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

НАУКОВИЙ ВІСНИК УЖГОРОДСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія

ПЕДАГОГІКА

СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Випуск 36

Ужгород – 2015

УДК 371; 378; 364
ББК 88.8

Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – № 36

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:
Козловська І.М. *доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки ДВНЗ «УжНУ»*
Староста В.І. *доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки ДВНЗ «УжНУ»*
Шандор Ф.Ф. *доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри туризму ДВНЗ «УжНУ»*
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»*
Букач М.М. *доктор педагогічних наук, професор, Миколаївський національний університет ім.В.О.Сухомлинського*
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*
Товканець Г.В. *доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки й методики дошкільної та початкової освіти Мукачівського державного університету*
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 №3 від 24 березня 2015 року

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

© Ужгородський національний університет, 2015

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 36

Uzhhorod – 2015

УДК 371; 378; 364
ББК 88.8

Scientific Herald of Uzhhorod National University:
Series: «Pedagogy. Social Work». – № 36

Editorial Board

Editor-in-Chief: **Kozubovska Iryna.** *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Sociology and Social Work Department of Uzhhorod National University*

Editor of the issue: **Bartosh Olena.** *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Sociology and Social Work Department of Uzhhorod National University*

Editorial Notes: **Opachko Magdalyna.** *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Pedagogy Department of Uzhhorod National University*

Members of Editorial Board:

Kozlovska Iryna. *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Pedagogy Department,Uzhhorod National University*
Starosta Volodymyr. *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Pedagogy Department,Uzhhorod National University*
Shandor Fedir. *Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Head of Tourism Department, Uzhhorod National University*
Gvozdyak Olga. *Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Head of German Philology Department, Uzhhorod National University*
Rosul Vasyl. *Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Pedagogy Department, Uzhhorod National University*
Bukach Mykola. *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Mykolaiv National University named after V.Sukhomlynskyy*
Polischuk Vira. *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Social Work Department, V.Gnatiuk Ternopil National Pedagogical University*
Polischuk Yuriy. *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Social Pedagogy Department, V.Gnatiuk Ternopil National Pedagogical University*
Tovkanets Ganna. *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Department of Pedagogy and Methodology of Pre-school and Primary Education of Mukachevo State University*
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 №3 from March 24, 2015

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

© Uzhhorod National University, 2015

ЗМІСТ

Басай Надія. КОНЦЕПЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ «НІМЕЦЬКОМОВНІ КРАЇНИ» ДЛЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ 11

Близнюк Тетяна. МОДЕЛЬ ВИХОВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ ВЧИТЕЛЯ 15

Бондарчук Наталія, Чернов Віктор, Герка Олена. ЗАСТОСУВАННЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ ПРИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ЗАГАРТУВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 18

Бузовська Тетяна. СУЧАСНІ ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 22

Василенко Олена, Ілюк Любов. ОСОБЛИВОСТІ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ 25

Вербицька Вікторія. ФІНАНСОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ ВИСОКОКВАЛІФІКОВАНИХ СПЕЦІАЛІСТІВ 27

Волошин Володимир. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ЗАСТОСОВУВАТИ СПЕЦЗАСОБИ ТА ЗБРОЮ МАЙБУТНІМИ ОФІЦЕРАМИ-ПРИКОРДОННИКАМИ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЇХ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ 30

Главацька Ольга. СУТНІСТЬ, ЗМІСТ І ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ НЕПОВНОЛІТНІХ ЗАСУДЖЕНИХ 32

Гоменюк Ольга. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО ПИСЬМА В ТОРГОВЕЛЬНИХ ШКОЛАХ БУКОВИНИ (1918-1939 РР.) 36

Гончарук Олена. ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ПУНКТУАЦІЇ В КУРСІ ПОЧАТКОВОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ 39

Горішна Надія. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ФУНКЦІОНУВАННЯ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У США 42

Гриник Ігор. ВРАХУВАННЯ НІМЕЦЬКОГО ДОСВІДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРАВОВОГО ЗАХИСТУ ДИТИНСТВА У ВІТЧИЗНЯНИХ УМОВАХ 46

Депчинська Іветта, Опачко Магдалина. РОЗИТОК ЗМІСТУ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ: АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ 48

Добровольська Катерина, Мисловська Світлана. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ МЕДИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ 52

Доннік Марія. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МЕШКАНЦІВ СОЦІАЛЬНОГО ГУРТОЖИТКУ ДЛЯ ДІТЕЙ-СИРІТ ТА ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ 56

Єнгаличева Ірина. КРЕАТИВНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗОВАНИХ ІГОР 59

Зварич Ольга. ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ З БІЖЕНЦЯМИ І ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИМИ ОСОБАМИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД 62

Іващук Олена. РОЛЬ ОПОРНИХ КОНСПЕКТІВ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ З ЕКОНОМІЧНОЇ КІБЕРНЕТИКИ ПРИ ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІН МАТЕМАТИЧНОГО ЦИКЛУ 65

Ішутіна Олена. СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ЛІНГВОМЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ РІДНОЇ МОВИ 67

Калаур Світлана. ПЕДАГОГІЧНА КОНЦЕПЦІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ НЕПЕРЕРВНОСТІ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ 71

Карбованець Олена. УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДХОДІВ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ З МІКРОБІОЛОГІЇ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ 74

Кевпанич Маріанна. ЦІЛІ І ЗАВДАННЯ ПІДГОТОВКИ МОЛОДІ ДО ЖИТТЯ І ПРАЦІ У ШКІЛЬНІЙ ДОКУМЕНТАЦІЇ ПІДКАРПАТСЬКОЇ РУСІ (1919 – 1939 рр.) 77

Кепша Ольга. ІК-КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ДИСЦИПЛІН ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ – ВИМОГА ЧАСУ 79

Ключкович Тетяна. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ У СЛОВАЧЧИНІ (НА ПРИКЛАДІ ПРЯШІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ) 81

Ковальчук Олена. СУЧАСНІ НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗААУДИТОРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ 85

Козубовська Ірина, Постолюк Марія. ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ 88
Козубовський Ростислав. МЕТА І ЗАВДАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ 91
Колесник Наталія. ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНО-ПЕРЕТВОРЮВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ....93
Корецька Любов. ПІДГОТОВКА УЧИТЕЛЬСЬКИХ КАДРІВ В УМОВАХ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО ПРОСТОРУ ПІВДНЯ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТЬ....96
Корогод Тамара. ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ РОЛЬОВОЇ ГРИ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ САМОСТІЙНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ НШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ 100
Кравцова Людмила, Василенко Олена. СОЦІАЛЬНИЙ ЗАХИСТ ДІТЕЙ І МОЛОДІ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОМУ РАЙОНІ ХМЕЛЬНИЦЬКОЇ ОБЛАСТІ 103
Кухта Марія. КОМУНІКАТИВНІ СТРАТЕГІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ 105
Лабінська Богдана. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ НА ЗАКАРПАТТІ (ДРУГА ПОЛОВИНА XIX – ПЕРША ПОЛОВИНА XX ст.) 108
Лемко Галина. ЕТНІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНКУЛЬТУРАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ УКРАЇНЦЯ....111
Лещук Галина. ДОШКІЛЬНЕ СОЦІАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ФАКТОР ПЕРВИННОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ 113
Литвинова Наталія. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ОСОБИСТІСНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ В ПІДЛІТКІВ ГРУПИ РИЗИКУ ДО ЗОВНІШНЬОГО НЕГАТИВНОГО ВПЛИВУ СОЦІАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА 116
Логвиненко Тетяна. РОЛЬ МІЖНАРОДНИХ ТА НАЦІОНАЛЬНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ У КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДО НЕЇ У СКАНДИНАВСЬКИХ КРАЇНАХ 119
Ляшко Мар'яна. СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНА ІДЕНТИФІКАЦІЯ ЯК СОЦІОЛОГІЧНА КАТЕГОРІЯ: АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНИХ ДЖЕРЕЛ....122
Медведєва Марія. АНАЛІЗ ІСНУЮЧИХ ХМАРО ОРІЄНТОВАНИХ СЕРВІСІВ ПРОПОНОВАНИХ ДЛЯ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ 125
Олійник Олег, Сорокін Юрій, Тимошенко Володимир. РЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ВНЗ....128
Паламарчук Олеся. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В СПАДЩИНІ В. СУХОМЛИНСЬКОГО....130
Палінчак Вероніка. ЗМІНА ПАРАДИГМИ МЕНЕДЖМЕНТУ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ 133
Петриків Володимир. ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ВНЗ УКРАЇНИ (50–60-ті рр. XX ст.) 135
Поліщук Віра. ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ ГРУПИ «РИЗИКУ» У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ....138
Поліщук Юрій. САМОРОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА В ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДІЖНИХ ГРОМАДСЬКИХ ОБ'ЄДНАНЬ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА 141
Попович Анна. УНІФІКАЦІЯ ПОНЯТЬ ЯК ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ВПРОВАДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ 145
Пришляк Оксана. УПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ 147
Ратинська Оксана. ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМПАТІЙНОСТІ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ....150
Редько Валерій, Басай Олег. ЗМІСТ І ФУНКЦІЇ ТЕКСТІВ ДЛЯ ЧИТАННЯ У НАВЧАЛЬНИХ ПОСІБНИКАХ ЕЛЕКТИВНИХ КУРСІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ: ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ 154
Рюль Вікторія. ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З МІГРАНТАМИ ТА ЇХ СІМ'ЯМИ 159
Слозанська Ганна. СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ СЛУЖБ....161
Слюсар Тетяна, Забалуй Катерина. УДОСКОНАЛЕННЯ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ СИНТАКСИСУ 164
Сорока Ольга. ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ АРТ-ТЕРАПЕВТІВ 167

Теличко Наталія. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛИЗАЦІЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГИЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ....170
Товканець Ганна. ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ВИЩОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ В ЧЕХІЇ І СЛОВАЧЧИНІ У ХХ СТОЛІТТІ....173
Товканець Оксана. МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА ВИЩОЇ ШКОЛИ....176
Третько Віталій. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ДОСЛІДНИЦЬКО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ І ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ....179
Трубачева Світлана. МЕТАПРЕДМЕТНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОНАВЧАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ....183
Тулашвілі Юрій. МОДЕЛЬ БАГАТОРІВНЕВОГО МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРНИХ КАДРІВ....185
Федорова Марія. ПРОБЛЕМА НАСТУПНОСТІ У ВИХОВАННІ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКІВ І МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ....189
Федоруц Микола. ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ПАРТНЕРСЬКОЇ СПІВПРАЦІ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ З РОДИНАМИ....192
Хващевська Ольга. ПОЗАШКІЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)....195
Химченко Олена. ОСОБЛИВОСТІ КУЛЬТУРНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ....197
Цвяк Лариса. РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ КУРСАНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ....200
Чейпеш Іванна. РЕТРОСПЕКЦІЯ ЗАГАЛЬНОДИДАКТИЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ....203
Шевченко Андрій. ПРОЕКТУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ПО ФОРМУВАННІ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ТИЛУ....206
Якубова Людмила, Труш Наталія. ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОРГАНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ЛЮДЬМИ ПОХИЛОГО ВІКУ В УКРАЇНІ ТА ЗА КОРДОНОМ....209

CONTENT

Basai Nadia. CONCEPTION OF A MANUAL ON THE ELECTIVE COURSE “GERMAN-SPEAKING COUNTRIES” FOR SENIOR SCHOOL PUPILS 11

Blyznyuk Tetyana. MODEL OF UPBRINGING OF SENIOR SCHOOL CHILDREN’S READINESS FOR CHOOSING THE PROFESSION OF A TEACHER 15

Bondarchuk Nataliia, Chernov Victor, Herka Olena. THE DIFFERENTIATED APPROACH IN THE ORGANIZATION OF OF THE PROCESS OF HARDENING OF JUNIOR PUPILS 18

Buzovska Tetyana. MODERN INNOVATIVE TECHNOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL CREATIVITY OF FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGE 22

Vasylenko Olena, Ilyuk Lyubov. FEATURES OF SEXUAL EDUCATION OF THE YOUTH 25

Verbytska Viktoriia. FINANCIAL SUPPORT OF TRAINING OF QUALIFIED SPECIALISTS 27

Voloshyn Volodymyr. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF ABILITIES TO APPLY SPECIAL MEANS AND WEAPONS OF FUTURE OFFICERS-BORDER GUARDS AND EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THEIR RESULTS 30

Hlavatska Olga. NATURE, CONTENT AND PECULIARITIES OF RESOCIALIZATION PROCESS OF CONVICTED JUVENILES 32

Homeniuk Olha. METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE WRITING IN TRADE SCHOOLS IN BUKOVYNA (1918-1939) 36

Honcharuk Olena. LINGUISTIC FEATURES OF STUDIING PUNCTUATION IN THE COURSE OF ELEMENTARY LANGUAGE EDUCATION 39

Horishna Nadia. PECULIARITIES OF ORGANISATION AND FUNCTIONING OF LIFE-LONG EDUCATION OF SOCIAL WORKERS IN THE USA 42

Hrynyk Ihor. CONSIDERING THE GERMAN EXPERIENCE OF PROFESSIONAL TRAINING OF SOCIAL PEDAGOGUES TO CHILDHOOD PROTECTION IN DOMESTIC CONDITIONS 46

Depchynska Ivetta, Opachko Magdalyna. DEVELOPMENT OF HUMANITARIAN EDUCATION CONTENT: ANALYSIS OF CONCEPTS 48

Dobrovolska Kateryna, Myslovska Svitlana. DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE MEDICAL PROFESSIONALS IN THE STUDY OF MATHEMATICS 52

Donnik Maria. FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN RESIDENTS OF SOCIAL HOSTELS FOR ORPHANS AND CHILDREN DEPRIVED OF PARENTAL CARE 56

Yenhalycheva Iryna. CREATIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE BY MEANS OF THEATRICAL GAMES 59

Zvarych Olga. SSPECIALIST TRAINING FOR THE WORK WITH REFUGEES, INTERNALLY DISPLACED PERSONS: FOREIGN EXPERIENCE 62

Ivashchuk Olena. THE ROLE OF VISUAL LECTURE NOTES IN TRAINING OF SPECIALISTS ON ECONOMIC CYBERNETICS WHILE TEACHING DISCIPLINES OF MATHEMATICAL CYCLE 65

Ishutina Olena. ESSENCE AND STRUCTURE OF LINGUOMETHODOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE UKRAINIAN LANGUAGE TEACHERS 67

Kalaur Svitlana. PEDAGOGICAL CONCEPT OF EDUCATION CONTINUUM OF FUTURE EXPERTS IN SOCIAL SPHERE 71

Karbovanets Olena. APPROACHES TO IMPROVE THE FORMATION OF STUDENTS' KNOWLEDGE ON MICROBIOLOGY IN TODAY'S HIGHER MEDICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS 74

Kevpanych Marianna. THE PURPOSES AND TASKS OF PREPARATION OF YOUTH FOR LIFE AND WORK IN SCHOOL DOCUMENTATION OF PiDKARPATSKA RUS (1919 - 1939) 77

Kepsha Olga. TO THE ISSUE OF INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE OF TEACHERS OF GENERAL EDUCATION SUBJECTS IN VOCATIONAL SCHOOLS 79

Klyuchkovych Tetyana. PROFESSIONAL TEACHER TRAINING IN SLOVAKIA (ON THE EXAMPLE OF PRESOV UNIVERSITY) 81

Kovalchuk Olena. MODERN SCIENTIFIC APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR ACTIVITY OF FUTURE MATHEMATICS TEACHERS 85

Kozubovska Iryna, Postolyuk Mariia. SOME PECULIARITIES OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL COMMUNICATION 88

Kozubovskyy Roslyslav. AIM AND TASKS OF SOCIAL WORK 91
Kolesnyk Natalia. PHILOSOPHICAL-PEDAGOGICAL IDEAS IN PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY SCHOOLS TO THE FORMATION OF SUBJECT-CONVERTING COMPETENCE OF PUPILS 93
Koretska Lyubov. TRAINING OF TEACHERS' PERSONNEL IN CONDITIONS OF EDUCATIONAL AND EDUCATIVE SPACE IN THE SOUTH OF UKRAINE IN THE SECOND HALF OF THE XIX- THE BEGINNING OF THE XX CENTURIES 96
Korogod Tamara. DIDACTIC AND METHODICAL POTENTIAL OF ROLE-PLAYING AS A MEANS OF FORMING THE EXPERIENCE OF INDEPENDENT COGNITIVE ACTIVITY OF NONLINGUISTIC HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS STUDENTS IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN PROFESSIONAL COMMUNICATION....100
Kravtsova Ludmyla, Vasylenko Olena. SOCIAL SUPPOR OF CHILDREN AND YOUNG PEOPLE WITH SPECIAL NEEDS IN KAMYANETS- PODILSKY REGION OF KHMELNYTSKA OBLAST 103
Kukhta Mariya. COMMUNICATIVE STRATEGIES OF PEDAGOGICAL DISCOURSE AT A COMPREHENSIVE SECONDARY SCHOOL....105
Labinska Bogdana. PECULIARITIES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN THE TRANSCARPATHIA (THE SECOND HALF OF THE XIX – THE FIRST HALF OF THE XX CENT.) 108
Lemko Galyna. ETHNIC PECULIARITIES OF INCULTURATION OF UKRAINIANS....111
Leshchuk Galyna. PRESCHOOL SOCIAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF CHILD'S PRIMARY SOCIALIZATION 113
Lytvynova Nataliya. RESULTS OF RESEARCHING THE LEVEL OF FORMATION OF PERSONAL-PSYCHOLOGIC RESISTANCE IN AT-RISK ADOLESCENTS TO EXTERNAL NEGATIVE INFLUENCES OF THE SOCIAL ENVIRONMENT....116
Lohvynenko Tetyana. THE ROLE OF INTERNATIONAL AND NATIONAL ORGANIZATIONS IN THE CONTEXT OF SOCIAL-PEDAGOGICAL WORK AND PROFESSIONAL TRAINING FOR IT IN SCANDINAVIAN COUNTRIES....119
Liashko Marianna. SOCIO-CULTURAL IDENTIFICATION AS A SOCIOLOGICAL CATEGORY: HE ANALYSIS OF FOREIGN SOURCES 122
Medvedeva Maria. ANALYSIS OF EXISTING CLOUD ORIENTED SERVICES RECOMMENDED FOR HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS....125
Oliinyk Oleg, Sorokin Yurij, Tymoshenko Volodymyr. REALIZATION OF THE SELF-ORIENTED APPROACH IN THE PROCESS OF INNOVATIVE TECHNOLOGY OF PHYSICAL EDUCATION USAGE AT THE HIGH SCHOOL....128
Palamarchuk Olesya. THE FEATURES OF MORAL CONSCIOUSNESS DEVELOPMENT OF THE JUNIOUR SCHOOL PUPIL IN V. SUKHOMLINSKY'S HERITAGE 130
Palinchak Vronika. CHANGE OF MANAGEMENT PARADIGM AT THE PRESENT STAGE....133
Petrykiv Volodymyr. THE PECULIARITIES OF HISTORICAL DISCIPLINES TEACHING IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF UKRAINE (50-60-IES. XX CENTURY) 135
Polishchuk Vira. THE SPECIFICITY OF SOCIAL WORKERS TRAINING TO WORK WITH CHILDREN AT "RISK" IN THE UK 138
Polishchuk Yuriy. SELFDEVELOPMENT OF PUPIL'S PERSONALITY IN THE ACTIVITY OF CHILD AND YOUTH PUBLIC ORGANIZATIONS AS A SOCIAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM....141
Popovych Anna. UNIFICATION OF CONCEPTS AS A THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS FOR THE IMPLEMENTATION OF SOCIAL SERVICES....145
Pryshlyak Oksana. INTRODUCTION OF COMPETENCY BASED APPROACH IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING TO FUTURE TEACHERS IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS....147
Ratynska Oksana. RESEARCH OF EMPATHY IN FUTURE SOCIAL WORKERS....150
Redko Valeriy, Basay Oleg. THE CONTENT AND FUNCTIONS OF THE TEXTS FOR READING OF THE ELECTIVE COURSES IN FOREIGN LANGUAGES: LINGUACULTUROLOGICAL CONTEXT....154
Riul' Viktoria. THE PECULIARITIES OF SOCIAL WORK WITH THE MIGRANTS AND THEIR FAMILIES....159
Slozanska Ganna. SOCIAL ADAPTATION OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS STUDENTS IN CONDITIONS OF ACTIVITY OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL SERVICES....161

