується на ціннісне відношення до дійсності, моделювання й окреслення ціннісних орієнтацій особистості, формування її ціннісної сфери. Проявляється життєва позиція людини через її ставлення до інших, через суспільні установки й готовність до їх реалізації, здійснення певних дій [1].

У словнику іншомовних слів позиція визначається, як розташування, місцезнаходження, положення кого-небудь, чого-небудь. Також це становище, роль, місце когось, чогось у житті, науці, мистецтві [2].

Вперше у своїх дослідженнях термін «позиція особистості» застосував відомий австралійський психолог А.Адлер, який був засновником індивідуальної психології.

Поняття «позиція особистості», зазвичай, вживають у вітчизняній та зарубіжній літературі та описують його по-

різному, а саме: ототожнюють його з поняттями «роль», «статус», «відношення», «установка», «ціннісні орієнтації».

В соціології позиція розуміється як фіксація та закріплення суб'єктом певного місця в суспільстві відповідно до його соціального статусу та соціальних ролей [3, с.285]. На цій основі, визначення соціальної ролі – це зразок поведінки особистості, пов'язаний з її соціальною позицією, статусом і обумовлений місцем особистості в системі міжособистісних і суспільних відносин. На разі, всі соціальні ролі «задані», тобто запропоновані суспільством і соціальним середовищем [3, с.345-346].

Сутності позиції особистості, її значенню, структурі й особливостям формування присвячений доробок Л.І.Божович, І.Кона, В.М.Мясищева, Б.Паригіна, Ф.Якубчака.

Вчені-психологи визначають позицію особистості як самостійну діяльність, суть якої в моральному виборі. Зовнішній аспект позиції, сукупність дійностей і способів поведінки, в яких особистість реалізує свою активність, поєднує особистий та суспільний інтерес, проявляє своє відношення до об'єктів діяльності. А безпосередньо внутрішня позиція особистості індивідуальні цінності і смисли людини, її погляди і ставлення до світу, норми, установки і мотиви. Все те, що формується в умовах сімейного та соціального виховання, адже внутрішні потреби або мотиви людини включають в себе частину суспільних мотивів і потреб. Проте в процесі спілкування, кожна людина проявляє свою індивідуальну внутрішню позицію, свій власний погляд на ситуацію або ставлення до кого-небудь.

Власна позиція особистості формується через систему особистісних смислів. Особистісні смисли – це індивідуальні ціннісні орієнтації людини, які він засвоює і створює з перших років життя. Плюс до цього до особистісних сенсів можна віднести певну лінію поведінки, яку вибирає людина самостійно для відстоювання своїх цінностей.

Отже, формування життєвої позиції – складний процес, що вимагає великого напруження й затрати фізичних, моральних, психологічних та розумових зусиль. На цей процес значний вплив має мікро- і макросередовища, рівень розвитку продуктивних сил і виробничих відносин, соціально-політичний лад, політичний режим, рівень культури. Він супроводжується засвоєнням напрацьованого суспільного досвіду, здобутків людства у сфері матеріальної та духовної культури, наукових і професійних знань, світогляду, переконань та навичок, трудової й громадської діяльності [4].

На разі, важливо зазначити, що «позиція» як місце особистості в суспільстві, як відношення до об'єктивної реальності, як визначальний вектор її соціального успіху передбачає глибинний внутрішній зміст і є системою внутрішніх мотивів, потреб чи прагнень, які формують ставлення людини до навколишнього середовища [5].

Щодо екологічної складової життєвої позиції особистості, варто звернутися до перегляду взаємовідносин у системі «людина-природа».

Стрімкий розвиток цивілізації супроводжується інтенсивним поступом науково-технічного прогресу, що визначає екологічну ситуацію сучасності та взаємовідносини людини і природи. Вектор поведінки і діяльності людини у кожному випадку взаємодії з навколишнім середовищем визначатиметься її ціннісною сферою та проявлятиметься ставленням до довкілля. Необхідність цілеспрямованого включення екологічних знань в професійну підготовку широкого кола спеціалістів, формування їх екологічної культури, психологічної готовності оберігати природу є вимогою часу і набуває все більшого значення. Під час цього процесу відбувається формування людини як особистості та ви-

значається її позиція як ставлення і вибір взаємовідносин у системі «людина-природа».

Сучасність потребує посиленої уваги до проблем екологічної освіти і виховання, формування екологічної культури особистості, в тому числі, її екологічної позиції. [6]

Саме екологічна позиція визначає характер взаємодії людини і природи, тому виступає складовою екологічної культури особистості.

Виходячи з напрацювань вчених (Л.І.Божович, І.Кон, В.М.Мясищев, Б.Паригін), формування екологічної позиції, насамперед, починається із сім'ї, продовжується у загальноосвітніх закладах дошкільної освіти, у школі, при наявності позаурочної (факультативи), позакласної (шкільні гуртки) та позашкільної (мережа закладів дошкільної діяльності) виховної роботи з учнями, продовжується в університеті та триває протягом всього життя.

На Міжурядовій, 1977 року конференції ООН у Тбілісі (Грузія) визначення екологічної освіти представлено як процес виховання населення Землі в усвідомленні та турботі про все довкілля і взаємопов'язаних питань; таким, що має знання, навички, ставлення, мотивацію і обов'язок окремо та спільно працювати над вирішенням поточних проблем та запобіганням появі нових. (ЮНЕСКО, 1978) [7].

Метою екологічної освіти є формування системи наукових знань, поглядів і переконань, які закладають основи відповідального та дієвого ставлення до навколишнього природного середовища [8]. З означеного випливає, що реалізація заданої мети передбачає вироблення просоціального ставлення у взаємодії з навколишнім середовищем як твердого переконання й відповідального ставлення в системі «людина-природа», що можливо при екологічній позиції особистості як складової екологічної культури людини, характеристики, здатної забезпечити сучасні екологічні імперативи.

Відомо, формування морально-естетичного ідеалу та позиції студентської молоді відбувається, в першу чергу, на прикладі цінностей культури.

Як відзначає Л.Юрченко, культуру традиційно прийнято визначати через протиставлення її природі, що є деякою мірою правильним, оскільки одним із найважливіших проявів культури є відображення свідомої діяльності суб'єкта на відміну від природного буття.

Л.Юрченко вважає екологічні цінності провідним компонентом цілісного системного утворення «екологічна позиція» та відзначає, що система екологічних цінностей є неодмінною складовою й інструментом її формування. Екологічні цінності як інструмент формування екологічної позиції вказують напрями конструктивного розв'язання екологічних проблем сьогодення [9].