Sliusar Tetyana, Zabalui Kateryna. SPEECH IMPROVEMENT IN YOUNGER PUPILS WHILE STUDYING SYNTAX 164
Soroka Olga. FOREIGN EXPERIENCE OF TRAINING THE ART-THERAPISTS 167
Telychko Natalia. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF REALIZATION OF THE SYSTEM OF FORMATION OF PEDAGOGICAL MASTERY OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS 170
Tovkanets Ganna. FEATURES OF FORMATION OF HIGHER ECONOMIC EDUCATION IN THE CZECH REPUBLIC AND SLOVAKIA IN THE TWENTIETH CENTURY 173
Tovkanets Oksana. METHODOLOGICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL WORK OF A HIGH SCHOOL TEACHER 176
Tretko Vitaliy. INTERRELATION BETWEEN RESEARCH-ORIENTED EDUCATION AND INSTRUCTING IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS IN GREAT BRITAIN 179
Trubacheva Svitlana. METADISCIPLINARY ASPECT OF FORMATION OF PUPILS` GENERAL EDUCATION COMPETENCES IN THE CONTEXT OF VOCATIONAL TRAINING 183
Tulashvili Yurii. THE MODEL OF MULTILEVEL MODULAR EDUCATION FOR THE TRAINING OF ENGINEERING PERSONNEL 185
Fedorova Mariia. THE PROBLEM OF MORAL VALUES UPBRINGING OF PRESCHOOL AND SCHOOLCHILDREN 189
Fedoruts Mykola. THE FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF PUPILS IN THE PROCESS OF PARTNERSHIP OF SECONDARY SCHOOLS WITH FAMILIES 192
Khvaschevska Olga. EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES AS A MEANS OF SOCIALIZATION OF THE STUDENTS OF RURAL AREAS (THE SECOND HALF OF 20th CENTURY) 195
Khymchenko Elena. CULTURAL FEATURES OF SELF-DEVELOPMENT OF A FUTURE TEACHER 197
Tsviak Larysa. DEVELOPMENT OF CADETS' CREATIVE ACTIVITY IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE STUDYING 200
Cheypesh Ivanna. RETROSPECTIONS OF GENERAL DIDACTIC ATTITUDES TOWARDS FOREIGN LANGUAGE EDUCATION 203
Shevchenko Andriy. TO THE ISSUE OF DESIGNING THE THE EDUCATIONAL PROCESS ON FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE LOGISTICS OFFICERS 206
Yakubova Ludmyla, Trush Natalia. COMPARATIVE ANALYSIS OF FEATURES OF SOCIAL WORK ORGANISATION WITH THE ELDERLY IN UKRAINE AND ABROAD 209

УДК 371.214.41:81

КОНЦЕПЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ «НІМЕЦЬКОМОВНІ КРАЇНИ» ДЛЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Басай Надія Пилипівна
м.Київ

У статті висвітлено науково-теоретичні положення, закладені в концепцію навчального посібника елективного курсу «Німецькомовні країни» для учнів старшої школи. Визначено основні закономірності та принципи, на яких ґрунтується зміст прогнозованого посібника. Схарактеризовано основні вимоги до тематичних модулів, обґрунтовано критерії добору текстів до навчального посібника. Описано його структуру і зміст. Спрогнозовано результати навчання старшокласників за навчальним посібником із країнознавства.

Ключові слова: старша школа, профільне навчання, іноземна мова, елективний курс, навчальний посібник, концепція навчального посібника елективного курсу.

Постановка проблеми. Невід'ємним компонентом якісної сучасної шкільної освіти, яка орієнтується на всебічний розвиток кожної дитини як особистості, є профільне навчання учнів старшій школи. Відповідно до затвердженої Міністерством освіти і науки України Концепції профільного навчання у старшій школі перед загальноосвітніми навчальними закладами відкрилася можливість у більшій мірі враховувати потреби учнів, ефективніше готувати їх до майбутньої професії або продовження освіти у вищих навчальних закладах [3].

Профільне навчання іноземних мов – це цілеспрямована підготовка учнів до подальшої діяльності, пов'язаної з використанням іноземної мови як об'єкта навчання і / або майбутньої професійної діяльності та як засобу професійної комунікації. Профільне навчання – це не просто поглиблене вивчення предмета, це, передусім, спеціальна система заходів, що спрямовує старшокласників на діяльнісне застосування своїх іншомовних знань і вмінь; орієнтація засобами іноземної мови на майбутню професійну діяльність, кар'єру [5].

Однією з найактуальніших проблем реалізації профільного навчання іноземних мов (ІМ) у старшій школі є навчально-методичне забезпечення, зокрема, розроблення програм базових, профільних і елективних курсів та засобів навчання, які обов'язково повинні враховувати потреби учнів. Складність полягає в тому, що зміст цих курсів відрізняється не лише обсягом навчального матеріалу, а й способами його впорядкування, ступенем співвідношення між теоретичними й емпіричними знаннями. Обсяг знань старшокласника має бути достатнім для його подальшого успішного навчання чи професійної діяльності. А відтак, багато особливостей необхідно враховувати під час створення навчальних програм, підручників і посібників з іноземних мов для реалізації профільного навчання [4].

Аналіз останніх досліджень. Профільне навчання іноземних мов учнів старшої школи було і є предметом дослідження як зарубіжних, так і вітчизняних учених (І.Л.Бім, О.І.Вишневський, Н.Д.Гальскова, Н.І.Гез, Л.Я.Зеня, С.Ю.Ніколаєва, Ю.І.Пассов, В.Г.Редько, Г.В.Рогова, Н.К.Скляренко та ін.). Що стосується дослідження змісту навчання ІМ через елективні курси, то таких авторів ще мало: Н.М.Беленкова, А.О.Колесников, О.В.Конобеєв, О.Є.Лебедєв, К.Г.Митрофанов, К.М.Поливанова, Т.К.Полонська, В.В.Сафонова, П.В.Сисоєв, М.О.Столба. У роботах цих авторів розкриваються окремі аспекти проблеми, зокрема: концептуальні основи розроблення елективних курсів з іноземних мов, створення програм до елективних курсів, принципи добору змісту профільного навчання іноземних мов у рамках елективних курсів. Питання ж конструювання змісту іншомовних елективних курсів та його реалізації в навчальних посібниках для учнів профільної школи поки ще залишалося поза увагою дослідників [6].

На виконання постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 року № 1392 «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної освіти», рішення колегії Міністерства освіти і науки від 27 серпня 2013 року (протокол № 4/1-2), наказу Міністерства освіти і науки України від 21 жовтня 2013 року № 1456 «Про затвердження Концепції профільного навчання у старшій школі» та з метою модернізації змісту загальної середньої освіти 4 листопада 2013 року наказом Міністерства освіти і науки України за № 1550 було затверджено план заходів щодо реалізації Концепції профільного навчання у старшій школі, згідно з яким протягом 2015-2018 рр. має відбуватися розроблення навчальних програм елективних курсів (курсів за вибором) та відповідної навчальної літератури, зокрема з іноземних мов.

У зв'язку з цим науковими співробітниками відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України розроблено й підготовлено до друку Концепцію навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов для учнів старшої школи (англійська, іспанська, німецька, французька), компонентом якої є і концепція навчального посібника «Німецькомовні країни».

Мета статті полягає у висвітленні науково-теоретичних положень і методологічних засад, закладених у концепцію навчального посібника елективного курсу «Німецькомовні країни» для учнів старшої школи.

Основна частина. Методологічним підґрунтям для створення концепції навчального посібника елективного курсу «Німецькомовні країни» для учнів старшої школи слугують компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, особистісно орієнтований і культурологічний підходи, які мають забезпечити поглиблене і професійно зорієнтоване оволодіння старшокласниками німецькою мовою, створити умови для врахування їхніх індивідуальних особливостей, інтересів, мотивів, здібностей, намірів для формування чіткого орієнтування на певний вид майбутньої професійної діяльності, пов'язаної зі знанням німецької мови.

Прогнозований навчальний посібник елективного курсу «Німецькомовні країни» як основний засіб забезпечення старшокласників змістом елективного курсу з країнознавства різнобічно узгоджуватиметься з їхніми іншомовними комунікативними намірами та інтересами майбутньої життєдіяльності й ураховуватиме навчальний досвід, набутий ними у процесі вивчення шкільного курсу «Німецька мова» як базового чи поглибленого предмета.

Зміст навчального посібника елективного курсу «Німецькомовні країни» ґрунтуватиметься на таких закономірностях:

- мета навчання іншомовного спілкування в межах елективного курсу «Німецькомовні країни» зумовлюватиме зміст прогнозованого посібника;
- доцільно дібраний і методично раціонально організований у посібнику навчальний матеріал (мовний, мовленнєвий, текстовий, позатекстовий, вправи і завдання) сприятиме успішній реалізації мети навчання;
- вікові та психологічні особливості старшокласників, їхні інтереси, комунікативні потреби і навчальний досвід створюватимуть психолого-дидактичне підґрунтя для визначення видів і форм навчальної діяльності, які використовуватимуться у змісті посібника;
- передумовою усвідомленого й успішного оволодіння змістом навчального посібника слугуватиме рівень

умотивованості навчальних дій, що мають виконувати старшокласники;
- від дидактичної та методичної доцільності запропонованих посібником методів, способів і форм презентації та активізації навчального матеріалу, а також від методів і форм контролю рівня його засвоєння залежатиме ефективність процесу навчання;
- зміст навчального посібника надаватиме учням можливість демонструвати їхні власні іншомовні здібності в різних видах мовленнєвої діяльності, спостерігати динаміку їх розвитку й усвідомлювати результати своєї роботи, бачити тенденцію їх удосконалення та, за потреби, коригувати набутий досвід відповідно до власних комунікативних намірів;
- зміст навчального посібника буде гнучким, він не регламентуватиме роботу вчителя, а, навпаки, даватиме йому змогу ефективно здійснювати педагогічне керівництво діяльністю учнів, деколи варіювати запропонованим змістом, що зумовлюватиметься об'єктивними і суб'єктивними чинниками впливу на навчальний процес;
- взаємопов'язане навчання старшокласників іншомовного спілкування і культури німецькомовних народів чітко відбиватиметься у змісті навчального посібника елективного курсу [7].

Основними принципами реалізації змісту елективного курсу «Німецькомовні країни» в однойменному навчальному посібнику нам уявляються такі:

1**.** *Компетентнісний підхід* до навчання іншомовного спілкування забезпечуватиме прагматичні комунікативні потреби школярів відповідно до змісту обраного елективного курсу.

2**.** *Комунікативна спрямованість навчання* сприятиме оволодінню таким рівнем іншомовного спілкування в усній і письмовій формах у межах навчального середовища, який узгоджуватиметься з дескрипторами Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [2]**.**

3**.** *Ситуативність і тематична організація навчального матеріалу* створюватиме умови для адекватної реалізації ідеї комунікативності.

4**.** *Урахування досвіду, набутого учнями* у вивченні інших навчальних предметів, зокрема іноземної мови, дозволить прогнозувати можливі труднощі в оволодінні змістом елективних курсів, і в такий спосіб раціоналізувати навчальний процес.

5**.** *Усвідомлене навчання* німецької мови забезпечуватиме розвиток пізнавальних здібностей учнів через добір змістовно цінного навчального матеріалу. Воно сприятиме цілеспрямованому сприйманню й осмисленню мовних явищ, що вивчатимуться, їх творчому трансформуванню у процесі здійснення мовленнєвих дій: від усвідомленого оволодіння дією до автоматизованого її виконання; від формування окремих компонентів до їх об'єднання.

6**.** *Урахування вікових особливостей учнів старшої школи* зумовлюватиме добір спеціальних методичних підходів, форм і засобів для організації іншомовного спілкування.

7. Відповідно до *збалансованого та взаємопов'язаного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності* в навчальному посібнику використовуватимуться такі види діяльності, які сприятимуть комплексному оволодінню аудіюванням, говорінням, читанням, письмом.

8**.** *Диференціація та індивідуалізація навчання* здійснюватимуться відповідно до іншомовних комунікативних намірів старшокласників у межах змісту обраного елективного курсу.

9**.** Чинниками впливу на траєкторію особистісного розвитку старшокласників стануть *розширення ролі самостійної іншомовної комунікативної діяльності старшокласників***,** розвиток їхньої автономії, мотивації, усвідомлене ставлення до організації та результатів навчальної роботи.

10**.** *Наступність* між усіма ланками системи іншомовної освіти передбачає, що зміст елективного курсу «Німецькомовні країни», закладений у навчальний посібник, ураховуватиме іншомовний досвід старшокласників, набутий ними в курсі базової освіти, розширюватиме, поглиблюватиме, а також слугуватиме підґрунтям для його вдосконалення відповідно до іншомовних комунікативних намірів старшокласників, пов'язаних з їхньою майбутньою професійною діяльністю [8].

Основною структурною одиницею організації навчального матеріалу в змісті посібника «Німецькомовні країни» визначено *тематичний модуль*, який відображатиме сутнісний зміст елективного курсу. Кожний модуль буде автономним і завершеним за своїм змістом, що дасть можливість учителю вибудовувати процес вивчення тематики курсу в довільному порядку.

Тематичні модулі навчального посібника відповідатимуть таким вимогам:
- Вони окреслюватимуть обсяг мовного, мовленнєвого та інформаційного матеріалу, яким повинні оволодіти учні в межах певної теми на рівні, визначеному навчальною програмою.
- Комунікативно спрямовані види навчальної діяльності надаватимуть школярам можливість успішно виконувати навчальні операції та дії, що сприятимуть оволодінню ними іншомовним профільно зорієнтованим спілкуванням в усній і письмовій формах.
- **Т**ематичні модулі забезпечуватимуть збалансоване оволодіння старшокласниками всіма видами мовленнєвої діяльності (говорінням, аудіюванням, читанням, письмом).
- Види навчальної діяльності, способи і форми їх виконання будуть умотивованими.
- Зміст **тематичних модулів навчального посібника** міститиме дидактично доцільно дібрану систему вправ і завдань, яка сприятиме активізації нового навчального матеріалу та формуванню в учнів такого рівня мовних навичок і мовленнєвих умінь, який надасть їм можливість набувати досвіду комунікативної поведінки в різних ситуаціях профільно зорієнтованого спілкування.
- Усі види вправ і завдань **тематичних модулів навчального посібника** будуть методично раціонально організовані відповідно до принципів наступності й посильності.
- Навчальний посібник елективного курсу міститиме ефективну систему повторення.
- До змісту **тематичних модулів навчального посібника** добиратимуться дидактично доцільні ілюстративні матеріали, які будуть чіткими, доступними для адекватного сприймання всіма учнями і не викликатимуть подвійних асоціацій.
- Комунікативна спрямованість видів навчальної діяльності учнів не заперечуватиме використання в **навчальному посібнику** мовних вправ, які сприятимуть засвоєнню чи повторенню школярами лексичних одиниць і граматичних явищ.
- У тематичних модулях **навчального посібника** використовуватимуться переважно творчі комунікативні завдання: навчально-мовленнєві ситуації, рольові ігри, проектна робота тощо.
- Зміст навчального матеріалу і форми його засвоєння для самостійного опрацювання учнями вдома узгоджуватимуться з їх аналогами, які мали місце на занятті [7]**.**

Тексти до навчального посібника добиратимуться за критеріями, запропонованими Г.І. Вороніною:

*1.Автентичність***.** Автентичні тексти добиратимуться з повсякденної комунікативної практики носіїв мови як зразки реальної комунікації. Вони міститимуть типові найуживаніші мовні та мовленнєві засоби, сприятимуть розвиткові комунікативної культури та соціокультурної освіченості учнів.

2. *Інформативність***.** Тексти навчального посібника слугуватимуть для учнів джерелом особистісної та професійно важливої інформації.
3. *Пізнавальна цінність***.** Зміст текстів навчального посібника розширюватиме загальнокультурний і соціокультурний кругозір старшокласників, сприятиме розвиткові пам'яті та мислення, почуттів, емоцій.
4. *Проблемність***.** Тексти навчального посібника міститимуть певну проблемну ситуацію, для якої учні шукатимуть вирішення й обґрунтовуватимуть його у процесі виконання запропонованих творчих завдань.
5. *Міжкультурна спрямованість.* Через текстовий матеріал навчального посібника учні пізнаватимуть дійсність німецькомовних країн, інші соціальні зразки поведінки.
6. *Прагматичність тексту.* Мовні та мовленнєві засоби в текстах навчального посібника будуть типовими, практично значущими і вживаними в реальному спілкуванні німецькою мовою.
7. *Функціональність.* **Д**озволить визначити лексичні одиниці для продуктивного і рецептивного засвоєння у процесі виконання комунікативних завдань у професійних ситуаціях спілкування.
8. *Відповідність змісту текстів віковим особливостям та інтересам учнів.* Тексти навчального посібника відповідатимуть рівню інтелектуального розвитку старшокласників, будуть значущими та цікавими для них, задовольнятимуть їхні пізнавальні потреби [1].

Джерелом для відбору автентичних текстів до змісту навчального посібника слугуватимуть німецькомовна преса, телебачення, Інтернет, література, кіно тощо.

Навчальний посібник елективного курсу «Німецькомовні країни» міститиме різноманітні тексти, за якими здійснюватиметься навчання різних видів читання: *вивчального* (із повним розумінням змісту тексту); *ознайомлювального* (із розумінням основного змісту тексту); *переглядового / вибіркового* (із метою пошуку необхідної інформації, чи такої, що цікавить учня).

У навчальному посібнику надаватиметься перевага текстам для ознайомлювального й переглядового читання. Їх зміст матиме певну новизну і буде доступним для учнів старшої школи. Крім того, тексти, які міститимуть нову автентичну соціокультурну інформацію, супроводжуватимуться ілюстраціями, що сприятиме кращому усвідомленню учнями змісту прочитаного.

У змісті навчального посібника значну увагу буде приділено позатекстовому компоненту: а) апарату організації засвоєння (запитання і завдання); інструктивним матеріалам (пам'ятки, мовленнєві зразки, алгоритми тощо); таблицям; підписам-поясненням до ілюстративного матеріалу; вправам; б) ілюстративному матеріалу (фотографії, малюнки, плани, схеми тощо); в) апарату орієнтування (структурування змісту, шрифтові виділення тощо).

Навчальний посібник елективного курсу «Німецькомовні країни» розраховано на 144 години. Він не дублюватиме змісту Державного стандарту в галузі іноземних мов, а міститиме навчальний матеріал, який викликатиме професійний і пізнавальний інтерес в учнів. Його зміст дозволить розширити знання старшокласників про культуру, історію, реалії та традиції країн, мова яких вивчається, долучить їх до діалогу культур, допоможе усвідомити роль рідної мови і культури в порівнянні з культурою інших народів.

Мета створення навчального посібника елективного курсу «Німецькомовні країни» полягає у сприянні подальшому розвитку іншомовної комунікативної компетентності старшокласників у всіх її складниках: мовній, мовленнєвій, соціокультурній, загальнонавчальній шляхом залучення учнів до культури народів – носіїв німецької мови.