На разі, екологічна культура визначається станом екологічної позиції суспільства, знанням екологічних норм, розумінням і усвідомленням необхідності їх виконання.

Сучасний етап розвитку екологічної позиції будується на принципах єдності, історичного взаємозв'язку природи й суспільства, соціальній обумовленості ставлення людини до природи, на прагненні до гармонізації.

Становлення екологічної позиції здійснюється в межах екологічного виховання як процесу формування в людини свідомого сприйняття навколишнього світу, почуття особистої відповідальності за діяльність, що так чи інакше пов'язана з перетворенням навколишнього середовища, впевненості в необхідності дбайливого ставлення до природи, розумного використання її багатств [10, с.119]

Метою екологічного виховання є формування відповідального ставлення до навколишнього середовища на

засадах сформованої екологічної позиції, що передбачає дотримання моральних і правових принципів природокористування, поширення та втілення ідей щодо його оптимізації, активної екологічної діяльності [11].

Для формування екологічної позиції у студентів педагогічного університету вчені пропонують застосовувати: екологічне просвітництво (постійне інформування про екологічні проблеми у вигляді стінгазети – Р.Мусіна); вивчення природознавчих предметів (І.Шмалей); створювати навчальні ігрові ситуації, проводити рольові ігри, екологічні тренінги (А.Захлебний та І.Зверев); використовувати проблемні ситуації екологічного змісту та залучення учнів до екологічних справ як умов формування активної екологічної позиції студентів (О.Лазебна) та ін.

Екологічна освіта і виховання є основою для формування людини з високим почуттям обов'язку перед суспільством, людини, здатної відстояти свою соціальну позицію в умовах, коли стан довкілля катастрофічно погіршується і гостро відчувається дефіцит культури населення.

Завважимо, В.О.Сухомлинський закликав не тільки до пізнання дитини і природи, а й сформулював аналітичну програму ставлення до природи, її причиноутворення, проникнення до природних явищ і суспільних відносин щодо природи Землі.

Дослідники підкреслюють єдність навчального і виховного процесів та наполягають на необхідності розгляду навчально-виховного процесу як системи, тобто як сукупності взаємопов'язаних і взаємозалежних компонентів. Одним із головних завдань сучасної педагогіки, безсумнівно, є виховання культурної, гармонійно розвиненої особистості, в тому числі і в екологічній сфері. Саме внаслідок формування екологічної позиції особистості як складової екологічної культури вихователь ініціює реалізацію основного завдання освітнього процесу.

Нинішні тенденції суспільного розвитку переконують, що система екологічної освіти та виховання серед студентів педагогічного вузу має відповідати динамічному розвитку світової цивілізації. Стає очевидним, для вирішення екологічних проблем сьогодення потрібні молоді люди, здатні до сприйняття нових екологічних імперативів сталого розвитку, орієнтовані на принципи гуманно-морального ставлення до природи. Тому завданням сучасного вищого навчального закладу є виховання свідомого індивіда, відповідального за свої дії у взаємовідносинах з природним середовищем. Випускники ж педагогічного вузу несуть відповідальність за виховання майбутнього покоління. Вироблення їх екологічної позиції, очевидно, дозволить оптимізувати екологічну складову освітнього процесу майбутніх вихованців.

Література та джерела

1. Навчальні матеріали онлайн [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pidruchniki.com/17660522/filosofiya/sotsialna_orientatiya_zhittyeve_pozitiya_osobi>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Словopedia [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://slovopedia.org.ua/36/53407/24614/>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Соціологічна енциклопедія. – Київ. «Академвидав», 2008. – 500 с.
4. Навчальні матеріали онлайн [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pidruchniki.com/17660522/filosofiya/sotsialna_orientatiya_zhittyeve_pozitiya_osobi>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Навчальні матеріали онлайн [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pidruchniki.com/15290527/psihologiya/osobistist_organizatsiyi>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
6. Верещенко Т.В. Вітчизняні та зарубіжні підходи до формування природоцентричної екологічної позиції учнів / Т.В.Верещенко // Луганський інститут ПрАТ «ВНЗ «Міжрегіональна академія управління персоналом [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B5%D1%89%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D1%82.%D0%B2.%D0%B2%D1%96%D1%82%D1%87%D0%B8%D0%B7%D0%BD%D1%8F%D0%BD%D1%96%20%D1%82%D0%B0%20%D0%B7%D0%B0%D1%80%D1%83%D0%B1%D1%96%D0%B6%D0%BD%D1%96%20%D0%BF%D1%96%D0%B4%D1%85%D0%BE%D0%B4%D0%B8%20%D0%B4%D0%BE%20%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D1%83%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D0%BF%D1%80%D0%B8%D1%80%D0%BE%D0%B4%D0%BE%D1%86%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%80%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%BE%D1%97%20%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%BE%D1%97%20%D0%BF%D0%BE%D0%B7%D0%B8%D1%86%D1%96%D1%97%20%D1%83%D1%87%D0%BD%D1%96%D0%B2%20%D0%BB%D1%83%D0%B3%D0%B0%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B8%D0%B9%20%D1%96&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBwQFjAA&url=http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe%3F3C21COM%3D2%26I21DBN%3DUJRN%26P21DBN%3DUJRN%26IMAGE_FILE_DOWNLOAD%3D1%26Image_file_name%3DDPDF/nvd_2013_4_18.pdf&ei=KP1RVPWNbTe7Abf1YH4BA&usq=AFQjCNHkUBG3-ZnSuftn7Yt6KsdK84zOmg&bvm=bv.78597519,d.bGQ>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
7. Визначення екологічної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://collections.infocollections.org/ukedu/uk/d/Js5131u/>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
8. Онлайн бібліотека підручників [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://studentam.net.ua/content/view/7322/97/>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
9. Юрченко Л.І. Екологічні цінності в структурі екологічної свідомості й екологічної культури / Л.І.Юрченко [Електронний ресурс] // Мультиверсум. Філософський альманах. – 2009. – № 78 – Режим доступу: <www.filosof.co.ua/Jonel/M_78/Jurchenko/pdf>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
10. Мусієнко М.М. Екологія. Тлумачник словник / Мусієнко М.М. та ін. – К.: Либідь, 2004. – 374 с.
11. Магламова К. Екологічне виховання учнів загальноосвітніх шкіл: сучасні підходи / К.Магламова // Неперервна професійна освіта: теорія та практика. – 2008. – № 1. – С.21

В статтє проанализированы определения позиции личности с точки зрения философии, социологии и психологии. Дается определение позиции личности и описывается процесс формирования экологической позиции у студентов педагогического университета. Этот процесс происходит через экологическое просвещение, экологические тренинги, проблемные ситуации экологического содержания и непосредственное изучение естественных предметов в высшем учебном заведении, цель которого воспитание сознательного индивида, который будет ответственным за свои действия во взаимоотношениях с природной средой.

Ключевые слова: «позиция», экологическая позиция, экологическое воспитание, экологическая культура, экологическое образование, экологическое просвещение, социальная роль, формирование экологической позиции.

The definition of personality position has been analyzed in the article from the standpoint of philosophy, sociology and psychology. The definition of personality has been provided and the process of ecological position formation of the students of pedagogical university has been described. This process takes place via ecological education, ecological trainings, problematic ecological situations and the direct study of nature subjects in the higher educational establishment, the aim of which is to educate a conscientious individuality, who will be responsible for his actions in the interrelation with the environment.

Key words: position, ecological position, ecological upbringing, ecological culture, ecological education, social role, ecological position formation.

УДК 316.454.52-057.87:81'243+37.064.3

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ ТА ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ: СУЧАСНІ ПРИНЦИПИ ТА УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ

Ябурова Олена Володимирівна

м.Слов'янськ

Дослідження присвячене встановленню основних принципів та умов організації сучасного соціально-педагогічного забезпечення міжкультурної комунікації українських та іноземних студентів у ході навчального процесу у педагогічному ВНЗ. За підсумками проведеного дослідження можемо стверджувати, що організація соціально-педагогічного забезпечення міжкультурної комунікації українських й іноземних студентів у контексті гуманістично-орієнтованої соціалізації студентської молоді значно збагачує їхню свідомість, активізує в можливості майбутньої професії, розвиває і примножує інтелектуальний потенціал людства.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, студент, соціально-педагогічне забезпечення, навчальний процес, педагогічний ВНЗ.

Постановка проблеми. Сучасна наукова парадигма доводить, що головними соціально-педагогічними проблемами студентської молоді, по-перше, є комунікативна та моральна самотність, по-друге, необхідність здійснення вибору самостійно та почуття персональної відповідальності за нього, що дуже часто відособлюють індивіда від соціуму. У такому сенсі саме комунікаційні процеси виступають корелятами усамітнення та відчуженості особистості від оточуючого середовища [5]. Проте, ми переконані, що звичайного спілкування в подоланні означених проблем буде недостатньо, оскільки в певних контекстах саме воно може бути причиною усамітнення особистості. Відтак, на нашу думку, організація необхідного соціально-педагогічного забезпечення, а також розширення комунікації між студентами однієї культури до міжкультурної комунікації молоді є нагальною необхідністю.

Під час опрацювання соціально-педагогічної наукової літератури (І.Зверева, Л.Міщик, А.Рижанова, С. Харченко й ін.) ми з'ясували, що соціалізація студентської молоді – це складний і неоднозначний процес, на який впливають соціальні, біологічні, психологічні чинники, форми й методи, що забезпечують засвоєння знань індивідом, а також цінності, культура й традиції, які ідентифікують особистість як представника певної нації, так і представника людства [2, с.34]. Під час організації соціально-педагогічного забезпечення міжкультурної комунікації українських й іноземних студентів особливе значення набуває той факт, що соціалізація є бінарним процесом, оскільки протягом соціалізації відбувається, по-перше, засвоєння й розвиток соціокультурного досвіду (іноземної культури, традицій, моделей поведінки), по-друге, відтворення студентською молоддю системи со-

ціальних взаємозв'язків щодо власної діяльності та активного включення в соціо-професійне, соціо-культурне і соціо-комунікативне середовище [4]. У нашому дослідженні саме міжкультурна комунікація грає роль концентрованої форми соціалізації студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На основі ґрунтовного аналізу наукової парадигми щодо проблем міжкультурної комунікації українських й іноземних студентів, з'ясування сутності та змісту поняття „міжкультурної комунікації” [1], визначення сучасного стану соціально-педагогічного забезпечення міжкультурної комунікації, а також урахування соціального, культурного та міжкультурного контексту буття студентів, багатоаспектності їхньої індивідуальності, внутрішнього світу, їхніх потреб, інтересів, зацікавлень ми виокремили основні умови соціально-педагогічного забезпечення міжкультурної комунікації, які спрямовуються на соціалізації особистості студента як свідомого громадянина своєї держави, так і всебічно розвиненого, творчого, соціально мобільного члена світового суспільства.

Так, умови соціально-педагогічного забезпечення міжкультурної комунікації українських й іноземних студентів визначено в такому трактуванні:

1) лінгвопрофесійне середовище, яке б сприяло забезпеченню умов для автентичного спілкування на міжкультурному рівні, засвоєнню цінностей як у сфері культури, так і в масиві лексичних одиниць; а також створенню сприятливого соціально-психологічного клімату;

2) науково-методичне підґрунтя, яке б полісемантичною спрямованістю уможливило міждисциплінарний характер сутнісно-змістовного наповнення міжкультурної комунікації як домінанти методології організації соціально-педагогічного простору;

3) організаційно-діяльнісний інструментарій міжкультурної комунікації, який би уможливив гармонійний діалог культур на рівні не асиміляції та домінування однієї нації над іншою, а навпаки, уможливив їхній розвиток, тобто органічний синтез-обмін без девальвації та втрати окремих елементів вітчизняного культурного спадку, а також забезпечення гомогенного контексту кожної з культур, які задіяні в міжкультурній комунікації.

Згідно з логікою нашого дослідження обґрунтуємо відокремлені умови соціально-педагогічного забезпечення міжкультурної комунікації українських й іноземних студентів на науковому рівні.