Її досягнення потребуватиме реалізації таких завдань:

- збагачення старшокласників знаннями про історико-культурний розвиток німецькомовних країн, історичну пам'ять і культурний спадок їх народів, спосіб життя в сучасному німецькомовному суспільстві;
- розширення загальнокультурного кругозору учнів у сфері країнознавства;
- розвиток уміння співставляти рідну і німецькомовні культури німецькою мовою та білінгвальних умінь представляти свою країну в німецькомовному середовищі;
- сприяння актуалізації міжпредметних знань і вмінь під час вивчення елективного курсу;
- розвиток умінь орієнтуватися в повсякденному мовному оточенні та здобувати інформацію з різних джерел;
- виховання культури інтелектуальної праці, толерантного ставлення до інших народів і культур;
- збагачення уявлень учнів про етику спілкування в німецькомовному середовищі з носіями мови;
- розвиток уміння використовувати німецьку мову як засіб навчання і самоосвіти під час вивчення інших культур.

Навчальний посібник елективного курсу «Німецькомовні країни» складатиметься з дев'яти тематичних модулів, кожен з яких міститиме декілька тем. Тематику буде представлено таким чином, щоб викликати інтерес старшокласників до подальшого вивчення німецької мови, оскільки будуть враховані передбачувані профільні інтереси майбутніх філологів, педагогів, істориків, географів, політологів, економістів, соціологів, дослідників тощо. Кожен тематичний модуль включатиме тексти з певної тематики, новий лексичний і граматичний матеріал, вправи на закріплення мовного і мовленнєвого матеріалу та контроль розуміння прочитаного або прослуханого, креативні завдання, проектні роботи.

Орієнтовний перелік тематичних модулів і тем прогнозованого навчального посібника:

I. Пізнавальне про Німеччину (Wissenswertes über Deutschland): Ландшафтні образи Німеччини. Німеччина в цифрах і фактах. Дві німецькі держави. Берлінська стіна. Об'єднання Німеччини. Федеральні землі. Берлін – столиця об'єднаної Німеччини. Великі міста. Робота і життєві стандарти. Зайнятість і ринок праці. Промисловість.

II. Школа й освіта (Schule und Ausbildung): Система освіти Німеччини. Критичні погляди на освіту. Престижні вищі навчальні заклади. Правила прийому до ВНЗ. Найпрестижніші професії. Відомі вчені і винахідники.

III. Культура (Kultur): Література: історія і сучасність. Архітектура й образотворче мистецтво. Музеї, галереї, колекції. Театр, музика, кіно.

IV. Сучасна Німеччина (Deutschland aktuell): Економіка і промисловість. Торгівля. Сільське господарство. Проблеми сучасного суспільства. Молодь. Проблеми навколишнього середовища. Транспорт. Традиційні ЗМІ. Нові і новітні ЗМІ.

V. Повсякденне життя Німеччини (Deutscher Alltag): Захоплення і вільний час. Відпустка. Громадські заклади. Медицина і здоров'я. Здоровий спосіб життя. Спорт. Домогосподарство. Гроші. Магазини і покупки. Мода. Національна кухня. Національні свята і традиції.

VI. Австрія – країна в серці Європи (Österreich – ein Land im Herzen Europas): Геополітичний портрет країни на Дунаї. Політика і суспільство. Федеральні землі Австрії. Місця для відпочинку. Центр країни – Відень. Великі міста. Культурне життя Австрії: література, музика, театр, кіно, образотворче мистецтво. Визначні постаті Австрії.

VII. Різноманітна Швейцарія (Die vielseitige Schweiz): Сучасна Швейцарія. Кантони. Ландшафти. Столиця, великі міста. Розмаїття культурного життя. Звичаї, свята, традиції. Національна кухня. Відомі швейцарці.

VIII. Велике Герцогство Люксембург (Großherzogtum Luxemburg): Регіони країни. Клімат. Населення. Столиця та її околиці. Великі міста. Театральне і музичне життя країни. Кіно. Мистецтво Люксембурга: музеї, замки, архітектура. Повсякдення Люксембурга: спорт, відпочинок, покупки, організація вільного часу для дітей.

IX. Що ми знаємо про Ліхтенштейн? (Was wissen wir über Lichtenstein?): Рельєф. Водні ресурси. Клімат. Населення. Політична структура. Столиця Вадуц – центр культури. Великі міста. Культурне життя: музеї, галереї, театри, фестивалі. Житло, вільний час, ЗМІ. Національні свята і традиції. Національна кухня.

Передбачається, що після завершення роботи з навчальним посібником елективного курсу «Німецькомовні країни» учні **оволодіють:** технікою швидкого й ефективного читання; різними способами конспектування; реферуванням і редагуванням сучасних автентичних матеріалів; умінням аналізувати та критично осмислювати авторський текст; навичками співставлення кількох джерел інформації та вмінням робити власні висновки; технікою усної і письмової презентації проекту, доповіді, статті залежно від висунутих вимог; досвідом розроблення і виконання проектів, соціологічних досліджень, опитувальників різного характеру; досвідом проведення дискусій, навчальних конференцій, круглих столів, анкетування, опитування щодо суспільної думки тощо. Школярі **розвинуть уміння:** систематизувати і поглиблювати знання про німецькомовні країни на основі вивченого матеріалу; оперувати набутими країнознавчими знаннями у процесі побудови власних висловлювань; збирати, систематизувати та інтерпретувати культурознавчу інформацію, використовуючи різноманітну інформаційно-довідкову літературу (зокрема, файли Інтернету та електронну довідкову літературу), газетно-журнальні матеріали, художню літературу і використовувати їх під час виконання культурознавчих проектів; обробляти інформацію та проводити порівняльний аналіз вивченого країнознавчого матеріалу: проводити аналогії, знаходити протиставлення і робити узагальнення під час порівняння фактів, явищ культури й науки, подій у культурному житті німецькомовних країн і України; представляти свою країну і визначні пам'ятки німецькомовних країн в умовах міжкультурного спілкування.

Висновки. Ефективність навчальної діяльності та результати успішності старшокласників значною мірою залежатимуть від змісту і структури навчального посібника «Німецькомовні країни», зокрема від дидактично доцільно дібраного навчального матеріалу та методично раціональної його організації. Важливо, щоб зміст навчального посібника і всі його структурні компоненти узгоджувалися з цілями навчання, віковими особливостями старшокласників, їхніми іншомовними комунікативними потребами і намірами.

Презентована концепція слугуватиме науковим підґрунтям для створення навчального посібника елективного курсу «Німецькомовні країни», що буде наступним предметом нашого дослідження.

Література та джерела

1. Воронина Г. И. Современное состояние преподавания иностранного языка в средней школе и основные направления деятельности по обновлению содержания обучения данному предмету / Г.И.Воронина // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 3. – С.7-8
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. С. Ю.Ніколаєва]. – К.: Ленвіт, 2003. – 261 с.
3. Концепція профільного навчання в старшій школі [Текст] // Інформаційний збірник МОН України. – 2003. – № 24. – С.3-15
4. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх 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. 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., голов. ред. В. М. Мадзігон; наук. ред. О.М.Топузов]. – К.: Педагогічна думка, 2011. – Вип. 11. – С.431-437
6. Полонська Т.К. Профільне навчання іноземної мови учнів старшої школи : метод. рек. / Т.К.Полонська. – К.: Педагогічна думка, 2014. – 80 с.
7. Редько В.Г. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика: монографія [Текст] / В.Г.Редько. – К.: Генеза, 2012. – 224 с.
8. Редько В.Г. Концепція змісту елективних курсів з іноземних мов для учнів старшої школи: лінгводидактичний аспект / В.Г.Редько, О.В.Басай // Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – 2014. − Вип 34. – С.163-166

В статье освещены научно-теоретические положения, заложенные в концепцию учебного пособия элективного курса «Немецкоязычные страны» для учащихся старшей школы. Определены основные закономерности и принципы, на которых строится содержание прогнозируемого пособия. Охарактеризованы основные требования к тематическим модулям, обоснованы критерии отбора текстов для учебного пособия. Описана его структура и содержание. Спрогнозированы результаты обучения старшеклассников по учебному пособию по страноведению.

Ключевые слова: старшая школа, профильное обучение, иностранный язык, элективный курс, учебное пособие, концепция учебного пособия элективного курса.

The scientific and theoretical statements which are put in the conception of a manual on the elective course "German-speaking countries" for the pupils of senior school have been reflected in the article. Methodological foundations for creating this conception have been covered, the dominant approaches to studying foreign languages in modern school foreign education such as competence, communicative-active, personality oriented and culturological have been singled out. The main normalities and principle which are the basis of forecast manual's content have been determined. The content of this manual must provide a deep and professionally orientated mastering German by senior pupils, taking into account their individual features, interests, reasons, capabilities, intentions. The basic requirements to the thematic modules have been described, the criteria of texts selection to the manual have been characterised. Methodical organization of elective course's content has been outlined, its aim and tasks that will be realized in the manual "German-speaking countries" for the students of a senior school have been formulated. Its structure and contents have been described. The results of senior pupils' studies after this manual have been prognosticated.

Key words: senior school, profile education, foreign language, elective course, manual, conception of a manual on elective course.

УДК 37. 01. 37. 048.4: 37

МОДЕЛЬ ВИХОВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ ВЧИТЕЛЯ

Близнюк Тетяна Олександрівна
м.Івано-Франківськ

У статті представлена модель виховання готовності старшокласників до вибору професії вчителя, що включає мотиваційний, діяльнісний і рефлексивний компоненти. Автором визначено критерії та рівні готовності учнів старших класів до професійно-педагогічного самовизначення і виокремлено зміст освіти для забезпечення ефективності цього процесу в старшій школі. На основі представленої у статті моделі автором обґрунтовано методику її впровадження у навчально-виховну практику старшої школи.

Ключові слова: професійна орієнтація, професія вчителя, педагогічна модель, старшокласники, професійно-педагогічне самовизначення.

Постановка проблеми. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті, прийнята на другому з'їзді педагогічних працівників, орієнтована на «формування трудової і моральної життєтворчої мотивації, активної громадянської та професійної позицій; навчання основних принципів побудови професійної кар'єри і навичок поведінки в сім'ї, колективі та суспільстві, системі соціальних відносин і, особливо, на ринку праці» [1, с. 3]. Адже в умовах економічних перетворень в Україні особливо гостро постала проблема підготовки компетентних спеціалістів, здатних адаптуватись до суспільних інновацій. Реалізація окреслених вище завдань потребує, передусім, спрямованості навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи на належну профорієнтацію учнівської молоді. Враховуючи те, що професія вчителя сьогодні є непрестижною в Україні, гостро постало питання відбору в педагогічні виші талановитої молоді, котра дійсно вибрала б учительський фах за покликанням і за власними здібностями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні педагогічна освіта, вважає О.Савченко, з мовчазної позиції Міністерства освіти і науки України стала аутсайдером вишів, а її стратегія – наздогнати, а не випередити. Школа перестала бути реальним замовником змісту і результатів підготовки майбутнього вчителя. Навіть у педагогічних університетах професія вчителя стала лише однією серед інших [2, с.3].

Проблемі профорієнтаційної роботи з школярами присвятили низку наукових праць Г.Левченко, Д.Тхоржевський, Д.Сметанін, В.Татушинський, Б.Терещук; окремі аспекти професійного самовизначення учнівської молоді обґрунтували Є.Климов, В.Синявський, В.Сахаров, Б.Федоришин; над вивченням мотивації старшокласників у виборі професії працювали М.Алексєєва, Д.Завалишина; методологічні та методичні основи професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя знайшли своє відображення в численних наукових роботах таких учених, як В.Бондар, Г.Васянович, М.Євтух, В.Мадзігон, Р.Скульський, С.Максименко, В.Кононенко, В.Кузь та ін. Педагогічні аспекти формування готовності учнів до вибору майбутньої професії досліджують О.Губенко, В.Дорохіна, Л.Кондрашова.

Мета статті – на основі представленої автором моделі виховання готовності учнівської молоді до вибору професії вчителя обґрунтувати методику її впровадження у навчально-виховну практику старшої школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Опираючись на розроблену І.Лернером теорію сучасного процесу навчання [3], нами розроблено модель підготовки старшокласників до вибору професії вчителя для наступного її відтворення в умовах школи III ступеня. У запропонованій моделі відображено сукупну мету – виховання готовності старшокласників до вибору професії вчителя, та місце кожного навчального предмета в програмі профорієнтаційної підготовки в загальноосвітньому навчальному закладі. Для її ефективного впровадження пропонуємо відповідну методику, цілісність якої забезпечується взаємопов'язаним використанням таких компонентів: змісту та засобів підготовки, форм і методів взаємопов'язаної навчально-виховної діяльності вчителя і учнів.

Розв'язання завдання формування високого рівня готовності старшокласника до свідомого професійного самовизначення, зокрема орієнтації на вчительський фах, стає можливим за умов інтегрування дисциплін мовного циклу на основі міжпредметних зв'язків, здійснення професійної орієнтації навчального матеріалу та посилення комунікативної спрямованості курсів мовознавчих предметів.

У процесі нашого дослідження в основу побудови моделі закладено зміст підготовки учнів старших класів, що реалізується завдяки таким засобам підготовки, як курс рідної мови та літератури, курс іноземної мови й світової літератури (перший етап підготовки – ціннісно-орієнтаційний), спецкурс «Мистецтво педагогічного спілкування» (другий етап підготовки – виконавчо-аналітичний) та позакласна робота старшокласників (третій етап підготовки – корекційно-оцінний). Відповідно до змісту і форм навчально-виховної роботи було передбачено способи діяльності вчителя і способи діяльності учнів старших класів відповідно до кожного етапу засвоєння знань.

Так, мета першого етапу підготовки – це розвиток пізнавального інтересу в учнів, розкриття аксіологічних аспектів здобуття ними знань; формування ціннісного ставлення до усвідомленого знання; включення в соціокультурний контекст і виявлення його світоглядної цінності, ролі у зміні поглядів особистості на світ і на себе, розгляд етичних проблем в аспекті отриманої пізнавальної інформації. Якості засвоєння первинних знань сприяють пояснювальні, евристичні, дослідницькі, ілюстративні, імітативні методи, що втілюються завдяки проблемним лекціям, бесідам, розповідям, демонстраціям, спостереженням за мовним матеріалом.

Мета другого етапу підготовки до вибору професії вчителя – включення до змісту навчального матеріалу завдань високого рівня складності завдяки спецкурсу «Мистецтво педагогічного спілкування», що потребують здійснення проектно-дослідницької діяльності (пояснення й прогнозування явищ, висунення гіпотез до їх перевірки); завдань, спрямованих на розвиток спеціальних здібностей учнів, формування ціннісного ставлення до професії вчителя; широке використання знань із споріднених предметів, міжпредметних зв'язків, що, за нашим припущенням, має забезпечити всебічне вивчення матеріалу та оволодіння продуктивно-творчим, порівняльно-типологічним та методом наукового пізнання.

На завершальному етапі підготовки до вибору професії вчителя передбачено безпосереднє включення старшокласників у педагогічний процес під час роботи на літньому пришкільному оздоровчому майданчику. У процесі навчально-виховної роботи з учнями початкової школи старшокласники мали змогу застосувати набуті знання, уміння й навички педагогічної комунікації на практиці завдяки методу мікронавчання. Значна увага в цій роботі зверталась і на використання методів контролю і корекції, що виявляються в корекційно-оцінній діяльності старшокласників. Можемо констатувати, що запропонована методика виховання готовності старшокласників до вибору професії вчителя спроектувала не тільки навчально-виховну діяльність учителя, але й навчально-пізнавальну діяльність учнів, що, за нашим переконанням, має забезпечити необхідну

об'єктивність втілення запропонованої методики.

Для діагностування досягнення мети дослідження нами визначено три рівні готовності старшокласників до вибору професії вчителя: високий, середній і низький.

Визначаючи рівні готовності до вибору вчительського фаху, враховували, що високий рівень передбачає безпомилкове, правильне виконання дії, що є показником вияву особистісних інтелектуально-психологічних якостей; тобто той рівень, що засвідчує наявність стійкого переконання у правильності вибору.

Транспонуючи таке бачення рівневої диференціації готовності старшокласників до професійного вибору на відповідну модель «готовності до вибору професії вчителя», визначено розгорнуту характеристику таких рівнів, реальність існування яких експериментально перевірено у процесі роботи з першокурсниками Педагогічного інституту Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Виявлений високий рівень готовності старшокласників до вибору професії вчителя характеризується такими критеріями: усвідомлено та обґрунтовано ставляться до вибору майбутньої професії, розуміють необхідність вибору трудового шляху, творчо й активно ставляться до виконання завдань практичної навчальної і трудової педагогічної діяльності; у них повністю сформовані вміння та навички здійснювати спілкування в різних видах професійно зорієнтованої комунікативної діяльності: відповідно до ситуації, теми, мети і адресата спілкування. Мовлення, його темп та інтонаційна мелодика відповідають нормам. Самооцінка діяльності таких старшокласників адекватна оцінці вчителя.

Середній рівень характеризується такими критеріями: нестійкий інтерес до свідомого вибору майбутньої професії під час вивчення навчальних предметів, натомість мають певні здібності до навчання й успішно навчаються. Комунікативні вміння та навички сформовані повністю. Використання мовних одиниць відповідає нормам, а помилки, які іноді трапляються, не перешкоджають акту комунікації. Мовлення характеризується інформативністю, поширеністю, логічністю побудови висловлювання, емоційністю, композиційною завершеністю. Визначається вмінням вдало створювати емоційно насичені професійно зорієнтовані комунікативні ситуації. Цьому рівню властиве зчитування інформації на вербальному та невербальному рівнях, створення повідомлень різними мовами, у формі діалогу й монологу, бесіди, дискусії тощо. Вирізнялися нестабільною відповідальністю, нестійкою увагою до дітей. Самооцінка діяльності учнів здебільшого адекватна оцінці вчителя.

Низький рівень готовності старшокласників до вибору професії вчителя характеризується такими ознаками: відсутність планів професійного вибору; комунікативні мовленнєві вміння та навички сформовані недостатньо. Темп мовлення уповільнений, з багатьма незапланованими паузами. Відчутні порушення орфоепічних норм, лексична та граматична міжмовна інтерференція. Монологічне мовлення характеризується вузькістю обсягу висловлювання, частковою невідповідністю темі, композиційною незавершеністю висловлювання, недоречною експресивністю, наявністю смислових «провалів», перестановок. Для створення діалогічної педагогічної ситуації використовуються лише спонукальні речення. Особисте діалогічне мовлення характеризується слабкою інформативною насиченістю, недостатньою активністю та ініціативністю. Недостатньо сформовані народознавча та соціокультурна компетенції. Самооцінка завжди завищена.

Характеристику рівнів готовності старшокласників до вибору професії вчителя-мовника було складено з урахуванням таких компонентів цього феномену та його критеріїв, як мотиваційний, діяльнісний, рефлексивний, які попередньо були нами теоретично визначені та обґрунтовані.

Для кількісного аналізу результатів дослідження було визначено систему оцінювання у балах для кожного показника. За такого підходу низький рівень оцінювали від 0 до 5 балів, середній – від 6 до 10 балів, високий – від 11 до 15 балів. Відтак, орієнтувались на 4 інтегрованих показники ознак готовності старшокласників до вибору професії вчителя (інтерес до педагогічної професії, розвиток комунікативних умінь, здатність до соціальної взаємодії та сформованість рефлексивних якостей особистості учня) й визначили, використовуючи нерівномірну шкалу, що учні з високим рівнем готовності повинні набрати від 51 до 60 балів, середнього рівня – від 36 до 50 балів, низького – від 0 до 35 балів.