Щодо першої умови, а саме: створення лінгвопрофесійного середовища, то її обґрунтування базувалося на таких

наукових положеннях, як:

1) на загальнонаукових філософських ідеях про важливість вивчення феномену культури та феномену комунікації в одній площині, усвідомлення необхідності дослідження їхнього взаємозв'язку та взаємовпливу (Л. Вітгенштайна, Ю. Габермаса, Г. Гадамера, І. Гердера, І. Канта, Ф. Ніцше, П. Сорокіна, І. Фіхте, З. Фрейда, Ф. Шляєрмахера, О. Шпенглера та ін.);

2) на наукових ідеях модернізаційних перетворень освітнього простору філософсько-педагогічного змісту (Ю. Габермаса, Ч. Тейлора, З. Баумана й ін.);

3) на концептах провідних зарубіжних учених щодо організації комунікативних процесів у міжкультурному середовищі (Р. Арона, Д. Белла, П. Бурдьє, Дж. Гелбрейта, Е. Гідденса, П. Дракера, М. Кастельса, М. Маклюєна, Й. Масуди, М. Пората, А. Туренна, Е. Тоффлера, Ф. Уєбстера й ін.);

4) на наукових положеннях щодо організації простору для взаємовідношень між індивідами, які належать до різних культур, а також проблеми аккультурації особистості (Р. Бенедикта, Д. Горер, М. Мід та ін.);

5) на соціально-педагогічних концепціях щодо соціалізації особистості зокрема, й молоді зокрема (І. Бех, Б. Братусь, Л. Виготський, В. Войтко, Ф. Гіддінгс, Е. Дюркгейм, Ф. Дальто, М. Кле, І. Кон, А. Капська, Ч. Кулі, Д. Мід, Р. Мертон, Т. Парсонс, Ж. Піажє, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, К. Хорні, Е. Еріксон);

6) на соціально-педагогічних концепціях розвитку особистості на мікро, мезо- та макрорівнях (Л. Буєва, Б. Бітінас, Л. Коваль, І. Зверєва, Г. Лактіонова, М. Лещенко, Л. Міщик, Т. Яркіна);

7) на питаннях соціальної детермінованості виховання і соціалізації особистості, її залежність від соціально-культурного середовища (Б. Грушина, Р. Турова, С. Іконнікова).

Щодо другої умови соціально-педагогічного забезпечення міжкультурної комунікації українських й іноземних студентів, а саме: науково-методичного, то її обґрунтування базувалося на таких наукових положеннях, як:

1) на теорії сучасної філософії освіти (В. Андрущенко, Г. Асмолов, І. Зязюн, М. Євтух, В. Кремень, В. Лутай, В. Лозова, І. Прокопенко, М. Руткевич, Г. Філіпчук й ін.);

2) на концепції розвитку освітнього простору в сучасних умовах (А. Алексюк, С. Гончаренко, Н. Ничкало, О. Савченко, М. Ярмаченко); культурологічних теорій (М. Бахтін, В. Біблер, Б. Ліхачов й ін.);

3) на положеннях щодо визначення сутності культури з точки зору діяльнісного підходу в процесі соціалізації (Г. Балл, М. Дьяченко, О. Іонова, М. Киященко, Г. Троцько, Г. Шевченко, А. Щербо й ін.);

4) на теорії соціально-педагогічної роботи (Т. Дмитренко, А. Капська, Л. Коваль, Г. Лактіонова, М. Лещенко, Н. Лавриченко, Л. Міщик, А. Мудрик, І. Мигович, В. Оржеховська, Т. Сущенко, О. Савченко, С. Харченко й ін.);

5) на теорії соціологічного аналізу суспільних процесів (В. Судаков);

6) на теорії соціально-педагогічної адаптації в колективі (О. Беєв, В. Євдокимов, З. Зайцева, В. Кравець, В. Синьова, Г. Троцько й ін.);

7) на теорії соціально-педагогічного розв'язання проблем молодіжних угруповань і багатоаспектності соціально-педагогічної роботи з ними (М. Подбerezський, О. Попова, І. Зверєва, Н. Заверіко, О. Киричук, Г. Лактіонова, Л. Рубашевська й ін.);

8) на наукових положеннях щодо визначення специфіки міжкультурної комунікації (Дж. Кондона, Р. Портера, Л. Савомара, Д. Трагера, Е. Холла, Й. Фаті й ін.);

9) на наукових теоріях західних учених щодо пояснення феномену міжкультурної комунікації з різних точок зору (К. Бергер, С. Гантінгтон, Е. Гірш, Е. Голл, Г. Гофстеде, С. Даль й ін.);

10) на ідеях визначення міжкультурної комунікації як соціального феномену (Є. Верещагін, Т. Грушевицька, Б. Єрасов, Н. Іконнікова, В. Костомаров, В. Попков, А. Садохін, С. Тер-Мінасова, Н. Шамне й ін.).

Щодо третьої умови соціально-педагогічного забезпечення міжкультурної комунікації українських й іноземних студентів, а саме: матеріальної бази, то її обґрунтування базувалося на таких наукових положеннях, як:

1) на педагогічних концепціях процесу пізнання, сприймання, комунікації сучасної студентської молоді (А. Алексюк, Ю. Бабанський, І. Зязюн, В. Лозова, І. Прокопенко, М. Фіцула й ін.);

2) на педагогічних закономірностях забезпечення як гармонійного розвитку особистості, так і освітнього процесу в цілому (Т. Ільїна, Ю. Сенько, В. Фоменко, В. Ягупов й ін.);

3) на соціально-педагогічних ідеях щодо визначення ефективних методів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів (Л. Аристової, В. Онищука, І. Харламова, В. Шуман, Т. Щукіної й ін.);

4) на наукових положеннях щодо моделювання організації освітнього простору (Є. Барбіної, Н. Талізної й ін.).

Мета дослідження. Отже, метою нашого дослідження виступає встановлення основних принципів та умов організації сучасного соціально-педагогічного забезпечення міжкультурної комунікації українських та іноземних студентів. Основним завданням нашого дослідження виступає розробка вихідних організаційних передумов для подальшого теоретичного та методичного забезпечення дослідження міжкультурної комунікації українських та іноземних студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливо зазначити, що під лінгвопрофесійним середовищем ми розуміємо сукупність освітніх чинників, що впливають на розвиток майбутнього фахівця в процесі міжкультурної комунікації. Комунікація в лінгвопрофесійному середовищі здійснюється в знаковий спосіб, який покликаний підтримувати гармонійність психологічного клімату, чим зберігати саме середовище як запоруку розвитку особистості в цілому та становлення кваліфікаційного фахівця зокрема [3]. На нашу думку, останній факт є провідним і смислотворчим у системі освіти, оскільки освітні чинники в такий спосіб можна структурувати, наповнити необхідним сутнісно-змістовним насиченням і спрямувати на досягнення необхідного результату, тобто розвивати майбутнього фахівця в процесі міжкультурної комунікації.

У процесі наукового пошуку було з'ясовано, що основні питання організації та функціонування культурно-дозвілєвої діяльності відображено в низці фундаментальних наукових досліджень. У контексті нашого дослідження особливу увагу привертає книга І.В.Петрової «Дозвілля в зарубіжних країнах» де «...розглядається дозвілля в зарубіжних країнах, характеризується система закладів дозвілєвої сфери, її матеріально-технічне, фінансове, кадрове забезпечення; особливу увагу звернено на організаційні питання, планування дозвілєвої діяльності закладів культури, на вивчення запитів та інтересів різних соціально-демографічних груп населення» [6, с.3].

Отже, спираючись на основні надбання сучасної соціально-педагогічної парадигми, а також урахуовуючи специфіку нашого дослідження, **ми визначили основу організації лінгвопрофесійного середовища.** Так, лінг-

вопрофесійне середовище необхідно організовувати на опосередкованій основі, згідно з якою педагог організатор (соціальний педагог, вихователь й ін.), керуючи об'єктом своїх освітніх впливів (колективом, групою студентів), переводить його в нову якість – суб'єкт самоврядування або управління (суб'єкт – об'єкт – суб'єкт).

Важливо, аби лінгвопрофесійне середовище не було заідеологізованим з чіткою регламентацією та контролем усіх освітніх комунікативних процесів, що зумовлює відчуження молоді від творчості, креативних рішень, духовних цінностей. Насадження усередненої культури, примус і поверховість її засвоєння практично нівелюють гармонійний розвиток особистості в контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів.

Відтак, **управління лінгвопрофесійним середовищем** варто здійснювати шляхом організації органів самоврядування: студентська молодь повинна самостійно організовувати та регулювати процес міжкультурної комунікації, виражаючи таким чином свої індивідуальні потреби, вподобання, інтереси тощо. При цьому діяльність соціального педагога (педагога-організатора, вихователя й ін.) має спрямовуватися на створення оптимальних умов для саморозвитку студентської молоді, гармонічного міжкультурного спілкування, яке б забезпечило не лише засвоєння масиву іншомовної лексики, а й виявило здібності й дарування кожного індивіда.

У такому сенсі основним завданням лінгвопрофесійного середовища є всебічне сприяння пробудженню потреби в міжкультурному спілкуванні, його постійному стимулюванні. Отже, така організація лінгвопрофесійного середовища є основою ефективної міжкультурної комунікації: соціалізації як українських, так й іноземних студентів, оскільки зорієнтована не тільки на мету й завдання безпосередньої міжкультурної комунікації, а й на індивідуальні потреби, інтереси, вподобання, проблеми кожної особистості.

Стрижнем науково-методичного забезпечення є інформація про мету, завдання, напрямки міжкультурної комунікації студентів, форми та методи їхньої взаємодії, а також сутнісно-змістовне насичення діяльності. Означене вимагає чіткого визначення переліку відповідної документації дозвілєвої установи. Відтак, нами пропонується такий перелік:

- 1) організаційно-розпорядчі документи (накази, розпорядження тощо);
- 2) директивно-інструктивні документи (плани виховної роботи, сценарії виховних заходів, інструкції про проведення освітніх заходів у дозвілєвих установах тощо);
- 3) довідково-інформаційні документи (зразки службових записок, заяв тощо);
- 4) документи, які презентують результати наукової роботи матеріалу (тести, анкети, інтерв'ю тощо);
- 5) обліково-контрольні (поточні та статистичні звіти, бухгалтерська та статистична звітність тощо).

Важливо зазначити, що науково-методичне забезпечення міжкультурної комунікації повинне ґрунтуватися на конкретних наукових принципах. Серед них принципи демократизації, гуманізації, об'єктивності, конкретності й оптимальності. Деталізуємо кожен з них.

Принцип демократизації як основа сутнісно-змістовного насичення дозвілєвих закладів відображає основний вектор проєкції системи освіти до демократичної моделі розвитку європейської освітньої галузі. Стратегічним напрямком реалізації цього принципу є дебіюрократизація звітної інформації й ін. Демократизація не повинна локалі-

зуватися лише в планах виховної роботи, планах виховних закладів тощо, вона має пронизувати лінгвопрофесійне середовище в цілому.

З'ясовано, що для ефективності науково-методичного забезпечення з метою оптимізації міжкультурної комунікації особливе значення має дотримання принципу гуманізації, оскільки насичення сутнісно-змістовного компоненту освітньої діяльності такими гуманістичними ідеалами, як справедливість, толерантність, людяність, безкорисність є важливим не тільки для навчання та виховання студентської молоді, а й для організації їхньої культурно-дозвілєвої діяльності.

Використання принципу гуманізації в науково-методичному забезпеченні міжкультурної комунікації українських й іноземних студентів полягає в переорієнтації часу виховних заходів на загальнолюдські цінності та ідеали, збагачення їх фактологічним матеріалом про культуру й традиції різних країн світу тощо. В такому сенсі необхідним є забезпечення дотримання загальнолюдських цінностей студентською молоддю у процесі спілкування. На нашу думку, в дозвілєвих закладах було б доцільно організовувати студентські клуби або інші організації, які б мали певну волонтерську спрямованість.

У процесі складання ефективного науково-методичного забезпечення міжкультурної комунікації студентів важливо дотримуватися принципу конкретності, що дозволить уникнути шаблонності у складанні науково-методичного забезпечення, дозволить виробити індивідуальний підхід до оптимізації міжкультурної комунікації українських й іноземних студентів.

В складанні науково-методичного забезпечення міжкультурної діяльності студентської молоді важливо дотримуватися також принципу оптимальності. Сутність цього принципу полягає в тому, щоб за якомога коротший час досягти бажаного результату. У контексті проблеми нашого дослідження це має особливе значення, оскільки в дозвілєвих закладах час перебування обмежений. У процесі реалізації принципу оптимальності важливо оптимізувати як зміст міжкультурної комунікації студентів, так і діяльність соціальних педагогів, педагогів-організаторів й інших суб'єктів дозвілєвого закладу.

Важливим аспектом у процесі складання науково-методичного забезпечення міжкультурної діяльності українських й іноземних студентів є врахування співвідношення часу, який молодь витратила на міжкультурне спілкування, й їхніми мотивами щодо здійснення цього виду діяльності, оскільки саме це визначатиме характер й ефективність роботи дозвілєвої установи.