Головні вимоги до змісту та організації процесу підготовки учнів за зазначеною методикою випливають із закономірностей сучасного стану навчально-виховного процесу в старшій школі й ґрунтуються на принципах: міжпредметного підходу до виховання готовності до вибору професії вчителя; професійно спрямованого підходу до поглиблення змісту навчальних предметів та організації навчання; диференційно-системного навчання мови – тотожні явища суміжних дисциплін активізуються з опорою на вже набуті знання, заново вивчаються лише специфічні явища та факти; інтеграції; системно-описового і комунікативно-діяльнісного підходів до побудови курсів навчання – розумне співвідношення комунікативної орієнтації і свідомої систематизації мовного матеріалу; уваги до розвитку критичного мислення учнів. Урахування зв'язків та взаємовпливу всіх принципів забезпечило у подальшій експериментальній роботі цілісність організації процесу навчання.

Проблему орієнтації старшокласників на професію вчителя рекомендуємо частково розв'язати завдяки формуванню в них комунікативної культури. Навчальний матеріал мовних предметів за відповідної його підготовки може слугувати ефективним педагогічним засобом вирішення численних виховних завдань, тому його зміст у тій частині, котра здатна реалізувати профорієнтаційні функції. У нашому дослідженні такими предметами стали українська мова й література, іноземна мова, світова література, та спецкурс «Мистецтво педагогічного спілкування», що відігравав роль коригувальної, узагальнювальної ланки цієї системи. Створюючи таку інтегративну систему підготовки старшокласників, ми виходили з доведеного психологами (Н. Білан, А. Бондаренко, З. Кузьменко, Н. Перхайло) положення про те, що психологічні механізми породження мовлення однакові на всіх мовах, тому навички мовленнєвої діяльності рідною мовою можуть бути опорою в мовленні іноземною [4; 5; 6; 7].

Аналізуючи функції іноземної мови, В. Сафонова зазначала, що за умов зростання уваги до вивчення іноземних мов доцільно розширити сферу їх навчально-виховного впливу на особистість, повною мірою використати потенціал іноземної мови, аби вона активно сприяла міжкультурному спілкуванню в різних сферах людської діяльності, встановленню взаєморозуміння народів, країн, соціальних систем, узагальненню досягнень національних культур у розвитку загальнолюдської культури і збагаченні її духовними цінностями, створеними різними народами й людством загалом [8, с.219].

Для розв'язання проблеми формування комунікативної культури старшокласників у поєднанні з професійною орієнтацією послуговувалися ідеєю, запропонованою Р.Скульським та Б.Грицюком [9, с.220], відповідно до якої одним із найдієвіших засобів формування засад мовної культури за умов загальноосвітньої школи є істотне збільшення словникового запасу старшокласника, його наповнення новими поняттями-термінами, що становлять основу професійної мови.

Формуванню мотиваційної готовності старшокласників до вибору професії вчителя – розвитку їхнього пізнавального інтересу і його зміцненню – сприяє збагачення й уточнення понятійного апарату, яке було реалізовано завдяки розробленому нами авторському методичному комплексу

вправ різних типів: лексичних, комунікативних (пізнавальних, ігрових, творчих), лексико-граматичних і перевірних. Зміст роботи, спрямований на підготовку старшокласників до фахової комунікації, полягав в поетапному розвиткові в учнів усного мовлення (синхронного та підготовленого) на основі спеціальних дидактичних матеріалів; поетапному розвиткові писемного мовлення (синхронного та підготовленого); навчанні користуватися словниками.

Можемо констатувати, що використання різноманітних мовних засобів у профорієнтаційній роботі зі старшокласниками сприяло підвищенню їхньої комунікативної культури.

Міжпредметна інтеграція на рівні української та англійської мов надала змогу поглибити зміст цих навчальних предметів, оскільки значну частину теоретичного матеріалу з іноземної мови подавали з опорою на знання рідної, що не лише сприяло зміцненню знань, а й надавало можливість приділити більше уваги закріпленню матеріалу. Так, за мовною і мовленнєвою змістовими лініями поглиблювали знання про мову й мовлення. Окрім цього, розвивали мовленнєві вміння й навички, зокрема вміння правильно використовувати одиниці різних мовних рівнів для точного, грамотного вираження думки з урахуванням комунікативної спрямованості мовлення завдяки збільшенню кількості лексичних одиниць, лінгвістичних понять, текстів різних видів, їх інтерпретації та аналізу, широкому використанню аргументації висловлювань, перекладів текстів, що набувало статусу самостійного мовленнєвого вміння, розв'язанню завдань дослідницької діяльності, що передбачало пошук додаткової інформації для обговорення, презентації тощо.

Отож сутність використання міжпредметних зв'язків полягала також у тому, щоб сформувати нове знання в результаті інтеграції знань різних дисциплін. За нашим припущенням, майбутній учитель має вміти чітко визначати особливості української мови порівняно з іноземною (англійською, німецькою тощо), бачити спільне, подібне й специфічне в їх системах, уміти враховувати такі моменти в комунікативних ситуаціях. Як стверджують результати нашого дослідження, успіх фахової підготовки переважно залежить від того, наскільки сформоване вміння порівнювати, зіставляти, тобто помічати однакове, подібне і специфічне в мовах, що спонукало нас до поглиблення цього складника у змісті навчання української та іноземної мов.

Діяльнісна готовність старшокласників до вибору професії вчителя визначала розвиток загальнонавчальних умінь і навичок (організаційних, контрольно-оцінних, загальнопізнавальних), застосування їх у різних виховних і навчальних ситуаціях спілкування. Зазначені стратегічні вміння, як свідчать результати нашого дослідження, забезпечували успішність мовленнєвої діяльності, надавали старшокласникам змогу мобілізувати свій досвід, задовольнити комунікативні потреби, визначені тим чи іншим контекстом або метою спілкування.

Поглиблення змісту діяльнісної лінії здійснювалося в напрямі розвитку навичок критичного мислення старшокласників як основи формування їхніх оцінних суджень. Нами визначено такі напрями розвитку критичного мислення: розвиток здатності до сприймання та розуміння художніх, публіцистичних, наукових, суспільно-політичних та інших видів літературних творів; уміння висловлювати свою думку та викладати проблему, вільно користуючись різними лексичними та ідіоматичними виразами, дотримуючись грамотної побудови речень та словосполучень; формування навичок сприйняття інформації іноземною мовою та її розуміння; навчання функціонального та творчого письма на основі чинних правил граматики, орфографії, пунктуації, словотворення і правильного вживання лексичних одиниць; розвиток творчих здібностей, уяви та навичок проведення науково-дослідницької роботи та роботи з різноманітними довідниками.

Як стверджують результати нашого дослідження, характерною особливістю такої форми самостійної роботи старшокласників була можливість щоденного спостереження за реальними педагогічними ситуаціями та участю у них, обговорення та обмін думками відповідно до цих спостережень, зіставлення своїх поглядів та оцінок з професійними вимогами та думкою інших учасників педагогічного процесу. Можемо констатувати, що участь старшокласників у літній педагогічній практиці сприяла вихованню в них таких якостей, як: почуття відповідальності, самостійність, працездатність, творчий підхід до виконання професійних функцій.

Висновки. У профорієнтаційній роботі, на нашу думку, психолого-педагогічна діагностика учнів старших класів має поєднуватися з формуванням і розвитком у них особистісних, громадянських і професійних цінностей, що зумовлюють ефективне оволодіння обраною професією та її реалізацію у перспективі. Визначальним компонентом готовності учня до обрання професії вчителя є комунікативний компонент. Відтак комунікативний складник готовності до обрання професії педагога за своїми функціями тотожний функціональній структурі загальнопрофесійної готовності старшокласника, тобто комунікативна сфера старшокласника – майбутнього вчителя – є результатом і показником його готовності до обрання професії педагога.

Запропонована модель виховання готовності старшокласників до вибору професії вчителя складається з мотиваційного, діяльнісного та рефлексивного компонентів. Виокремлений орієнтовний зміст освіти забезпечує ефективність процесу виховання готовності старшокласників до вибору професії в сучасній структурі навчання й виховання зростаючої особистості школи ІІІ ступеня.

Література та джерела

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті: [проект]. – К.: Видавництво «Шкільний світ». – Липень, 2001. – 16 с.
2. Савченко О. Досвід реформування української освіти: уроки і подальший поступ / Олександра Савченко // Шлях освіти. – № 3. – 2010. – С.2-6
3. Сухомлинська О. Проблеми теорії виховання дітей і молоді в Україні / О.Сухомлинська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 4. – С.109-125
4. Білан Н. Професійна лексика на уроці української мови / Н.Білан // Українська мова та література. – 1996. – № 8. – С.6-7
5. Бондаренко Алла. Мовна поведінка майбутніх учителів: генезис, корекція/ Алла Бондаренко // Рідна школа. – 2001. – № 3. – С.56-59
6. Кузьменко З. Ситуативна організація активної лексики як передумова навчання усного мовлення / З.Е.Кузьменко // Методика викладання іноземних мов: наук.-метод. зб. – 1992. – Вип.21. – С.85-88
7. Перхайло Н. Соціалізація школярів через зміст і методи лінгвістичної освіти в середній школі / Н.Перхайло // Українська мова: навчально-методичні та виховні аспекти: Всеукраїнська наук. конф.: зб. матеріалів / ред. упорядник Василь Грещук. – Івано-Франківськ: Плай, 2000. – С.40-42
8. Сафонова В.В. Социокультурний поход к изучению иностранных языков / В.В.Сафонова – М.: Высшая школа Амскорт интернешенал, 1991. – 311 с.
9. Скульський Р. Формування мовної культури молоді у контексті вирішення актуальних педагогічних проблем / Р.Скульський, Б.Грицюк // Українська мова в освіті. – Івано-Франківськ: Плай, 2000. – С.211-226

В статье представлена модель воспитания готовности старшеклассников к выбору профессии учителя, включающая мотивационный, деятельностный и рефлексивный компоненты. Автором определены критерии и уровни готовности молодежи к профессионально-педагогическому самоопределению и выделено содержание образования для обеспечения эффективности этого процесса в старшей школе. На основе представленной в статье модели автором обосновано методику ее внедрения в учебно-воспитательную практику старшей школы.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, профессия учителя, педагогическая модель, старшеклассники, профессионально-педагогическое самоопределение.

The article shows the model of upbringing of senior school-children's readiness for choosing a profession of a teacher which comprises motivational, active and reflective components. The author defines the criteria and levels of young people's readiness for professional pedagogical self-assessment and underlines the content of education for better efficiency of this process in school. On the basis of the presented in this article model the author justifies the ways of its implementation in educational practice of high school. In the course of study as a basis for constructing the model the researcher laid the content of training senior school pupils, implemented with such training means as Native language and Literature, Foreign languages and World literature (the first stage of training - value-orientation), optional subject «Art of pedagogical communication»(second stage of training – operational and analytical), and extra curricular activities of senior pupils (the third stage of training – correction and evaluation). Presented in the paper content of education provides the efficiency of training seniors' readiness to choose a profession in the modern structure of education of the growing personality.

Key words: professional orientation, a profession of a teacher, pedagogical model, senior school children, professional pedagogical self-assessment.

УДК 796.011.1- 057.874

ЗАСТОСУВАННЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ ПРИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ЗАГАРТУВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Бондарчук Наталія Яківна
Чернов Віктор Дмитрович
Герка Олена Іванівна
м.Ужгород

У статті розглянуті основні режими й види загартування, його ефекти впливу на організм людини загалом і молодших школярів зокрема, основні форми загартування дітей молодшого шкільного віку, можливості застосування інтенсивних форм загартування у молодшому шкільному віці. Експериментально визначене значення диференційованого залежно від рівня фізичного стану застосування процедур загартування на стан серцево-судинної та дихальної систем, показники термометрії учнів молодшого шкільного віку.

Ключові слова: диференційований підхід, загартування, молодші школярі, фізичний стан, функціональний стан, термометрія.

Постановка проблеми. Природа подбала про те, щоб створити для людини найрізноманітніші життєві умови – від найбільш сприятливих до екстремальних, і водночас наділила людський організм унікальною здатністю саморегулювання свого життєзабезпечення для виживання у складному світі протилежностей. Але розвивати ці здібності потрібно починати вже в дитинстві. Молодший шкільний вік – чи не найважливіший віковий період для цього, адже саме в ньому закладаються основи фізичного, морального, розумового здоров'я. Будь-які зовнішні природні впливи в цьому віці можуть, з одного боку, стати чинниками загартування, з іншого спровокувати прояви деяких видів патологій, сприяти розвитку високої захворюваності гострими респіраторними інфекціями тощо. Щоб виключити можливість другого варіанту розвитку подій, дитячий організм необхідно цілеспрямовано і грамотно тренувати, застосовуючи при організації процесу загартування диференційований підхід. Постановка проблеми має безпосередній зв'язок із практичним завданням вдосконалення та оптимізації процесу фізичного виховання дітей і молоді через впровадження диференційованого підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У контексті проведення даного дослідження авторку цікавили останні публікації з проблематики диференційованого підходу до процесу шкільного фізичного виховання, визначення чинників і критеріїв диференціації (Н.Бондарчук) [2], загальних методів і способів загартування людського організму (Ю.Артюхов) [1], ролі загартування у веденні здорового способу життя (Є.Давиденко, В.Семененко) [5], впливу різних форм загартування на людський організм (І.Брязгунов, Є.Касатікова) [3], ролі різних видів оздоровлення у загартуванні організму (Н.Онучін) [8], ефективності застосування окремих процедур загартування організму молодших школярів (В.Семененко) [10], загартування дітей із застосуванням інтенсивних методів і форм (І.Воронцова, Л.Бєленький) [4], застосування водних процедур загартування (Г.Малахов) [7].

Мета статті – дослідити вплив комплексного застосування процедур загартування на функціональний стан і режим терморегуляції організму молодших школярів різної статі, враховуючи їх диференціацію за рівнем фізичного стану. Завдання, які вирішувалися в ході дослідження: 1) розглянути загартування як чинник зміцнення здоров'я людини, його основні режими й види; 2) окреслити основні форми загартування дітей молодшого шкільного віку, з'ясувати можливості застосування в цьому віці інтенсивних форм; 3) визначити значення диференційованого залежно від рівня фізичного стану застосування процедур загартування на функціональний стан та показники термометрії молодших школярів.

Для вирішення поставлених завдань були використані такі методи^

1. *Антропометричні* – для визначення довжини (см) і маси (кг) тіла.

2. *Фізіологічні* – для визначення ЧСС (уд/хв), АТ (мм. рт.ст.), ЖЄЛ (мл), проведення тестів Штанге і Генчі (с).

3. *Методи визначення рівня фізичного стану*. Кількість балів, що вказує на РФС, визначалася за такою формулою:

$$РФС = \frac{700 - 3 \times ЧСС - 2{,}5 \times АТ_{сер.} - 2{,}7 \times вік + 0{,}28 \times маса\ тіла}{350 - 2{,}6 \times вік + 0{,}21 \times довжина\ тіла}$$

До дітей з низьким рівнем фізичного стану були віднесені школярі, в яких кількість балів становила 0,375 і менше; до нижчого від середнього рівня – відповідно від 0,376 до 0,525; до середнього – від 0,526 до 0,675; до вищого за середній – від 0,676 до 0,825; до високого – 0,826 і більше балів.

4. *Метод термометрії* (як об'єктивного показника впливу на організм холодових і теплових подразнень) – для визначення рівня загартованості школярів. Метод полягає у вимірюванні температури певних зон тіла. Температура вимірювалася за допомогою термометра ФПЕМ-1М інерційністю не менш ніж 30 с. Для вимірювання були визначені такі зони виміру: а) долонна поверхня передпліччя (умовна зона – долонь); б) над рукояткою грудини (умовна зона – груди); в) 3) над пупком по середній лінії (умовна зона – живіт); г) у міжлопаточній області на рівні 12-14 хребців (умовна зона – спина); ґ) на передній поверхні гомілки (умовна зона – гомілка). Середню температуру шкіри визначали за допомогою формули:

$$T_{ср} = \frac{\sum_{i=1}^{5} t_i}{5}, {}^0C$$

$\sum_{i=1}^{5} t_i$ – сума значень температури шкіри у п'яти зонах.

Примітка. У цих формулах: ti – температура шкіри в п'яти зонах виміру: долоня (i = 1), груди (i = 2), живіт (i = 3), спина (i = 4), гомілка (i = 5).

Виклад основного матеріалу. Відповідно до сучасних уявлень загартування – це система заходів у режимі дня, спрямованих на підвищення опірності організму до цілого ряду несприятливих впливів зовнішнього середовища і можливості розвитку захворювань. одна з форм адаптації, сутність якої полягає у тренуванні фізіологічних механізмів терморегуляції організму і підвищення його імунітету. Загартування здійснює найбільш універсальний тренуючий вплив, який сприяє відновленню ерготропної функції організму, в його процесі за умов багаторазового впливу специфічних подразників і під впливом нервової регуляції формуються певні нові функціональні системи, що забезпечують ефект пристосування, що має важливе значення в молодшому шкільному віці. Важливо, що при загартуванні не тільки вдосконалюються гомеостатичні реакції організму, але й розширюється діапазон коливань середовища, які дитина може легко переносити [5]. Система загартовування передбачає тренування захисних і пристосувальних механізмів дитячого організму до такого ступеня готовності, щоб він міг оптимально протистояти змінам умов навколишнього середовища, властивим даному періоду року [10].

Прийнято виділяти початковий, оптимальний та спеціальний режими загартування, що передбачають тренування відповідно інформаційної функції організму, фізичної й меншою мірою хімічної форми терморегуляції, максимальне тренування фізичної форми терморегуляції та підвищення активності функціонування її хімічної форми; кожному режиму відповідають різні види навантажень, тому у процесі загартування молодших школярів застосовуються переважно початковий та оптимальний режими. Пасивне загартування передбачає адаптацію до кліматично-географічних умов регіону, соціальних та інших умов життєдіяльності, активне – систематичне застосування штучно створюваних і суворо дозованих температурних впливів. Колективному загартуванню протиставляємо індивідуальне, яке є більш ефективним через можливість застосування диференційованого підходу, забезпечення суворого обліку індивідуальних особливостей кожної дитини [8].

До традиційних форм загартування в дитячому віці можна віднести ті, що засновані на використанні природних чинників – сонця, повітря, води тощо. Найбільш доступними для дітей є повітряні ванни, прийняття яких може бути або загальним, якщо дії повітря піддається вся поверхня тіла, або частковим, якщо оголюється тільки окрема її ділянка, наприклад, руки. Оздоровчі впливи при цьому пов'язані насамперед із різницею температур повітря і поверхні шкіри. До прийняття сонячних ванн слід ставитися дуже обережно: сонячне проміння сприятливо впливає на імунну систему дитини, проте слід остерігатися відкритого сонця, особливо за спекотної погоди. Слід також враховувати, що кожен вид променів справляє на організм специфічну дію: світлові промені забезпечують можливість зорових сприйняттів біохімічних процесів в організмі, підвищують його імунобіологічну реактивність; інфрачервоні промені з короткою хвилею проникають у тканини тіла на велику глибину і створюють більший тепловий ефект, а довгохвильові – на меншу глибину і викликають менший тепловий ефект; ультрафіолетові промені викликають в організмі дуже широкий спектр біологічних ефектів, зокрема мають бактерицидну дію [1; 9].

Найбільш уважно в молодшому шкільному віці необхідно ставитися до прийняття водних процедур, адже вода є найсильнішим природним засобом загартування: вона спричиняє багатогранну дію на організм, покращуючи терморегуляцію, обмін речовин, роботу серцево-судинної та дихальної систем. Ефект впливу води складається з її температури, швидкості руху течії, мінерального складу, механічних впливів. Перевага води перед іншими засобами загартовування полягає в тому, що водні процедури легко дозувати. Найбільш доступними і поширеними традиційними формами загартовування водними процедурами дітей молодшого шкільного віку є наступні: загартовування носоглотки, обтирання, ванни для ніг, обливання, душ, оздоровче плавання. В окремих випадках можливе й обережне загартування холодом [7].