У процесі організації соціально-педагогічного забезпечення міжкультурної комунікації українських й іноземних студентів важливе місце займає матеріальна база, яка покликана забезпечити гармонійний діалог культур на рівні не асиміляції та домінування однієї нації над іншою, а уможливила їхній розвиток, тобто органічний синтез-обмін без девальвації та втрати окремих елементів вітчизняного культурного спадку, а також забезпечення гомогенного контексту кожної з культур, які задіяні в міжкультурній комунікації.

У процесі організації соціально-педагогічного забезпечення міжкультурної комунікації українських й іноземних студентів важливо забезпечити організаційно-діяльнісний інструментарій міжкультурної комунікації, який би уможливив гармонійний діалог культур на рівні не асиміляції та домінування однієї нації над іншою, а навпаки, уможливив їхній розвиток, тобто органічний синтез-обмін без деваль-

вації та втрати окремих елементів вітчизняного культурного спадку, а також забезпечення гомогенного контексту кожної з культур, які задіяні в міжкультурній комунікації.

Організаційно-діяльнісний інструментарій включає форми й методи роботи, які покликані забезпечити оптимізацію міжкультурної комунікації студентів, зорієнтовані на отримання певного наукового досвіду, що допоможе їм в майбутній професійній діяльності, а також на інтеграцію в культурний простір іншої країни. Під час добору форм і методів міжкультурної комунікації необхідно враховувати те, що студенти повинні не тільки підвищити рівень фахових знань, знань у сфері певної іноземної культури, традицій, а й оволодіти мовою та механізмами налагодження порозуміння зі своїми колега із-за кордону.

Для посилення впливу діалогу на суб'єктів між культурної комунікації важливо створювати кімнати культури й традицій різних народів світу, які б створили антураж, атмосферу певної нації. Конструювання середовища іноземної культури є дуже важливою формою міжкультурної комунікації, оскільки воно завдяки обставинам перебування забезпечує зв'язність колективу студентів, орієнтує на певні життєві правила, ціннісну систему тої чи іншої країни. Кімнати культури у процесі міжкультурної комунікації виступає, з одного боку, агентом культурної, а з іншого соціальної

сфер життєдіяльності індивіда. Використання колективних форм роботи в процесі міжкультурної комунікації сприятимуть правильному розташуванню педагогічних акцентів, а саме: пізнавальні зусилля студентів приваляються не на власній індивідуальності, а на ідентифікаційній спільності. Під час колективних ігор, тематичних вечорів відкривають такі аспекти міжкультурної комунікації, як умови існування інших народів, пам'ятки духовної та матеріальної культури.

Висновки. Отже, за результатами проведеного дослідження можемо зробити наступні висновки: 1) організація соціально-педагогічного забезпечення українських й іноземних студентів у контексті гуманістично орієнтованої соціалізації студентської молоді значно збагатить їхню свідомість, активізує можливості в майбутній професії; 2) взаємодія носіїв різних культур, теоретико-методичне обґрунтування наукового потенціалу міжкультурної комунікації та його ефективного соціально-педагогічного забезпечення є запорукою розвитку й примноження інтелектуального потенціалу людства. Дане дослідження не вичерпує усіх можливих напрямків наукового пошуку в даному контексті, надалі актуальним лишається напрацювання та апробація основних форм організаційно-методичної роботи з формування ефективної міжкультурної комунікації української та іноземної студентської молоді.

Література та джерела

1. Апелъ К.-О. Априори коммуникативного сообщества и основания этики // Апелъ К.-О. Трансформация философии: Пер. с нем. – М.: Логос, 2001. – С.263-336
2. Бочелюк В.Й. Дозвілєзнавство: Навчальний посібник / В.Й.Бочелюк, В.В.Бочелюк. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 208 с.
3. Григоренко В.Г. Теоретичні та методичні аспекти побудови концептуальної моделі формування професійних здібностей педагога: монографія / Валерій Григорович Григоренко. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 1998. – 167 с.
4. М'язова І.Ю. Особливості тлумачення поняття "міжкультурна комунікація" / І.Ю.М'язова // Філософські проблеми гуманітарних наук. – 2006. – № 8. – С.108-113
5. Осадча Л.В. Соціальна комунікація як об'єкт філософського аналізу: дис. кандидата філос. наук: 09.00.03 «соціальна філософія та філософія історії» / Лариса Василівна Осадча. – Київ, 2010. – 204 с.
6. Петрова І.В. Дозвілля в зарубіжних країнах: Підручник / І.В.Петрова. – К.: Кондор, 2005. – 408 с.

Исследование посвящено установлению основных принципов и условий организации современного социально-педагогического обеспечения межкультурной коммуникации украинских и иностранных студентов в ходе учебного процесса в педагогическом ВУЗе. В результате проведенного исследования, можно утверждать, что организация социально-педагогического обеспечения межкультурной коммуникации украинских и иностранных студентов в контексте гуманистически-ориентированной ассоциации студенческой молодежи значительно обогащает их осознанное отношение к действительности, активизирует способности в будущей профессии.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, студент, социально-педагогическое обеспечение, учебный процесс, педагогический ВУЗ.

The research is devoted to formulating the main principles and conditions of organizing modern social and pedagogical support of Ukrainian and foreign students intercultural communication. As the result of the given research we can conclude that social and pedagogical support of intercultural communication in the context of humanistically-oriented socialization of students hugely enriches their self-estimation, activates their peculiarities in the future profession, develops intellectual potential of the humankind.

Key words: intercultural communication, student, social and pedagogical support, studying process, pedagogical higher educational establishment.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ КРОС-КУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Байбакова Ольга Олександрівна,
Козубовська Ірина Василівна,
м.Ужгород

В статті розглядаються питання крос-культурної комунікації. Підкреслюється неможливість досягнення реального успіху в крос-культурній комунікації без дотримання культурних норм і традицій кожної країни в процесі спілкування.

Ключові слова : крос-культурна комунікація, взаємодія, традиції.