Цікавим і в багатьох випадках дискусійним є питання застосування в молодшому шкільному віці інтенсивних форм загартування, до яких відносимо такі, при застосуванні яких виникає хоча б короткочасний контакт оголеного тіла людини зі снігом, крижаною водою, морозним повітрям і т. п., хоча на сьогодні накопичено чималий досвід інтенсивного загартування дітей навіть переддошкільного віку, переважно в батьківських оздоровчих клубах. Слід зазначити, що фізіологічна незрілість дитячого організму, в першу чергу незрілість нейроендокринної системи, є нерідко причиною не підвищення, а навпаки, придушення імунної активності, швидкого розвитку стадії виснаження при надмірному зловживанні інтенсивними методами загартування. Так, купання у крижаній воді більшість фахівців вважають для дітей недоцільним [4].

Однак існує контрастне загартування як перехідний щабель між традиційним та інтенсивним загартуванням. Це, наприклад, контрастні ванни для ніг, контрастне обтирання, контрастний душ, сауна, російська лазня тощо. Контрастний душ можна вважати найбільш доступною формою для масового використання. Сауна на організм дитини молодшого шкільного віку може справляти специфічний вплив: вона дає можливість поєднувати гіпертермічний вплив із подальшими водолікувальними процедурами низької температури. При систематичному застосуванні таких процедур відбувається тренування і вдосконалення діяльності терморегулюючих механізмів, що сприяє загартуванню, підвищенню загальної резистентності організму. Слід також враховувати, що принциповою відмінністю

впливу сауни на дітей є набагато більш швидка тенденція їх до перегрівання [3].

Для здійснення повноцінного, комплексного загартування надзвичайно важливою є взаємодія школи та сім'ї в цьому питанні. Сім'я споконвічно була покликана закладати в дитині основні поняття та уявлення про здоров'я, здоровий спосіб життя, фізичне виховання. З іншого боку, загальноосвітні навчальні заклади покликані бути стимуляторами фізичного виховання дітей – як організації, на яких покладено реалізацію державних програм фізичного виховання дітей і молоді. Крім того, під час активного відпочинку дітей у літніх чи зимових рекреаційно-оздоровчих таборах також необхідно активно застосовувати комплексні методики загартування з використанням максимально широкого спектру відповідних засобів і форм.

Не менш актуальним є застосування диференційованого підходу, який загалом може будуватися на індивідуальних, середовищних і соціальних чинниках. Такий підхід дозволяє краще враховувати індивідуальні особливості дитячого організму, оскільки в залежності від термінів дозрівання функціональних систем і сили термічного подразнення в діяльність включаються переважно фізична або хімічна терморегуляція; знання її специфіки допомагає успішніше розв'язувати завдання процесу загартування. Найбільш важливими критеріями диференціації є критерії, що співвідносяться з індивідуальними чинниками – статевіковий критерій, індивідуально-соматичні особливості організму, рівень фізичного стану, який визначається фізичним розвитком, фізичною працездатністю, фізичною підготовленістю, станом здоров'я, функціональними можливостями організму [2]. В даному дослідженні ми користуємося критерієм рівня фізичного стану дитячого організму.

На базі ужгородської лінгвістичної гімназії ім. Т. Шевченка авторкою було проведене дослідження значення диференційованого залежно від рівня фізичного стану застосування процедур загартування на функціональний стан та показники термометрії молодших школярів. У дослідженні брали участь 40 школярів 3-4 класів (20 хлопців і 20 дівчат), які паралельно з відвідуванням занять за програмою загальноосвітнього навчального закладу вони регулярно на протязі 4 місяців приймали комплексні процедури загартування як мінімум тричі на тиждень. Вони склали дві експериментальні групи (ЕГ-1 та ЕГ-2): до першої (14 учнів, 6 хлопців і 8 дівчат) увійшли школярі з низьким та нижчим від середнього РФС, до другої (26 учнів, 14 хлопців і 12 дівчат) – відповідно із середнім, вищим за середній та високим РФС.

Таблиця 1

Середні показники функціонального стану досліджуваних учнів до і після проведення процедур загартування (n = 40)

Показники функціонального стану	Хлопці (ЕГ-1: n = 6; ЕГ-2: n = 14)				Дівчата (ЕГ-1: n = 8; ЕГ-2: n = 12)			
	До експерименту	Після експерименту	Приріст (%)	P	До експерименту	Після експерименту	Приріст (%)	P
ЕГ-1 (n = 14)								
ЧСС (уд/хв)	86,12	83,49	3,05	> 0,05	83,98	81,08	3,45	> 0,05
АТсист. (мм.рт.ст.)	193,99	101,31	2,58	< 0,05	105,13	102,69	2,32	< 0,05
АТдіаст. (мм.рт.ст.)	58,59	57,80	1,35	< 0,05	61,04	60,16	1,44	< 0,05
ЖЄЛ (л)	1,56	1,64	4,88	> 0,05	1,35	1,39	2,88	> 0,05
Проба Штанге (с)	30,90	33,34	7,32	< 0,05	25,75	28,13	8,46	< 0,05
Проба Генчі (с)	18,69	20,31	7,98	< 0,05	16,83	18,46	8,83	> 0,05
ЕГ-1 (n = 26)								
ЧСС (уд/хв)	84,06	82,44	1,93	< 0,05	80,90	79,33	1,94	< 0,05
АТсист. (мм.рт.ст.)	101,74	101,25	0,48	< 0,05	104,22	102,16	1,98	< 0,05
АТдіаст. (мм.рт.ст.)	60,35	59,46	1,48	< 0,05	59,22	58,43	1,33	< 0,05
ЖЄЛ (л)	1,63	1,68	2,98	> 0,05	1,39	1,43	2,80	> 0,05
Проба Штанге (с)	31,72	34,01	6,73	< 0,05	26,57	28,20	5,78	< 0,05
Проба Генчі (с)	20,13	21,48	6,29	< 0,05	17,66	18,87	6,41	> 0,05

Результати вивчення впливу процедур загартування на функціональний стан учнів (див.табл.1) показали, що ще до проведення дослідження середні показники ЕГ-2 перевищували відповідні показники ЕГ-1; це вказує на те, що з підвищенням РФС існує тенденція до покращення показників функціонування серцево-судинної та дихальної систем організму хлопців і дівчат молодшого шкільного віку. Динаміка приросту середніх показників функціонального стану молодших школярів вища в ЕГ-1, тобто серед учнів з низьким та нижчим від середнього РФС. Підсумовуючи отримані результати, можна визнати, що процедури загартування більш ефективно вплинули на дітей з низьким та нижчим від середнього РФС.

Результати вивчення впливу процедур загартування на показники термометрії учнів (табл. 2) показали, що в обох експериментальних групах середня температура шкіри найвища в зоні живота, над пупком по середній лінії, та спини, у міжлопаточній області на рівні 12-14 хребців. При цьому, як правило, у хлопців середня температура шкіри вища в зоні живота, а в дівчат – у зоні спини. Найнижча температура незалежно від статі фіксувалася на передній поверхні гомілки. Встановлено, що у процесі прийому процедур загартування температура шкіри в різних її зонах змінюється по-різному. Загалом можна констатувати, що

Таблиця 2

Середні показники температури шкіри в різних зонах досліджуваних учнів до і після проведення процедур загартування (n = 40)

Показники функціонального стану	Хлопці (ЕГ-1: n = 6; ЕГ-2: n = 14)				Дівчата (ЕГ-1: n = 8; ЕГ-2: n = 12)			
	До експерименту	Після експерименту	Приріст (%)	P	До експерименту	Після експерименту	Приріст (%)	P
ЕГ-1 (n = 14)								
Долонь (t^0C)	31,78	31,81	0,09	< 0,05	31,73	31,70	- 0,10	< 0,05
Груди (t^0C)	32,19	32,32	0,40	< 0,05	32,66	33,05	1,18	< 0,05
Живіт (t^0C)	33,42	33,49	0,21	< 0,05	33,14	33,22	0,24	< 0,05
Спина (t^0C)	32,69	33,12	1,30	< 0,05	32,91	33,08	0,51	< 0,05
Гомілка (t^0C)	30,91	30,86	- 0,16	< 0,05	31,99	31,08	- 0,66	> 0,05
Середня (t^0C)	32,20	32,32	0,37	-	32,49	32,57	0,25	-
ЕГ-1 (n = 26)								
Долонь (t^0C)	32,39	32,44	- 0,15	> 0,05	32,33	32,21	- 0,37	< 0,05
Груди (t^0C)	32,51	32,53	0,06	< 0,05	33,02	33,14	0,36	< 0,05
Живіт (t^0C)	33,46	33,48	0,06	< 0,05	33,26	33,34	0,24	< 0,05
Спина (t^0C)	33,19	33,40	0,63	< 0,05	33,41	33,55	0,42	< 0,05
Гомілка (t^0C)	31,39	32,40	3,12	> 0,05	31,73	31,73	-	> 0,05
Середня (t^0C)	32,59	32,83	0,73	-	32,75	32,79	0,12	-

прийом процедур загартування незначно збільшує температуру шкіри дітей. Порівняння загальної динаміки змін температури в обох групах дає підстави стверджувати, що в дітей із середнім та вищим за середній рівнем фізичного стану температура повітря підвищується більше. Окремий аналіз показників хлопців і дівчат показав, що в обох групах температура шкіри більше зростала у хлопців.

Висновки.

1. Загартування – це система заходів у режимі дня, спрямованих на підвищення опірності організму до цілого ряду несприятливих впливів зовнішнього середовища і можливості розвитку захворювань. Виділяють початковий, оптимальний та спеціальний режими загартування, яким відповідають різні навантаження, активне й пасивне, колективне та індивідуальне загартування.

2. Загартування дітей молодшого шкільного віку пов'язане з необхідністю враховувати індивідуальні особливості дитячого організму. Традиційні форми засновані на використанні природних чинників (сонця, повітря, води тощо). Питання застосування в молодшому шкільному віці інтенсивних методів і форм загартування спірне; у молодшому шкільному віці доцільніше застосовувати контрастне загартування (контрастні ванни для ніг, контрастне обтирання, контрастний душ тощо). Важливим є застосування диференційованого підходу з оптимальним вибором критеріїв диференціації. Одним із найважливіших критеріїв є рівень фізичного стану.

3. В ході дослідження визначене значення диференційованого залежно від рівня фізичного стану застосування процедур загартування на функціональний стан і показники термометрії молодших школярів. Діти молодшого шкільного віку, незалежно від статі, які регулярно й комплексно приймають процедури загартування, істотно покращують свій функціональний стан; крім того, процедури загартування більш ефективно впливають на покращення функціонального стану дітей з низьким та нижчим від середнього рівнем фізичного стану. Щодо показників термометрії, у процесі прийому процедур загартування температура шкіри в різних її зонах змінюється по-різному. В цілому прийом процедур загартування незначно збільшує температуру шкіри. В дітей із середнім та вищим за середній рівнем фізичного стану температура повітря підвищується більше.

Література та джерела

1. Артюхов Ю.А. Как закалить свой организм / Ю.А.Артюхов. – Минск: Харвест, 1999. – 224 с.
2. Бондарчук Н.Я. Чинники диференційованого підходу та критерії диференціації у фізичному вихованні різних категорій населення / Н.Я.Бондарчук, В.Д.Чернов // Фізична культура, спорт та здоров'я нації: Зб. наук. праць. – Вип. 1. – Т. 1. – Вінниця. 2011. – С.236-241
3. Брязгунов И.П. Вся правда о закаливании / И.П.Брязгунов, Е.В.Касатикова. – М.: Миклош, 2009. – 200 с.
4. Воронцова И. М. Закаливание детей с применением интенсивных методов: Метод. рекомендации / И.М.Воронцова, Л.А.Беленький. – СПб.: Медицина, 2003. – 324 с.
5. Давиденко Е. В. Закаливание как фактор здорового образа жизни школьника / Е.В.Давиденко, В.П.Семененко // Спорт и здоровье: I Международный научный конгресс. – СПб., 2003. – Т. 1. – С. 203-204.
6. Лаптев А.П. Закаливайтесь на здоровье / А.П.Лаптев. – М.: Медицина, 1991. – 160 с.

7. Малахов Г.П. Закаливание и водолечение / Г.П.Малахов. – М.: Сталкер, 2007. – 105 с.
8. Онучин Н.А. Закаливание. Массаж. Гимнастика / Н.А.Онучин. – М.: АСТ, 2005. – 158 с.
9. Праздников В.П. Закаливание детей дошкольного возраста / В.П.Праздников. – М.: Медицина, 2002. – 220 с.
10. Семененко В. П. Терміновий ефект від використання окремих процедур загартування організму молодших школярів (за даними термометрії) / В.П.Семененко // Фізична культура, спорт і реабілітація в закладах освіти: Збірник наукових праць. – Рівне: РДГУ, 2002. – Вип. 1. – С.112-115

В статье по теме "Использование дифференцированного подхода при организации процесса закаливания младших школьников" рассмотрены основные режимы и виды закаливания, его эффекты влияния на человеческий организм в целом и организм младших школьников в частности, основные формы закаливания детей младшего школьного возраста, возможности использования интенсивных форм закаливания в младшем школьном возрасте. Экспериментально определено значение дифференцированного в зависимости от уровня физического состояния применения процедур закаливания на состояние сердечно-сосудистой и дыхательной систем, термометрические показатели учеников младшего школьного возраста.

Ключевые слова: дифференцированный подход, закаливание, младшие школьники, физическое состояние, функциональное состояние, термометрия.

The application in the early school years of intensive methods and forms of hardening is quetionable. The article has examined the main regimes and types of hardening, its effect on the human body in whole and junior pupils body in particular. The authors have considered the most general forms of the primary school children's hardening as well the possibility of using of hardening intensive forms in primary school age. In accordance with the physical conditions the value of the differentiated practice of the conditioning procedures has been experimentally calculated related to the cardiovascular and respiratory systems condition, thermometric values of the primary school children's. The article is a part of the solution of practical problems of the process of physical education of children and youth improvement and optimization by using of differentiated approach. The survey has defined the meaning of application of hardening procedures on the physical state, functional status and performance of thermometry of primary school children.

Key words: differentiated approach, hardening, junior pupils, physical conditions, functional conditions, thermometry.

УДК 378.147:051:811

СУЧАСНІ ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Бузовська Тетяна Вікторівна
м.Старобільськ

У статті проаналізовано використання сучасних інноваційних технологій як передумови розвитку педагогічної креативності майбутніх учителів іноземної мови. Для досягнення поставленої мети були використані такі методи наукового пізнання, як аналіз психолого-педагогічної і методичної літератури, узагальнення, класифікація. Розвиток педагогічної креативності майбутніх учителів іноземної мови в процесі професійної підготовки проявляється через відкритість до сучасних інноваційних технологій; гнучкість, критичність мислення; творчу уяву. Подальшого вивчення вимагає проблема створення системи педагогічних умов для використання інноваційних технологій спрямованих на розвиток педагогічної креативності майбутніх учителів іноземної мови.

Ключові слова: інноваційні педагогічні технології, учбовий процес, креативність, педагогічна креативність, інноваційна діяльність, майбутній учитель, творчість.

Постановка проблеми. На сьогодні, у час реформування вищої освіти, особливої актуальності набуває питання розвитку педагогічної креативності особистості, що є одним із базових компонентів не лише вітчизняних стратегічних освітніх документів (Державна національна програма „Освіта" („Україна XXI століття"), а й визначено Радою ЄС одним із чотирьох завдань в рамках основної стратегії європейського співробітництва в галузі освіти та професійної підготовки до 2020 року.

Нові вимоги, які висуваються державою до підготовки майбутніх вчителів іноземної мови, зумовлюють пошук інноваційних технологій навчання, які б відповідали світовому стандарту освіти, забезпечували б підготовку майбутніх поколінь на високому професійному рівні.

На провідній ролі креативності наголошується у законі України „Про вищу освіту" та в декларації Всесвітньої конференції з вищої освіти ЮНЕСКО „Вища освіта у XXI столітті: бачення та дії" (1998 р.), які розглядають креативність як інноваційний навчальний підхід. Однак, незважаючи на такий рівень дослідженості проблеми розвитку креативності майбутнього вчителя, питання вивчення креативності як структурного компоненту інноваційної діяльності є недостатньо розробленим і потребує подальшого вивчення у зв'язку з його практичним застосуванням в педагогічній діяльності.

Реалії сьогодення, безперечно, свідчать про те, що у нових умовах виникла потреба розвитку педагогічної креативності майбутніх вчителів іноземної мови, формування їх комунікативних умінь та практичної підготовки до активної життєдіяльності в постійно мінливому соціальному середовищі.

Аналіз актуальних досліджень. На сьогодні аналіз науково-педагогічної, психологічної та методичної літератури свідчить про те, що актуальність проблеми розвитку педагогічної креативності майбутніх учителів іноземної мови засобами сучасних інноваційних технологій в процесі професійної освіти не підлягає сумніву в педагогічній науці.

Велика кількість праць присвячена дослідженню креа-

тивності, інноваційних технологій. Але й досі не склалося спільної точки зору стосовно інноваційних технологій розвитку педагогічної креативності. Окресленим питанням присвятили праці відомі вітчизняні вчені: Т.Баришева, Ю.Будас, І.Дичківська, І.Зязюн, Л.Козак, О.Козлова, О.Остапчук, Е.Полат,С.Сисоєва, Т.Туркот та інші.

Разом із цим у педагогічній теорії та практиці недостатньо розроблено проблему застосування сучасних інноваційних технологій для розвитку педагогічної креативності майбутніх учителів іноземної мови в процесі професійної підготовки.

Мета статті – проаналізувати використання сучасних інноваційних технологій як передумови розвитку педагогічної креативності майбутніх учителів іноземної мови в процесі професійної підготовки.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети були використані такі методи наукового пізнання, як аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури, узагальнення, класифікація.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти, основними напрямами оновлення змісту вищої освіти є: особистісна орієнтація системи освіти, пріоритет загальнолюдських і національних цінностей, забезпечення якості освіти на основі новітніх досягнень науки, культури і соціальної практики [8].

Таким чином, системні зміни у процесі навчання мають забезпечуватись шляхом трансформації традиційного навчання в інноваційне, а також поєднання елементів традиційного та інноваційного навчання. Інноваційна система навчання орієнтована на розвиток педагогічної креативності майбутніх учителів іноземної мови. «Характеристичною рисою освіти інноваційного типу є стимулювання і формування креативного типу мислення, творчого підходу до життя, виховання певного типу особистості, коли креативність стає особистісною рисою, на основі якої успішно формується морально-духовна система особистості» [1].

Тож, нагальною постає потреба широкого упровадження педагогічних інновацій у навчальний процес.

На думку Т.Туркот, педагогічна інновація (з лат. in – в, novus – новий, оновлення, зміна) – це введення нового в цілі, зміст, методи і форми навчання і виховання, в організацію шкільної діяльності педагога [12, с.183].

І.Дичківська підкреслює, що розвиток інноваційних процесів в освіті на сучасному етапі є об'єктивною закономірністю, що зумовлюється: інтенсивним розвитком інформаційних технологій у всіх сферах людського буття; оновленням змісту філософії сучасної освіти, центром якої став загальнолюдський цілісний аспект; гуманістично зорієнтованим характером взаємодії учасників навчально-виховного процесу; необхідністю підвищення рівня активності та відповідальності педагога за власну професійну діяльність, спрямовану на формування творчої особистості вихованця, готовності до сприйняття та активної діяльності у нових соціально-економічних умовах. У зв'язку з цим винятково важливого значення набуває інноваційна діяльність педагога. Інноваційна педагогічна діяльність, за її означенням, - це заснована на осмисленні практичного педагогічного досвіду цілеспрямована педагогічна діяльність, орієнтована на зміну й розвиток навчально-виховного процесу з метою досягнення вищих результатів, одержання нового знання, формування якісно іншої педагогічної практики. Продуктами інноваційної педагогічної діяльності є нововведення, що позитивно змінюють систему освіти, визначають її розвиток і характеризується як нові чи вдосконалені [3, с.247-248].