Упродовж останніх десятиріч у вітчизняній науковій літературі цілком справедливо наголошується на необхідності володіння сучасними фахівцями принаймні однією з іноземних мов, що є показником професійної компетентності фахівця (Н.М.Бідюк, Л.І.Морська, Н.М.Микитенко). Водночас, варто підкреслити, що успішна професійна діяльність фахівців будь-якої сфери значній мірі залежить не тільки від володіння ними спеціальними професійними знаннями та знаннями іноземних мов, але й від знання мовленнєвого етикету, особливостей культури країни, з представниками якої налагоджуються ділові відносини, національних стилів спілкування, основ міжнародного етикету. Освоювати простір світового ринку без знання іноземних мов і ділового етикету неможливо. Ми підтримуємо думку багатьох зарубіжних вчених (Д.Робінсон, М.Мескон та ін.), які вважають, що неефективне спілкування часто є однією з суттєвих перешкод на шляху досягнення позитивного результату в професійній діяльності, а іноді стає причиною виникнення проблем у професійній сфері.

Ділове спілкування у міжнародному аспекті є складним процесом, опосередкованим ціннісною несумісністю національних бізнес-культур. Воно повинно відбуватися так, щоб унеможливити будь-який міжнародний конфлікт, спричинений зіткненням різних уявлень про належну поведінку. Цьому сприяє знання і дотримання вимог і правил культури міжнародного спілкування (крос-культурної комунікації) [1].

Крос-культурна (англ. cross – перетинати, переходити) комунікація – це вербальна і невербальна взаємодія представників різних моральних систем, світоглядів, релігій тощо

У крос-культурному аналізі бізнес-культур країн Західної Європи, Сполучених Штатів Америки, Японії та інших країн сучасні вчені часто використовують новітній культурологічний підхід, який ґрунтується на антитезі між ієрархічно-формальними та егалітарно-неформальними, стриманими і експресивними, поліхромними і монохромними, контактними і дистантними культурами, які обумовлюють відповідні види бізнес-культури.

У міжособистісних взаємовідносинах ієрархічно-формальних культур домінують принципи субординації, статусу; в егалітарно-неформальних – принцип професіоналізму особистості.

Залежно від фактору часу бізнес-культури поділяються на : монохронні і поліхронні. Представники перших дуже цінують час (як власний, так і ділових партнерів), вони дуже пунктуальні, вимогливі до ділових зустрічей і дотримання їх порядку денного. Поліхронні бізнес-культури більш гнучкі. Їх представники не надають надто великого значення фактору часу, пунктуальності. Ділові зустрічі є менш формальними, ніж у першому випадку. Під час цих зустрічей можуть

обговорюватися й питання, які заздалегідь не були внесені до порядку денного.

У міжкультурному спілкуванні є певні відмінності щодо меж допустимої емоційності. Якщо для експресивної культури ділових стосунків характерною є підвищена емоційність (регіони Середземномор'я, Південна Америка, частково США, Канада, Австралія, Східна Європа, Африка), то стримана культура ділових стосунків передбачає раціональні способи взаємодії (країни Східної та Південної Азії, Північна Європа, Німеччина, Велика Британія, Японія).

Слід відзначити, що представники експресивних (контактних) культур не зважають на особистісний простір партнера по спілкуванню і часто порушують його, що не характерно для стриманих (дистантних) культур. У експресивних культурах ділових відносин партнери можуть дозволити собі переривати монолог партнера, що у стриманих культурах є недопустимим.

У системі крос-культурного спілкування існує також індивідуалістична і колективістська культури. Перша з них ґрунтується на засадах автономії особистості, поваги до її прав і свобод, друга – спрямована на збереження, постійне відтворення національних звичаїв, традицій, норм.

Представники західноєвропейських індивідуалістичних культур акцентують увагу на інформації, а не на способі її донесення. Для них властиве лаконічне мовлення, логічно вмотивоване, послідовне, точне мислення. Носії колективістських культур (Схід, Азія) у спілкуванні звертають увагу на контекст повідомлення, тобто надають увагу не тільки тому, про що йде мова, але й тому, яким чином це висловлюється.

Результати здійсненого нами аналізу наукових джерел [2-5] свідчать, що у професійно-ділових стилях спілкування різних європейських країн є суттєві відмінності, які на сучасному етапі розширення міжнародних контактів і співробітництва у всіх сферах слід знати і враховувати, щоб досягти взаєморозуміння й успіху у спілкуванні. У міжнародному бізнесі виокремлюють арабську, азійську та американську моделі комунікативної поведінки у бізнесі, які конкретизуються відповідними національними бізнес-культурами й відрізняються як у вербальному, так і невербальному аспектах. Щодо європейської культури ділового спілкування, то вона не є монолітною, а поєднує в собі різні типи комунікативної поведінки у бізнесі – формально-ієрархічні та егалітарні, максимально стримані та експресивні, монохромні і поліхронні культури спілкування, бізнес-культури, орієнтовані на угоду, та бізнес-культури, орієнтовані на стосунки. Попри значні відмінності, всі європейські культури ґрунтуються на принципах автономії особистості, гідності людини, що відрізняє їх від колективістських культур арабсько-азійського світу.

Коротко охарактеризуємо основні особливості ділового етикету і, відповідно, спілкування, в окремих англійських країнах.

Американська культура ділового спілкування належить до монохронної, неформально-ієрархічної, помірковано-експресивної культури, орієнтовано на угоду. Американське суспільство відноситься до так званих культур з низьким рівнем контексту. Це означає, що в ділових переговорах з американцями не слід заглиблюватися в словесні нетрі, де-

монструючи свою ерудицію і уміння вибудовувати складні лінгвістичні конструкції. Якщо виражатися занадто вишукано, вас можуть запідозрити в бажанні похизувати своєю освітою, зверхністю і тим самим принизити партнера по спілкуванню. Головною особливістю американського стилю спілкування є високий професіоналізм, не надто офіційна атмосфера спілкування, що дозволяє їм досить швидко перейти на звертання по імені, максимальна лаконічність. У спілкуванні американці досить відкриті, їм не подобається показна формальність. Вони ввічливі, демократичні, не зважають на вік та соціальний статус співрозмовника. Однак дружні стосунки у них досить формальні, а глибока емоційна прихильність серед ділових партнерів – доволі рідкісне явище. Їх суттєві національно-психологічні особливості чітко проявляються у діловитості і практичності вирішення проблеми. Пропозиції починають обговорюватися із загального питання, поступово переходячи на деталі. Розгляд будь-яких питань ґрунтується на логічній аргументації. Стосовно стилю ділових переговорів, слід зауважити, що американські партнери дуже позитивно сприймають професійну презентацію з наочними прикладами, цифрами. Розмовляють американці, зазвичай, досить голосно. Цінують гумор і добре реагують на жарти, краще не дуже витончені. Люблять посміхатися і чекають посмішки від співбесідника. Відсутність посмішки сприймається як свідчення певних проблем. Американці завжди налаштовані на успіх. Вони доволі настирливо намагаються реалізувати свої цілі, переслідуючи власну вигоду. Іноді їх самовпевненість, завищена оцінка власних сил і можливостей, егоцентризм можуть спричинити непорозуміння у спілкуванні. Слід також враховувати патріотизм, характерний для більшості американців. Вони самі можуть критикувати свою країну, але дуже негативно сприймають це з боку інших. Це ж стосується і питання дотримання свобод. Для американців свобода – найвища цінність і вони не потерплять жодних спроб утиску. Для налагодження продуктивних ділових стосунків з американськими партнерами слід також знати, що для американців важливим є прямий контакт очей в процесі ділового спілкування. Також партнерам під час ділової зустрічі варто мати з собою не тільки візитки, але й CV (curriculum vitae – автобіографія, короткий життєвий шлях), який містить необхідну інформацію про особу.