Ми поділяємо думку Т.Туркот, яка розглядає педагогічну інновацію як особливу форму педагогічної діяльності і мислення, які спрямовані на організацію нововведень в освітньому просторі, або як процес створення, упровадження і поширення нового в освіті. Інноваційний процес в освіті – це сукупність послідовних, цілеспрямованих дій, спрямованих на її оновлення, модифікацію мети, змісту, організації, форм і методів навчання та виховання, адаптації навчального процесу до нових суспільно-історичних умов[12, с.274].

Реалії сьогодення, безперечно, свідчать про те, що впровадження та здійснення інноваційних технологій в освіті неможливо без прагнення та вміння учасників педагогічного процесу бачити суперечності в існуючій системі та висувати свої ідеї, які б могли усунути ці суперечності та надати навчальному процесу нового змісту, тобто на перший план виходить здатність педагога до педагогічної креативності. Треба зазначити, що у самому означенні креативності фігурують такі поняття як "нове", "незвичнє", "нетрадиційне", "інноваційне". Так, науковець І. Зязюн визначає креативність як "здатність до творчості, спроможність генерувати незвичні ідеї, відходити від традиційних схем, швидко розв'язувати проблемні ситуації" [9, с.34].

На думку Т.Баришевої, креативність – це "інтегральна властивість особистості, творчий потенціал, творчі можливості людини, які проявляються в інноваційних перетвореннях у всіх сферах життя - мисленні, почуттях, спілкуванні, пізнанні, окремих видах діяльності тощо" [6, с.122]. Треба зазначити, що спільними ознаками як креативної так і інноваційної діяльності є прагнення до створення чогось нового, відмінного від традиційного, зміну кута зору на явища навколишньої дійсності, зокрема на навчально-виховний процес. Неважко помітити, що педагогічна креативність є необхідною, хоча і не єдиною, умовою здійснення інноваційної педагогічної діяльності майбутніх учителів іноземної мови. Сьогодні досить багато науковців здійснюють спробу визначити структуру та зміст інноваційної діяльності. Наприклад, Ю.Будас у структурі інноваційної педагогічної діяльності вчителя виокремлює особистісно-креативний компонент, який поєднує креативність та якості особистості, необхідні для запровадження та створення освітніх інновацій, а саме: критичність та незалежність мислення, чутливість до потреб учнів, ініціативність, активність, відповідальність [2].

У структурі інноваційної діяльності О.Козлова визначає сутнісні (які виявляють внутрішній зміст) компоненти – філософський, мотиваційний, креативний, рефлексивний, валеологічний і технологічний. Усі складові тісно взаємопов'язані і утворюють одне ціле, де системоутворюючим є креативний компонент [5].

Так, І.Дичківська, аналізуючи структуру готовності до інноваційної педагогічної діяльності, виділяє такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, креативний та рефлексивний. Мотиваційний компонент виражає усвідомлене ставлення педагога до інноваційних технологій та їх ролі у розв'язанні актуальних проблем педагогічної освіти. Когнітивний компонент об'єднує сукупність знань педагога про суть і специфіку інноваційних педагогічних технологій, їх види та ознаки, а також комплекс умінь і навичок із застосування інноваційних педагогічних технологій у структурі власної професійної діяльності. Креативний компонент реалізується в оригінальному розв' язанні педагогічних завдань, імпровізації, експромті. Його важливість породжена творчим характером інноваційної діяльності. Ознаками креативності є здатність до створення нового, нетрадиційний підхід до організації навчально-виховного процесу, вміння творчо вирішувати будь-які професійні проблеми, взаємодіяти з вихованцями, колегами, уміння розвивати креативність, що втілювалося б у поведінці. Креативний компонент готовності до інноваційної діяльності виявляється через відкритість щодо педагогічних інновацій, гнучкість, критичність мислення, творчу уяву. І, на кінець, рефлексивний компонент характеризує пізнання й аналіз педагогом явищ власної свідомості та діяльності та реалізується через такі рефлексивні процеси, як саморозуміння й розуміння іншого, самооцінювання й оцінювання іншого, самоінтерпретація й інтерпретація іншого [3, с.282-285].

Слід відзначити, що рушійною силою інноваційної ді-

яльності є майбутній учитель як особистість, яка володіє педагогічною креативністю, оскільки суб'єктивний чинник є вирішальним під час пошуку, розробки, упровадження і поширення нових ідей. Майбутній креативний учитель іноземної мови має широкі можливості та необмежене поле для інноваційної діяльності, оскільки на практиці може експериментувати й переконуватися в ефективності методик навчання, коригувати їх, здійснювати докладну структуризацію досліджень навчально-виховного процесу, пропонувати нові технології та методи навчання.

Цікавими є дослідження О. Остапчук, яка аналізує сутність інноваційних педагогічних систем, і які, на її думку, базуються саме на феномені креативності, оскільки продуктом функціонування інноваційної системи є в прикладному розумінні новітні ідеї та оригінальний досвід, в загальнофілософському - механізм створення нових обмежень замість наявних. Розбудова інноваційної педагогічної системи передбачає формування її інноваційного потенціалу, який включає три складові: креативну, інтелектуальну та духовну, між якими існують складні діалектичні взаємозв'язки. При цьому креативна складова є творчою основою інноваційного потенціалу і відповідає за ефективність розвитку системи. Тому інноваційність виявляється тим більше, чим значніший прояв креативної складової [7, с.4].

У педагогічній літературі відомі три типи інноваційних підходів до змін освітніх технологій, які наявні, зокрема, у практиці навчання іноземних мов: радикальні – перебудова навчального процесу на основі комп'ютерних технологій (навчання через Інтернет, дистанційне навчання, віртуальні семінари, конференції); комбінаторні - поєднання відомих елементів і методів навчання з інноваційними (лекція - діалог); модифікуючі (удосконалюючі) – покращення, доповнення технології без певних її змін (наприклад, ділова, рольова гра) [10].

З-поміж інноваційних технологій, що стимулюють розвиток педагогічної креативності, мислення, комунікативних здібностей, треба виокремити ігрові технології проблемно-пошукового характеру, під час реалізації яких майбутні вчителя іноземної мови намагаються конструювати навчальний процес, використовуючи нові форми пізнавальної діяльності: підготовка й захист проектів (індивідуальних і групових), доповідей, проведення диспутів, дискусій, використання рольових і ділових ігор, імітаційно-ігрових тренінгів та ін.

Таким чином, одним із методів розвитку педагогічної креативності студентів та розвитку творчого мислення є створення таких навчальних ситуацій, за яких студенти включаються в реальний навчальний процес, переглядаючи відеоуроки, чи в його ігрову імітацію, рольову гру. Безперечно важливим є розкриття індивідуальних якостей, здібностей, інноваційного потенціалу майбутніх учителів; виховання вміння проявляти свою індивідуальність, власне сприйняття проблеми, ситуації в різних сферах діяльності; стимулювання творчої активності при вирішенні різних завдань; створення оптимальних умов для прояву інтелектуальної і креативної активності з урахуванням когнітивного стилю кожної окремої особистості.

Висновки. Отже, ознакою сьогодення є тенденція до перегляду існуючої традиційної стратегії навчання та впровадження сучасних інноваційних технологій, здатних значно інтенсифікувати процес навчання та адаптувати його до нових умов. Тож, завдання вищого педагогічного навчального закладу - створити умови для розвитку педагогічної креативності майбутніх учителів іноземної мови, яка є невід'ємною складовою готовності до майбутньої інноваційної професійної діяльності. Розвиток педагогічної креативності майбутніх учителів іноземної мови в процесі професійної підготовки виявляється через відкритість щодо сучасних інноваційних технологій; гнучкість, критичність мислення; творчу уяву. Використання сучасних інноваційних технологій допомагає у розвитку педагогічної креативності майбутніх учителів іноземної мови в умовах педагогіки співпраці, толерантності, які випливають з концепції прав людини як вищої цінності, як мети суспільного прогресу.

У якості подальшого вивчення інноваційних технологій розвитку педагогічної креативності, на наш погляд, потребує проблема створення системи педагогічних умов для використання інноваційних технологій спрямованих на розвиток педагогічної креативності майбутніх вчителів іноземної мови.

Література та джерела

1. Біла книга національної освіти України [Алєксєєнко Т.Ф., Аніщенко В.М., Балл Г.О., Бех І.Д., Биков В.Ю., Бібік Н.М., Бобров В.Я. та ін.]; за ред.В.Г.Кременя. – К.: Акад. пед. наук України, 2009. – 185 с.
2. Будас Ю.О. Підготовка майбутніх вчителів до інноваційної педагогічної діяльності засобами ділової гри: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ю.О.Будас; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2010. – 20 с.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник / І.М.Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Козак Л.В. Структура та ознаки інноваційної професійної діяльності викладача вищого навчального закладу // Педагогічний процес: теорія та практика. – 2012. – № 2. – С.50-60
5. Козлова О.Г. Сутнісні складові інноваційної діяльності вчителя / О.Г.Козлова. – Суми: ВВП «Мрія-1» ЛТД, 1999. – 92 с.
6. Креативный ребенок: Диагностика и развитие творческих способностей. - Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 416 с.
7. Остапчук О. Методологія інноваційних процесів – крок до розуміння сутності/ О.Остапчук // Рідна школа. – 2004. – № 11. – С.3-6
8. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – 23 квітня.
9. Педагогічна майстерність: Підручник /І.Я.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред. І.Я.Зязюна. 2-ге вид., допов. і перероб. – К.: Вища шк., 2004. – 422с.
10. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С.Полат, М.Ю.Бухаркина. – М.: «Академия», 2008. –16 с.
11. Сисоєва С.О. Творчий розвиток особистості в процесі неперервної професійної освіти / С.О.Сисоєва // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Зб. нак. пр.// За ред. І.А.Зязюна та Н.Г.Ничкало. – у 2 ч. – Ч.1. – К., 2001. – С.45-53
12. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів/ Т.І.Туркот. – К.: Кондор, 2011. – 628 с.

В статье проанализировано использование современных инновационных технологий как предпосылки развития педагогической креативности будущих учителей иностранного языка. Для достижения поставленной цели были использованы такие методы научного познания, как анализ психолого-педагогической и методической литературы, обобщения, классификация. Развитие педагогической креативности будущих учителей иностранного языка в процессе профессиональной подготовки проявляется через открытость к современным инновационным технологиям; гибкость, критичность мышления; творческое воображение. Дальнейшего изучения требует проблема создания системы педагогических условий для использования инновационных технологий направленных на развитие педагогической креативности будущих учителей иностранного языка.

Ключевые слова: инновационные педагогические технологии, учебный процесс, креативность, педагогическая креативность,инновационная деятельность, будущий учитель, творчество.

The author of the article has proved the possibility of using innovative educational technologies for the future development of pedagogical creativity of future teachers of foreign language. The article has analyzed the current state of the formation of a creative individual teachers. It has discussed: current approaches to determining the structure of innovative educational activities; the essence the concept of «innovative teaching activities» developed; a definition of «innovative professional activity teacher of high school» resulted; structural components of innovative professional teacher of high school and disclosed their contents determined. Innovative educational technologies are considered as factor in the success of the creative development and self-identity of future teachers of foreign language in the process of continuous pedagogical education. The paper deals with the conception of creative education, analyses its principles, components and fundamental difference from traditional one. It lays the accent on its importance for forming a creative personality. The article deals with the pedagogical creativity as one of the main component in the structure of innovative activity of future teacher in higher educational establishments. We have used such methods of scientific cognition as analysis of psychological, pedagogical and methodical literature, generalizations, classification for the achievement of the aim

Key words: innovative pedagogical technologies, teaching process, creativity, thinking development, pedagogical creativity, innovative activity, future teacher, creative skills.

УДК 613.88:37.011.32

ОСОБЛИВОСТІ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Василенко Олена Миколаївна
Ілюк Любов Іванівна
м.Хмельницький

У статті розглянуто особливості статевого виховання учнівської молоді, що зумовлене багатьма чинниками. Проведено теоретичний аналіз поглядів та переконань на дану тему вітчизняних вчених, а також проаналізовано сутність статевого виховання як складової процесу формування морально гармонійної особистості. Розглянуто особливості підготовки молоді до сімейного життя, а також проаналізовано специфіку проведення статевого виховання школярів під час навчальних занять з різних предметів у загальноосвітніх закладах.

Ключові слова: статеве виховання, учнівська молодь, юнацький вік.

Постановка проблеми. Ми живемо у неспокійний час – час великих роздумів, сподівань. Сьогодні необхідно мислити і працювати по-новому, по-новому будувати процес освіти та виховання. Кожна історична епоха висуває вимоги до виховання та навчання молоді, створює певний позитивний педагогічний досвід. Державотворення, що відбувається в сучасній Україні потребує нової педагогіки. Це актуальна проблема, бо від того, які виховні системи будуть запроваджуватись у навчально-виховній системі, які орієнтири в формуванні та становленні особистості будуть прийняті, залежатиме не лише наше майбутнє, але й майбутнє України загалом.

Одним з таких питань сьогодення є статеве виховання учнівської молоді, що зумовлене прискореним статевим розвитком школярів, недостатнім рівнем обізнаності неповнолітніх у статевій сфері, статевою розпустою, проституцією, злочинністю на статевій основі, та поширенням порнографії, що руйнує психіку неповнолітніх [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Так, проблемам статевого виховання велику увагу приділяли такі спеціалісти, як А.Антонов, Т.Бойченко, О.Вейнингер, І.Даниленко, Д.Колесов, Л.Куликова. Питання формування сексуальної культури майбутнього сім'янина розкрили у своїх працях такі вчені, як Т.Говорун та О.Шарган. Проблему підготовки старшокласників до сімейного життя досліджували З.Зайцева, З.Кисарчук, С.Ковальов, І.Кон, Л.Коч, В.Кравець, А.Красовський, О.Кунц, Н.Новікова.

Дослідник В.Постовий розробив програму формування педагогічної культури батьків, яка призначена для організації педагогічної просвіти батьків.

У науковій літературі тривалий час точиться дискусія з приводу того, коли проводити статеву просвіту, статеве виховання чи формувати сексуальну культуру. А.Петровський вважав, що статеву просвіту слід було б розпочинати лише тоді, коли статеве виховання фактично завершується: у школяра сформований відповідний імунітет, а тому просвіта може бути вичерпною. При цьому, фізіологічні знання про інтимну сторону стосунків між статями не обов'язково виправдовувати якимись моральними сентенціями. Тоді будь-які найвідвертіші пояснення і рекомендації не замутять чистоти стосунків між чоловіком і жінкою і будуть лише сприяти створенню їх істинної гармонії [4].

В.Кравець у своїх працях зазначав, що оскільки саме під час статевого дозрівання і з настанням статевої зрілості, молодь все більше починає усвідомлювати статевий потяг, зустрічається з його проявами, їй потрібна ширша інформація з питань статі. Отже, і з настанням зрілості статева просвіта необхідна і її не можна ні в якому випадку спрощувати [5]. Вчений дав таке визначення статевої просвіти – це інформування дітей з питань анатомії та фізіології статі людини, психосексуального розвитку, виконання статевих ролей [5].

Мета нашої статті полягає у визначенні особливостей статевого виховання учнівської молоді в сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу. Статеве виховання – це процес спрямований на вироблення якостей, рис, властивостей, а також установок особистості, які визначають корисне для суспільства відношення людини до представників протилежної статі [6].

Сферу статевого виховання складають не тільки специфічні відносини між чоловіком і жінкою, як подружні, але також і будь-які інші їхні стосунки – у суспільному житті, в праці, у відпочинку, тобто будь-які взаємовідносини людей різної статі. Статеве виховання охоплює не лише моральну поведінку дорослих, але і моральні стосунки дітей, які повинні бути правильно виховані і у статевому відношенні.

В юнацькому віці особистість досягає фізичної зрілості,

остаточно формується статева система. У юнаків цей період, зазвичай, бурхливіший ніж у дівчат, і характеризується підвищеною статевою збудливістю, різким зростанням еротичних інтересів і фантазій, потягом до осіб протилежної статі і закоханістю. На цю пору припадають завершення первинної соціалізації, громадське становлення особистості, її соціальне самовизначення, активне входження в суспільне життя, формування духовних цінностей [7].

В юнацькому віці з'являється підвищений інтерес до етичних проблем. Перше кохання не лише приносить сильні переживання в життя молодих людей, але й змушує вирішувати багато непростих проблем. Деякі педагоги вважають, що саме характер вирішення етичних ситуацій слугує критерієм морального розвитку особистості. У цьому віці надзвичайно високий інтерес до «вічних» проблем: сутності життя, щастя, обов'язку, свободи особистості. Нині чимало молодих людей виявляє інтерес до релігії.

У старшокласників зміцнюються соціальні мотиви поведінки. Важливе значення має статус (становище) особистості в колективі, характер спілкування і відносин між членами колективу. Колектив коректує якості особистості, формує ті риси, які культивуються В даний момент у даному колективі. В однаковій мірі колектив сприяє появі як негативних, так і позитивних якостей. Нині зросла роль неформальних молодіжних організацій, програми яких приваблюють багатьох старшокласників. У молоді підвищується критичне ставлення до дійсності, зросли критерії оцінок і вимог до вчителів та дорослих. Оцінка, поблажливість у цьому віці практично не приймаються.

Юнацький вік – це період формування світогляду, переконань, характеру і життєвого самовизначення. Юність – період самоутвердження, бурхливого росту самосвідомості, активного осмислення майбутнього, пора пошуків, надій, мрій. Життєві плани, ціннісні орієнтації старших школярів, що перебувають на порозі вибору професії, відзначаються строкатою диференціацією за інтересами й намірами, але співпадають у головному - кожен хоче зайняти гідне місце в житті, отримати цікаву роботу й високу зарплату, мати щасливу сім'ю. За останні роки відбулася переоцінка «престижних» професій, а перехід до нових умов господарювання в державі ще більше загострив завжди хвилююче молодь питання. Хорошою професією вважають ту, де можна сповна реалізувати свої здібності та добре заробляти.

Юнацькі мрії про кохання відображають, насамперед, потребу в емоційному теплі, душевній близькості, розумінні. Як правило, вони не збігаються (особливо в юнаків) з чуттєвістю, зумовленою статевим дозріванням. Як зазначає І. Кон, юнак не любить жінку, до якої відчуває бажання, і не відчуває потягу до жінки, яку він кохає [3, с.64]. Юнаки перебільшують фізичні аспекти сексуальності, а іноді намагаються від них відмежуватися. У таких випадках зазвичай психологічним захистом стає аскетизм або інтелектуалізм. Замість того, щоб навчитися контролювати прояви своєї чуттєвості, юнаки прагнуть цілком відмовитися від них: аскети — тому, що чуттєвість «брудна», а інтелектуали — тому, що вона «нецікава». Старшокласники, так само як і підлітки, іноді схильні наслідувати один одного і самоствердуватися в очах однолітків за допомогою справжніх або уявних «перемог».

Закохуючись, юнаки досить влучно називають це почуття дружбою; і водночас відчувають сильний, позбавлений тонкого психологічного змісту еротизм як вираження біологічної сексуальної потреби. Дівчата ж вважають, що кохання може бути тільки платонічним, чистим [1].

Статеве виховання школярів передбачене і в навчальних програмах з різних предметів. Уже в молодших класах на уроках рідної мови, читання, природознавства діти пізнають, що таке сім'я, права і обов'язки у ній, взаємодопомога, сімейні традиції, материнство і батьківство, статеві відмінності в природі та суспільстві, розподіл обов'язків під час виконання роботи, чоловічі й жіночі професії. Вивчення навчальних предметів у середніх і старших класах дає широкі можливості для поглиблення й розширення цих знань учнів. Так, на уроках української літератури розкривається моральна краса рідного народу, його уявлення про щастя, під яким розуміють не лише кохання та сімейне благополуччя, а й правильний вибір місця в житті, прагнення до кращого майбутнього, поєднання особистого й суспільного. На уроках історії учні знайомляться з розвитком шлюбно-сімейних відносин, історією моногамного шлюбу, з сім'єю як соціальним явищем. На уроках правознавства – зі змістом основних положень законодавства про сім'ю, шлюб, державний захист сім'ї та дитинства.

Особлива роль у статевому вихованні учнів належить урокам біології, на яких вони отримують уявлення про розмноження і розвиток живих організмів; статеве і нестатеве розмноження; органи розмноження (будова чоловічих і жіночих статевих органів); дітородну функцію людини; вплив нікотину, алкоголю і наркотиків на спадковість; спадкові захворювання; ембріональний розвиток, гігієну вагітності; вікову періодизацію розвитку дитини; статеве дозрівання і відхилення у статевому розвитку; ранні статеві контакти та їх шкідливі наслідки; статеву гігієну та ін [6].

Актуальною проблемою, що має бути врахована при здійсненні статевого виховання учнівської молоді є стрімке поширення СНІДу. Учнів необхідно ознайомлювати з ризиком зараження цією хворобою під час статевих стосунків; через взяті у вірусоносія біологічні препарати; від зараженої матері (дитині). Вони мають знати і перебіг хвороби, її симптоми і наслідки.

Паралельно повинна відбуватися загально соціальна, моральна, психологічна, правова, господарсько-економічна й естетична підготовка молоді до сімейного життя.

Загально соціальна підготовка до сімейного життя пов'язана з вихованням правильного розуміння дорослості, відповідальності за свої вчинки, ознайомлення з особливостями сучасної сім'ї, її значенням у житті людини та суспільства. Одночасно відбувається формування у школярів здатності планувати і реалізовувати свій життєвий шлях, самостійно приймати рішення з життєво важливих питань, бережливо ставитися до свого здоров'я, піклуватися про здоров'я інших, вести тверезий спосіб життя, усвідомлення важливості виховання дітей в сім'ї.

За словами Г. Ващенка, статеве виховання дітей, має ґрунтуватися на їх моральному вихованні: «…українську молодь треба виховувати в дусі статевої чистоти і стриманості… кожний українець мусить бути моральним у дусі української традиційної моралі, заснованій на засадах християнства. Це потрібно і для особи і для суспільства… Статева розпуста призводить до розкладу родини , а розклад родини до – до розкладу держави. Важливо зосередити увагу дітей на формуванні моральних «гальм», які б запобігали відхиленням від норми у статевій поведінці, а також на морально-психологічних питаннях, розв'язання яких сприяло б формуванню правильних взаємин між статями, унеможливлювало статеву розпусту. Передусім необхідно виховувати в учнів повагу до себе, чоловічу та жіночу гідність» [7, с.277].

Виходячи з потреби врахування особливостей статі в підготовці молоді до сімейного життя В. Сухомлинський стверджував, що хлопці повинні отримати «чоловіче виховання» (загартовування, важчі роботи, допомога старшим і дівчатам). Нагадування: «Ти чоловік» сприяє вихованню лицарського ставлення до дівчини. У свою чергу дівчата мають отримати «жіноче виховання». При цьому строгість дівчини її вимогливість і нетерпиме ставлення до зла і несправедливості, прагнення бути самобутньою, яскравою, незалежною особистістю є своєрідним засобом виховання в юнаків якостей чоловіка [7, с.278]

Сексуальна підготовка учнівської молоді до сімейного життя — це організований і цілеспрямований процес формування знань проблеми статі, статевої моралі, сексуаль-

ного спілкування, поглядів і переконань, що забезпечують позитивне ставлення до представників протилежної статі і культуру статевої поведінки, реальним показником яких є практичні дії в міжстатевому спілкуванні і сексуальному житті, що відповідають нормам моралі. Її завдання, на думку І. Кона, полягає не в тому, щоб врятувати, вберегти людей від сексуальності, а в тому, щоб навчити їх управляти цією важливою стороною життя [3].

У старшокласників, як правило, яскраво виражено вибіркове ставлення до навчальних предметів. Потреба в значимих для життєвого успіху знаннях - найхарактерніша риса нинішнього старшокласника. Це визначає розвиток, а функціонування психічних процесів характеризується цілеспрямованістю: увага - довільністю і тривалістю, пам'ять – логічним характером, мислення – більш високим рівнем узагальнення і абстрагування, поступово набуває теоретичної і критичної спрямованості.

Висновки. Таким чином, статеве виховання учнівської молоді передбачає здобуття школярами сексуальних знань, диференційованих у віковому статевому аспекті з урахуванням соціальної та моральної зрілості учнів. Статеве виховання школярів має важливе значення для подальшого розвитку людини. Саме від таких установок, які зможуть дати їй батьки та вчителі залежить її майбутнє сімейне життя, відношення до шлюбу, до протилежної статі й її поведінка в сексуальних стосунках.

Перспективами подальших розвідок є дослідження особливостей застосування соціально-педагогічних форм і методів статевого виховання учнівської молоді в сучасних умовах.

Література та джерела

1. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук [та ін.]. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
2. Грицай Н.Б. Статеве виховання школярів у навчально-виховному процесі / Н.Б.Грицай // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – К., 2008. – Вип. 12. - Кн 1. – С.303-308
3. Кон И.С. Психология старшоклассника / И.С.Кон. – М., 1980. – 191 с.
4. Кравець В.П. Історія української школи і педагогіки / В.П.Кравець. – Тернопіль, 1994. – 358 с.
5. Кравець В.П. Психологія сімейного життя: Навч. посіб. / В.П.Кравець. – 1995. – 696 с.
6. Лукащук-Федик С.В. Репродуктивна культура особистості: Навч. посіб. / С.В.Лукащук-Федик. – Тернопіль: Астон, 2004. – 407с
7. Фіцула М.М. Педагогіка / М.М.Фіцула. – К.: Академвидав, 2006. – 282 с.

В статье рассмотрены особенности полового воспитания учащихся, которые обусловлены многими факторами. Проведен теоретический анализ взглядов и убеждений на эту тему отечественных ученых, а также проанализирована сущность полового воспитания как составляющей процесса формирования морально гармоничной личности. Рассмотрены особенности подготовки молодежи к семейной жизни, а также проанализировано специфику проведения полового воспитания учеников во время учебных занятий с разных предметов в общеобразовательных учреждениях.

Ключевые слова: половое воспитание, учащаяся молодежь, юношеский возраст.

The article deals with the peculiarities of sexual education of youth, which are caused by many factors. Theoretical analysis of attitudes and beliefs on the subject of many local scientists has been conducted. The essence of sex education as part of the process of forming moral harmonious personality has been analyzed. The article deals with the peculiarities of preparing young people for family life. In this article the peculiarities of sex education of the youth with the help of native language, reading, natural history lessons at primary school and also at high school with the help of Ukrainian literature, history, science of law and biology have been analysed. Different aspects of preparation of young people for family life: general and social, moral, psychological, legal, economical have been considered. The author has emphasized that sex education of young people requires getting sexual knowledge, depending on age of children, social and moral maturity of children. The scope of sex education constitute not only the specific relationship between a man and a woman, both married, but also any other family relationships − at public, at work, at leisure, i.e. any relationship between people of different sex.

Key words: sex education, students, adolescence.

УДК 37.01

ФІНАНСОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ ВИСОКОКВАЛІФІКОВАНИХ СПЕЦІАЛІСТІВ

Вербицька Вікторія Іванівна
м.Харків

В статті здійснюється аналіз багатогранної системи фінансування вищої освіти взагалі та, зокрема, підготовки висококваліфікованих спеціалістів у економічно розвинутих країнах світу та в Україні. Визначено приоритетне значення новітніх видів і форм фінансування вищої освіти. Доведено ефективність використання різноманітних форм і методів фінансування підготовки вищою школою конкурентоспроможних фахівців, що забезпечує дієве формування еліти кваліфікованих робітників, здатних відповідати сучасним потребам народного господарства країни та вивести економіку України з економічної кризи. Відзначено, що для отримання високої кваліфікації в економічно розвинутих країнах створені сприятливі умови, серед яких не останнє місце посідає високий рівень заробітної плати науково-педагогічних працівників. Охарактеризовано ситему підвищення кваліфікації та обґрунтовано необхідність приділення державою особливої уваги розвитку та фінансуванню забезпечення підготовки кваліфікованих фахівців та необхідність залучення до цього процесу різноманітних джерел фінансування вищої освіти.

Ключові слова: освіта, фінансування, кваліфікація, бюджетні кошти.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасна економіка має справу перш за все з високо-кваліфікова-

ми кадрами. Саме вони своєю працею здійснюють випуск високоякісної продукції, надають населенню необхідні послуги і, що особливо важливо, визначають напрямки розвитку економіки і національної культури. Тому саме їхньому розвитку держава повинна приділяти найбільшу увагу.

В умовах обмежених фінансових ресурсів держави фінансування вищої освіти потребує відмови від застарілих моделей фінансування та розробки нових засад з урахуванням соціальної значущості рівня освіти населення.

Аналіз останніх досліджень. Питання фінансового забезпечення підготовки кваліфікованеих спеціалістів порушені в наукових працях Л.І.Бурдонос, Є.М.Бойко, Н.І.Вавіліної, С.О.Михаця, Т.М.Боголіб, С.І.Мельнік, Т.В.Писаренко, М.П.Шаваріної, Т.В.Шокун, та багатьох інших. В той же час особливості вирішення зазначеного питання ще недостатньо розглянуті в сучасній науковій літературі та потребують підвищеної уваги з боку вчених і практиків.

Метою статті є аналіз основних принципів та положень фінансової політики провідних держав світу в галузі підготовки висококваліфікованих робітників та обгрунтування необхідності зміни засад такої політики в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. У світі уже протягом декількох десятиліть визнаною є концепція людського капіталу, у відповідності з якою освіта розглядається як ключовий чинник економічного зростання, соціального та економічного благополуччя, як інвестиційна галузь духовного виробництва. Теорія людського капіталу сприяла широкому усвідомленню важливості освіги для економічного зростання і доцільності збільшення ресурсів, які спрямовуються на розвиток освіти. Але для того, щоб освіта була передумовою економічного зростання, вона, як підтверджує досвід висонорозвинених країн, має випереджати в часі інші складові економіки.

На жаль, всупереч об'єктивним потребам суспільного розвитку, в Україні простежується тенденція до зменшення бюджетного фінансування освіти. Вимога спрямовувати на освітню галузь 10% ВВП не виконується, а з 2010 р. припинено державне фінансування комунальних витрат ВНЗ, які, так само як і закупівля обладнання і книг, оновлення гуртожитків, фінансуються з доходів від платного навчання. Призупинено бюджетне фінансування пільгових кредитів на будівництво житла для науково-педагогічного персоналу. Вкрай обмежене зарубіжне стажування у провідних освітніх центрах світу за державний кошт. Оплата праці викладачів ВНЗ є низькою [1].

Іншим чинником, який впливає на якість робочої сили, є рівень заробітної плати. Тому великого значення набуває встановлення в економіці заробітної плати і ієрархії доходів, які б заохочували високоякісну працю, освіту і кваліфікацію, ініціативне, творче відношення до роботи.

В економічно розвинутих країнах є нормою практика, коли провідні кадри народного господарства − адміністративно-управлінський персонал, спеціалісти з вищою і середньою спеціальною освітою та працівники високої кваліфікації, пов'язані з найбільш відповідальною і творчою за змістом працею, отримують і найбільш високу винагороду. Для прикладу, в 1993 році в США тижневий заробіток адміністративно-управлінського персоналу складав 791 дол., висококваліфікованих працівників − 509 дол., в той же час у торгівельних службовців та адміністративно-допоміжного персоналу він дорівнював відповідно 544 і 492 дол., у робітників середньої та низької кваліфікації − 407 і 319 дол., у робітників, зайнятих в сільському господарстві − 274 дол. [2]. Відсутність подібної залежності в Україні може призвести до втрати цінності освіти, отриманої кваліфікації, культури. А це, в свою чергу, призведе до гальмування наукою технічного і загальнокультурного прогресу країни.

Повертаючись до прогресивного досвіду США, слід відзначити, що кожний крок працівника в загальноосвітньому, кваліфікаційному і, тим більше, науковому рості практично завжди заохочується і відображується у заробітній платі. Залежність заробітної плати від рівня освіти і наукової підготовки простежується у всіх галузях народного господарства.

Виплата заробітної плати відповідно до професійно-кваліфікаційної підготовки працівника, а не тільки за фактично виконану на даний період роботу, є широко розповсюдженим принципом оплати праці в економічно розвинутих країнах, від існування якого виграють обидві сторони. І тому тимчасова переплата за кваліфікацію, як правило, в подальшому з лихвою покривається вкладом працівника в розвиток виробництва.

Важливо відзначити, що для отримання високої кваліфікації в економічно розвинутих країнах створені досить сприятливі умови: безоплатна середня спеціальна, а в багатьох країнах (частково чи повністю) і вища освіти, відсутність, як правило, конкурсних екзаменів, розповсюдженість учбових закладів, добре поставлена державна і внутріфірмова підготовка. Про якість останньої свідчить тенденція статтєвікового безробіття в США (дані за 1996 р.): 16-19 років −17,9 %, 20-24 − 9,9%, 25-54 – 4,3%, 55 і старші – 3,3%.

Тому можна стверджувати, що витрати на освіту і взагалі на формування нового типу робітника, який має достатній рівень загальної та спеціальної професійної підготовки, на сьогодні розглядаються як одна з форм капіталовкладень, що приносить прибуток, і фінансуються значною мірою за рахунок держави. За даними американського економіста Т.Шульца, майже 1/3 національного доходу США одержується завдяки підвищенню рівня освіти [3].

Очевидно, що в умовах значного бюджетного дефіциту система національної освіти повинна фінансуватись не тільки з державного бюджету, а й здійснюватись з інших джерел, як це робиться в економічно розвинутих країнах. Так, наприклад, в США держава покриває лише 11 % видатків на вишу освіту, а уряди штатів і місцеві органи управління − 48 %. Студенти або їх батьки поповнюють бюджет внесками і платою за навчання, що в сумі складає 14% доходної частини вищої школи. 20% коштів вузи заробляють самі шляхом надання різноманітних видів послуг. Від філантропів, як правило, випускників вузів, до бюджету надходить 4%, 3 % − з інших джерел.

Характерно, що високі темпи зростання видатків на освіту супроводжуються розширенням масштабів досліджень її економічної та соціальної ефективності.

За оцінками Л.Л.Леслі та П.Т.Брінимана, інвестиції приватних громадян у вищу освіту повністю окуповуються. Коефіцієнт окупності приватних вкладень у навчання на дипломному рівні (річний довічний дохід від вкладень в освіту) знаходиться в межах 11,8 − 13,4 %, а на післядипломному рівні − 8 % для одного рівня навчання і 7,2 та 6,6 % для магістра і доктора філософії. Соціальна віддача вищої освіти також є досить позитивною: затрати суспільства на освіту окуповуються в значно більшій мірі, ніж передбачалось. Коефіцієнт окупності суспільних затрат на навчання на дипломному рівні знаходиться в межах 11,6-12,1%.

Не менш важливого значення в системі підготовки висококваліфікованих кадрів на сучасному етапі набуває система підвищення кваліфікації спеціалістів. Тенденція прискорення процесу старіння знань призводить до того, що чисельна група спеціалістів середньої та вищої ланок постійно потребує підвищення кваліфікації і, володіючи достатнім освітнім рівнем, об'єктивно готова до сприйняття нових знань.

Цікавим з цього приводу є також і досвід Японії. Підвищення кваліфікації спеціалістів, а також їх перепідготовка здійснюються як безпосередньо на підприємствах, так і в традиційних вищих учбових закладах. При цьому найбільшого розповсюдження отримав перший напрямок Справа в тому, що в розширенні і ефективному функціонуванні системи підвищення кваліфікації спеціалістів зацікавлений перш за все приватний капітал, що намагається знизити витрати виробництва і підвищити конкурентоспроможність

своїх товарів за рахунок підвищення загальноосвітнього, професійного і науково-технічного рівня найманої робочої сили [4].

Широкого розвитку отримало співробітництво вузів і промислових підприємств в галузі підвищення кваліфікації кадрів. Основними його формами є:

- організація короткострокових курсів у вузах для навчання персоналу з відривом від виробництва;
- участь викладачів і студентів в НДР за замовленням підприємств;
- організація спільних програм підвищення кваліфікації кадрів;
- взаємний обмін персоналом [5-6].

Звичайно, що таке співробітництво будується на взаємовигідній основі і, порад з державним фінансуванням системи освіти в цілому дозволяє їй знаходитись на відповідному місці в економіці, що функціонує в умовах вільного ринку.

Висновки. Сучасні кризові умови України спричиняють дефіциту бюджетних коштів і загостренню соціальних проблем, що призводять до руйнівних тенденцій процесу формування висококваліфікованої робочої сили в Україні. Тому, виходячи із світового досвіду фінансування системи підготовки та підвищення кваліфікації кадрів, необхідно розробити механізм фінансового забезпечення підготовки конкурентоспроможної на ринку праці робочої сили з використанням багатоканальної системи фінансування цих заходів, оскільки вигоду від подібних вкладень отримують як держава, так і громадяни та підприємства. У силу цього необхідно створювати умови для культурного, духовного та професійного зростання педагогів всіх без винятку рівнів освіти, підвищення їх соціального статусу, а також відчутне в перспективі зростання оплати їх праці, підвищення рівня життя. Саме такі заходи, на думку автора, дозволять Україні вийти на принципово новий розвиток економіки.

Перспективами подальших розробок у цьому напрямку є розробка комплексу різноманітних механізмів фінансового забезпечення підготовки кваліфікованої та конкурентоспроможної на ринку праці робочої сили при умовах використання багатоканальної системи їх фінансування.

Література та джерела

1. Шевченко Л.С. Фінансування вищої освіти: диверсифікація джерел / Л.С.Шевченко [Електронний ресурс]. − Режим доступу: <file:///D:/Downloads/tipp_2013_2_44.pdf>. − Загол. з екрану. − Мова укр.
2. Боголіб Т.М. Фінансове забезпечення розвитку вищої освіти і науки в трансформаційний період/ Т.М.Боголіб. – К.: Освіта України, 2006. – 324 с.
3. Бурдонос Л.І. Теоретичне обґрунтування фінансового забезпечення розвитку університетської науки / Бурдонос Л.І. [Електронний ресурс]. − Режим доступу: <http://nauka.zinet.info/10/burdonos.php>. − Загол. з екрану. − Мова укр.
4. Боголіб Т.М. Фінансування освіти за кордоном /Т.М.Боголюб // Фінанси України. – 2005. – №8. – С.132-140
5. Антошкіна Л.І. Економіка вищої освіти: тенденції та перспективи реформування / Л.І.Антошкіна. – К.: ВД "Корпорація", 2005. – 368 с.
6. Сафонова В.Є. Удосконалення фінансово-економічного механізму функціонування закладів вищої освіти / В.Є.Сафонова // Стратегічні пріоритети: зб. наук. праць Національного інституту стратегічних досліджень. − К., 2009. – № 2 (11). – С.102-109

В статье произведен анализ многогранной системы финансирования высшего образования вообще и подготовки высококвалифицированных специалистов в экономически развитых странах мира и в Украине, в частности. Определено приоритетное значение новейших видов и форм финансирования высшего образования. Доказана эффективность использования различных форм и методов финансирования подготовки высшей школой конкурентоспособных специалистов, обеспечивающих эффективное формирование элиты квалифицированных рабочих, способных соответствовать современным потребностям народного хозяйства страны и вывести экономику Украины из экономического кризиса. Отмечено, что для получения высокой квалификации в экономически развитых странах созданы благоприятные условия, среди которых не последнее место занимает высокий уровень заработной платы научно-педагогических работников. Охарактеризована система повышения квалификации специалистов и обоснована необходимость уделения государством особого внимания развитию и финансированию обеспечения подготовки квалифицированных специалистов и необходимость привлечения к этому процессу различных источников для финансирования высшего образования.