Дуже цікавою є специфіка ділових відносин у Великій Британії. Англієць (британець) відрізняється, перш за все, стриманістю, деякою манірністю поведінки. Представники цієї нації небагатослівні, уникають категоричних тверджень або явного прояву незгоди. Відзначаються дуже розвиненим відчуттям справедливості, не терплять проявів підступності і хитрощів, надзвичайно пунктуальні і цього ж вимагають від партнерів. При веденні справ покладаються на чесність партнерів. Великого значення надають званням і титулам, не люблять звертатися до малознайомої людини по імені. У Великій Британії дотепер шанують аристократичні традиції. Часто особисті успіхи людини виявляються

менш значущими, ніж приналежність до знатного роду. Статус багато в чому залежить від регіону, в якому народилася і виховувалася людина, її соціального походження. У ділових стосунках британські бізнесмени надають перевагу партнерам, яких добре знають. Чим триваліші стосунки, тим вища ймовірність досягнення позитивного результату у співпраці. Досить важливо справити якнайкраще враження на британських ділових партнерів при першій зустрічі. У Британії великого значення надають письмовим рекомендаціям. Особливості англійського стилю спілкування зумовлені парадоксами англійського характеру, до яких відносять поєднання конформізму та індивідуалізму, ексцентричності й логічності, привітності й замкнутості, відчуженості й співчутливості, простоти й снобізму. Під час професійно-ділового спілкування англієць, як правило, врівноважений, спокійний, уникає гострих проблем. Фізичні контакти з британцями під час ділових зустрічей не варто практикувати (поплескування по плечу, дружній дотик), так само не слід дуже близько підходити до співбесідника, оскільки те, що для італійця чи французя є цілком нормальним, для британця – непристойність, прояв фамільярності. Англієць відомий своєю схильністю і умінням вичікувати. Нічим не видаючи своїх намірів, вони шукають зручного для обох сторін рішення. Рішення приймають повільніше, ніж, наприклад, французи. Попри певну некоммунікбельність, їх не варто вважати індивідуалістами, а за зовнішньою стриманістю, підкресленою ввічливістю часто приховується душевне сприйняття навколишнього світу, емоційність, здатність до співчуття. Гумор є характерною складовою британської комунікативної культури, її національним надбанням. Веселі жарти та анекдоти, які зазвичай зрозумілі і для представників інших культур, часто допомагають британцям налагоджувати позитивні стосунки з діловими партнерами. При цьому, жартуючи, вони можуть зберігати цілковиту незворушність.

Різноманітність ділової практики спричинила виникнення відмінностей між нормативними базами професійних етик, детермінованих специфікою певної професії. Безперечно, ділове спілкування в сфері медицини буде відрізнятися від ділового спілкування у спорті. Проте, як підкреслює І.Сайтарли [1, с.140], існує загальний кодекс професійної етики, в основі якого лежать універсальні правила ділового спілкування: глибока повага до іншої людини; принцип достатньої поінформованості, який вимагає говорити не більше і не менше, ніж це потрібно для справи; використання правдивої інформації, оскільки від цього залежить ступінь довіри між колегами. (довірливі стосунки між співробітниками виявляються також у їх спроможності надавати один одному професійну допомогу, підтримку); принцип доцільності у професійних відносинах, який означає вміння не відхилятися від теми розмови і знаходити ефективні вирішення складних питань; чітке і переконливе для співрозмовника висловлення думки, здатність уважно вислухати і адекватно сприйняти позицію співрозмовника.

Література та джерела

1. Сайтарли І.А. Культура міжособистісних стосунків : Навч.посібн. / І.А.Сайтарли. – К : Академвидав. – 240 с.
2. Ботвина Н.В. Міжнародні культурні традиції : мова та етика ділового спілкування : навч. посіб. / Н.В.Ботвина. – К : АРТЕК, 2000. – 192 с.
3. Culture in Second Language Teaching and Learning / Ed. E. Hinkel. – Cambridge Applied Linguistics Series. – Cambridge : Cambridge University Press, 1999. – 250 p
4. Грушевицкая Т.Г. Основы межкультурной коммуникации / Т.Г.Грушевицкая. – М.: Юнит, 2002. – 252 с.
5. Повна енциклопедія етикету / укл. О.Кривошею. – Донецьк : ТОВ «Глорія Трейд», 2010. – 384с.

Статья посвящена рассмотрению проблемы кросс-культурной коммуникации. Подчеркивается невозможность достижения реального успеха в кросс-культурной коммуникации без соблюдения культурных норм и традиций каждой

станы в процессе общения.

Ключевые слова : кросс-культурная коммуникация, взаимодействие, традиции.

This article deals with the problem of cross-cultural communication. It is underlined that the real success in cross-cultural communication can't be achieve without following cultural norms and traditions of each country.

Key words: cross-cultural communication, interaction, traditions.

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
УЖГОРОДСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія
**ПЕДАГОГІКА
СОЦІАЛЬНА РОБОТА**

Випуск 34

Комп'ютерна верстка

Тополянський С.І.

Статті подані в авторській редакції

Здано до набору 20.11.2014. Підписано до друку 27.11.2014.
Формат 60х84/8. Папір офс. Гарнітура Arial Narrow.
Друк різогр. Ум. друк. арк. 26,27. Наклад 300 прим. Замовл. №114.

Видавництво УжНУ «Говерла»
88000, м. Ужгород, вул. Капітульна, 18.
Свідоцтво про внесення до державного реєстру видавців
виготівників, і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія 3m №32 від 31 травня 2006 року