Ключевые слова: образование, финансирование, квалификация, бюджетные средства.

The article analyzes the multifaceted system of financing of higher education in general and, in particular, the training of highly qualified specialists in the economically developed countries of the world and in Ukraine. Identified priority species and the newest forms of financing higher education. The efficiency of the use of various forms and methods of financing of higher education of competitive specialists has been proved, providing an effective formation of an elite of skilled workers who can meet the contemporary needs of the national economy and to bring Ukraine's economy out of the economic crisis. It has been noted that to obtain qualifications in economically developed countries favourable conditions are to be established among which the high wages of researchers and teachers. The system of training has been characterized and the necessity of paying special attention to the development of the state and funding to ensure the training of professionals has been stressed as well as the necessity of involving different sources of financing the higher education.

Key words: education, finance, qualification, budgetary funds.

УДК 378.347.156

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ЗАСТОСОВУВАТИ СПЕЦЗАСОБИ ТА ЗБРОЮ МАЙБУТНІМИ ОФІЦЕРАМИ-ПРИКОРДОННИКАМИ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЇХ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ

Волошин Володимир Дмитрович
м.Хмельницькький

Представлена стаття присвячена проблемам професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників, зокрема такому її компоненту, як вогнева підготовка. Автор здійснив аналіз особливостей вогневої підготовки майбутніх фахівців прикордонної служби, і на підставі цього аналізу виділив основні педагогічні умови формування умінь застосовувати спецзасоби та зброю у процесі професійної підготовки згаданих фахівців.

Ключові слова: вогнева підготовка, спецзасоби та зброя, майбутніх офіцери-прикордонники, педагогічні умови.

Постановка проблеми. Сучасна Державна прикордонна служба України функціонує в умовах посилення боротьби зі зростанням рівня злочинності в контрольованих прикордонних районах, незаконною міграцією, проявами контрабандної діяльності на державному кордоні Україні та іншими негативними явищами, що загрожують суверенітету України, територіальній цілісності та недоторканності державного кордону України, а також життю та здоров'ю прикордонників, які виконують наказ на охорону державного кордону, значною мірою обумовлюється рівнем професійної підготовленості офіцера-прикордонника до захисту (оборони) рубежів Батьківщини.

Одним із пріоритетних напрямів підготовки прикордонника до майбутньої професійної діяльності є вогнева підготовка курсантів.

Аналіз останніх досліджень. На сьогоднішній день проблема формування умінь застосування спеціальних засобів та зброї майбутніми офіцерами-прикордонниками, не знайшла свого відображення у дисертаційних дослідженнях. В результаті аналізу наукової літератури, виявлено дослідження науковців, у яких розглядаються проблеми формування підвищення методичної майстерності викладачів вогневої підготовки у ВНЗ правоохоронних органах України (О.Коваль), формування фізичної готовності до застосування силового впливу на правопорушника під час навчання особистої безпеки офіцерів-прикордонників (О.Мозолев), формування безпеки правоохоронних органів та особистої безпеки їхніх співробітників (А.Суббот), проблеми особистої безпеки, правового захисту професійної діяльності правоохоронців (В.Андросюк, В.Білоус, В.Гриценко, Л.Казміренко, П.Мельник, Г.Піскун, В.Пліско та ін.), проблема психологічного забезпечення застосування зброї оперативним працівником (О.Бандурка), також дослідження психологічних аспектів підготовки працівників правоохоронних органів для застосування вогнепальної зброї в екстремальних умовах (Е.Чеботарев), особливості навчання методам ефективного застосування вогнепальної зброї та культури поводження з нею (В.Гурський, Ю.Зайцев, В.Заболотний), проте не виявлено комплексного дослідження, де б робилась спроба розв'язати проблему формування умінь використання спеціальними засобів та застосування зброї майбутніми офіцерами-прикордонниками.

Метою статті є аналіз змісту основних педагогічних умов формування умінь застосовувати спецзасоби та зброю та результативності їх експериментальної перевірки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійна діяльність прикордонників передбачає реалізацію військових цілей, сформованості військово-організаційних умінь високого рівня, володіння уміннями та навичками використання різних видів озброєння, ведення збройної боротьби. Зазначені вище особливості, в першу чергу, є пріоритетними для тактичної ланки офіцерів-прикордонників [8].

Фахова підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників є багатоаспектною та містить численну кількість компонентів. Проблема професійної підготовки офіцерських кадрів вітчизняного прикордонного відомства, зокрема такого її виду як вогнева підготовка, є предметом особливої уваги [9]. Поява нових видів озброєння, способів ведення збройної боротьби вимагають:

забезпечення інноваційних підходів щодо реалізації змісту та методики викладання дисциплін, пов'язаних із вогневою підготовкою;

врахування педагогічних та психологічних аспектів впливу у реалізації зазначеної вище підготовки.

Врахування еволюції тактики ведення бойових дій, тенденції зростання та ускладнення оперативно-тактичних функцій офіцерів прикордонної служби обумовило необхідність вивчення нами проблеми удосконалення вогневої підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників [9].

Аналіз наукової педагогічної, психологічної, військової та філософської літератури переконливо доводить відсутність окремих наукових досліджень щодо формування умінь та навичок використання спеціальних засобів та зброї в майбутніх офіцерів-прикордонників [7]. Проте існує низка вагомих суперечностей соціально-економічного, політичного характеру, що мають відношення до представленої нами проблеми:

- вимогами щодо змісту професійної підготовки офіцерських кадрів та недостатньою розробленістю в педагогічній науці теоретичних засад формування спеціальних умінь та навичок, необхідних для успішного вирішення ними завдань професійної діяльності в сучасних умовах;
- зростаючими вимогами щодо рівня вогневої підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників та невідповідністю інформаційно-технологічного та матеріального забезпечення навчально-виховного процесу у вищій військовій школі;
- необхідністю застосування інноваційних педагогічних технологій у вогневій підготовці офіцерів-прикордонників та відсутності належного рівня готовності науково-педагогічного складу ВВНЗ до інноваційної педагогічної діяльності.

Загальновідомим є факт існування педагогічних умов необхідного та достатнього виду у навчально-виховному процесі вищої школи, проте при більшому «акценті» на певні педагогічні умови є можливим вирішення тих чи інших дидактичних та виховних проблем [9]. З метою розв'язання суперечностей у запропонованому науковому дослідженні нами виокремлено низку відповідних педагогічних умов:

- забезпечення єдності вогневої, психологічної та правової підготовки;
- оптимізація процесу використання можливостей інноваційних педагогічних технологій;
- забезпечення позитивної мотивації підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників як особистісно-професійної діяльності;
- застосування комплексу інформаційно-технологічного забезпечення вогневої підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників.

Відповідно до першої педагогічної умови (забезпечення єдності вогневої, психологічної та правової підготовки), то варто зупинитись на поясненні змісту понять зазначених видів підготовки.

Вогнева підготовка передбачає вивчення матеріальної частини та¬бельної зброї, заходів безпеки при поводженні з нею, основ стрільби, вдосконалення навичок стрільби, правильного застосування табельної зброї в реальних умовах оперативно-службової діяльності.

Психологічна підготовка (морально-психологічна підготовка) — це комплекс заходів психолого-педагогічного характеру, спрямованих на фор-мування, підтримку і розвиток у працівників професійно важливих психо-логічних та морально-вольових якостей, внутрішнього самоконтролю під час конфліктних ситуацій, комунікативної культури, психологічної готов-ності до професійної діяльності в екстремальних ситуаціях, позитивної мо-тивації до обрання безпечних технологій виконання службових завдань.

Правова підготовка — це структурний компонент освіти, процес набуття правових знань, навичок та вмінь, формування поваги до права, зако¬ну, прав та свобод людини, відповідних правових орієнтацій та оцінок, пра¬вових поведінкових установок та мотивів правомірної поведінки тощо.

Враховуючи вищезазначене, можна стверджувати, що процес формування умінь застосовувати спецзасоби та зброю залежить не лише від рівня вогневої підготовки, але й від таких особливостей як морально-вольові якості, рівня готовності до екстремальних ситуацій, правові поведінкові установки тощо.

Другою педагогічною умовою є оптимізація процесу використання можливостей інноваційних педагогічних технологій.

Освітні реформи особливого значення набувають у фаховій підготовці майбутніх фахівців. Зокрема, на особливу увагу заслуговує інноваційна діяльність, спрямована на впровадження різних педагогічних інновацій. Вона охоплює всі складові дидактичного процесу: форми його організації, зміст та технології навчання, навчально-пізнавальну діяльність.

Інновації в освітній сфері означають зміну існуючих педагогічних технологій, які використовують у навчально-виховному процесі.

Жодна інновація не виникає самі по собі, а є результатом наукового пошуку, передового педагогічного досвіду окремих науковців або наукових колективів [2].

Детальний аналіз наукової літератури з проблеми інноваційних технологій свідчить про існування різних підходів у їх [6]. За певними підходами за основу взято одні критерії, за іншими - другі. Найвдалішим є підхід В. Симоненка [5], який до інноваційних технологій навчання відносить інтерактивні, технологію проектного навчання та комп'ютерні технології.

У запропонованому науковому дослідженні ключовим є метод навчального тренінгу у поєднанні з іншими технологіями, в результаті чого його навчальні, виховні та психологічні можливості зростають.

Змістом третьої умови (забезпечення позитивної мотивації підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників як особистісно-професійної діяльності) є сприяння досягненню успішності у професійній вогневій діяльності майбутніх офіцерів прикордонної служби.

У процесі фахової підготовки майбутніх офіцерів прикордонної служби необхідно стимулювати їх прагнення та активність як суб'єктів навчальної діяльності.

Розробка проблеми мотивації навчальної діяльності має особливе значення, оскільки мотиваційна сфера відграє провідну роль у розвитку пізнавальних сил та формуванні мотивів та професійних умінь у діяльності курсантів [1].

Відповідно до четвертої педагогічної умови (застосування комплексу інформаційно-технологічного забезпечення вогневої підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників) варто зазначити, що зазначене забезпечення може бути представлене у якості процесу та результату оптимізації методичного забезпечення освітнього процесу.

Інформаційно-методичне забезпечення як процес є різновидом професійної діяльності щодо створення навчально-методичної продукції, щодо надання методичної допомоги різним категоріям навчального процесу, щодо виявлення, вивчення, узагальнення та поширення позитивного педагогічного досвіду [4].

Інформаційно-методичне забезпечення як результат є системою навчально-програмної документації та навчально-методичних засобів, діагностичних методик та навчальних матеріалів для організації навчального процесу, самоосвітньої діяльності суб'єктів навчання та інтенсифікації діяльності представників науково-педагогічного складу [3].

Навчально-методичне забезпечення можна розглядати у трьох аспектах:

- науковий аспект - як один із напрямків педагогічної науки, що вивчає закономірності процесу навчання та формування особистості майбутнього фахівця;
- прикладний аспект включає укладення навчальних програм, розробку дидактичних матеріалів, професійну підготовку фахівців;
- практичний аспект - розглядає навчально-методичне забезпечення як безпосередню професійну діяльність [4].

Інформаційно-методичне забезпечення процесу формування умінь застосовувати спецзасоби та зброю включає навчально-методичні комплекси, які забезпечують більш ефективну реалізацію вогневої підготовки майбутніх фахівців.

Метою інформаційно-методичного забезпечення є створення умов щодо постійного удосконалення навчальної діяльності майбутніх офіцерів прикордонної служби, приведення її у відповідність до сучасних досягнень науки та практики, стимулювання інноваційної діяльності педагогів.

Таким, чином представлені педагогічні умови формування професійних умінь та навичок застосування спеціальних засобів та зброї у майбутніх офіцерів-прикордонників дозволять, на нашу думку, удосконалювати вогневу підготовку майбутніх офіцерів-прикордонників, здійснювати більш широке використання у педагогіці сучасних інноваційних технологій, забезпечити дієвість кредитно-модульної технології навчання, удосконалити систему дидактико-методичного забезпечення навчально-виховного процесу тощо.

З метою перевірки ефективності обґрунтованих педагогічних умов було проведено формувальний етап педагогічного експерименту. Отримані результати свідчать про те, що зміни в експериментальній групі, на відміну від контрольної групи, відбулись за рахунок впровадження у навчальний процес обґрунтованих і реалізованих педагогічних умов і передбачених ними педагогічних форм, методів і засобів. Математичні розрахунки підтвердили, що розподіли курсантів контрольної групи та експериментальної групи за рівнями сформованості умінь застосовувати спецзасоби та зброю за відповідними критеріями відрізняються між собою на рівні статистичної значущості $p \leq 0,05$, тобто надійність оцінок не менша 95%.

Підбиваючи підсумки експериментального дослідження, необхідно зазначити, що отримані показники не можна віднести тільки на рахунок експериментальних заходів. Вони є результатом усього навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі. Експеримент виявився додатковим значущим чинником, що сприяв більш успішному процесу формування умінь застосовувати майбутніми офіцерами-прикордонниками спецзасоби та зброю.

Висновки. Визначення педагогічних умов формування професійних умінь та навичок застосування спеціальних засобів та зброї у майбутніх офіцерів-прикордонників дозволяє перейти до експериментальних заходів в реальних умовах навчальної діяльності – реалізації і впровадження обґрунтованих педагогічних умов.

Перспективи подальших досліджень. Подальшими перспективними напрямами наукових досліджень може бути аналіз проблем, що ускладнюють реалізацію вогневої підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників; аналіз навчально-матеріальної бази, покликаної забезпечити згаданий процес тощо.

Література та джерела

1. Бодалев А.А. Психология новой эры: компетентность или беспомощность / А.А.Бодалев [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://psy.1september.ru/2001/47/45.htm. –Загол. з екрану. – Мова рос.
2. Вазин К.Я. Модель непрерывного саморазвития человека: авторские программы обучения педагогов нового типа / К.Я.Вазин. - Оренбург: ОГУ, 2012. - 71 с.
3. Карпов Н.С. Криміналістичні засади вивчення злочинної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра юрид. наук: спец. 12.00.09 «Кримінальний процес та криміналістика; судова експертиза» / Н.С.Карпов. – К., 2007. – 32 с.
4. Кузь В. Формування комунікативної компетенції студентів-іноземців підготовчих факультетів у процесі навчання: дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / В.Кузь. – Х., 2005. – 207 с.
5. Ситникова А. Психологические особенности самоопределения на этапе перехода от детства к взрослости: дис. . канд. психол. наук: 19.00.07 / А.Ситникова. - М., 1989. - 161 с.
6. Сластенин В.А. Деятельностное содержание профессионально-личностного развития педагога / В.А.Сластенин // Воспитательная работа в вузе: состояние, проблемы, перспективы развития: материалы Междунар. науч. конф., (Москва, 2-3 апр. 2009 г.). – М.: МАНПО; Ярославль : Ремдер, 2009. – С.3-8
7. Тарнавський М.М. Формування культури управлінської діяльності у майбутніх офіцерів-прикордонників: дис. ... канд. пед. наук: 20.02.02 / Тарнавський Марк Мирославович. – Хмельницький, 2001. – 244 с.
8. Томків І.О., Баратюк В.І. та ін. Охорона державного кордону прикордонною заставою. Частина І: Навчальний посібник. – Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2005. – 300 с.
9. Уліч В.Л. Педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів до управлінської діяльності: дис…канд. пед. наук: 13.00.04 / Уліч Віктор Леонідович. – Хмельницький, 2007. – 172 с.
10. Чернявський, В.А. Удосконалення системи підготовки офіцерських кадрів для Прикордонних військ України: дис. ... канд. пед. наук: 20.02.02 / Чернявський Валерій Андрійович. – Хмельницький, 1998. – 231 с.

Представленная статья посвящена проблемам профессиональной подготовки будущих офицеров-пограничников, и в частности такому ее компоненту, как огневая подготовка. Автор провел анализ особенностей огневой подготовки будущих офицеров-пограничников, и на основе этого анализа выделил основные педагогические условия формирований умений использовать спецсредства и оружие в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов пограничной службы.

Ключевые слова: огневая подготовка, спецсредства и оружие, будущие офицеры-пограничники, педагогические условия.

The article deals with the problems of the future border guard officers' professional training, and with fire training in particular. The author has analyzed the peculiarities of the future border guards' fire training, and, basing on this analysis, he has outlined the main pedagogical conditions of the formation of the skills in special means and weapons using during the professional training of the mentioned specialists.The State Border Guard Service of Ukraine development under conditions of the intensification of the criminality rate increasing fighting in controlled border regions, illegal migration, signs of smuggling activities at the state border of Ukraine and other negative phenomena, which threaten the sovereignty of Ukraine, territorial integrity and inviolability of Ukraine's borders, as well as the lives and health of the border guards, who execute orders on the State border protection, is largely dependent upon the level of the border guard officer professional readiness to protect (defend) the Homeland's frontiers. At the same time the border guard officer doesn't always act professionally competently in extreme situations, not always able to use special means and weapons, because when performing professional duties during peacetime there appears uncertainty in firearm usage. That is why one of the priority directions of the future of border guard preparation for the professional activity is the fire training for cadets.

Key words: fire training, special means and weapons, future border guard officers, pedagogical conditions.

УДК 37.013.42 (477): 343.915

СУТНІСТЬ, ЗМІСТ І ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ НЕПОВНОЛІТНІХ ЗАСУДЖЕНИХ

Главацька Ольга Леонідівна
м.Тернопіль

У статті обґрунтовано особливу роль і місце закладів пенітенціарної системи в процесі ресоціалізації неповнолітніх засуджених і надзвичайну актуальність дослідження цієї проблеми із соціальних позицій. Теоретично висвітлено взаємозв'язок понятійної тріади: «соціалізація – десоціалізація – ресоціалізація» особистості неповнолітнього засудженого. Головна увага зосереджена на аналізі сутності та змісту ресоціалізаційної діяльності неповнолітніх засуджених. З'ясовано особливості процесу ресоціалізації неповнолітніх засуджених, які визначаються віковими і психофізіологічними закономірностями розвитку особистості підлітка, специфікою виховного процесу в колонії та сучасною соціально-економічною ситуацією в Україні.

Ключові слова: соціалізація, ресоціалізація, неповнолітній засуджений, діяльність, пенітенціарний заклад.

Постановка проблеми. Становлення України як правової держави супроводжується багатьма негативними явищами й тенденціями в економічній і соціальній галузях.

Як наслідок, цілий ряд виниклих чинників, таких як соціальна дезадаптація, криза духовності, девальвація моральних цінностей, ослаблення внутрішньосімейних зв'язків, ріст соціального сирітства призвели до різкого загострення криміногенної обстановки серед неповнолітніх.

Постійно зростає кількість неповнолітніх злочинців, які відбувають покарання у виховних колоніях. Щорічно туди потрапляє біля чотирьох тисяч чоловік, звільняється приблизно стільки ж. Ні школа, сім'я та інші суспільні інститути соціалізації не можуть повною мірою вплинути на процес ресоціалізації неповнолітніх, звільнених із місць позбавлення волі. Як правило, переважна більшість таких дітей із сімей, які не спроможні дати належне виховання через аморальність, цинізм, моральне розкладання і їхнє повернення не має позитивного змісту. Навпаки, реальне соціальне середовище, що домінує сьогодні в суспільстві, ускладнює процес ресоціалізації колишніх неповнолітніх засуджених і навіть сприяє росту повторної (рецидивної) злочинності.

Усе це зумовлює особливу роль і місце закладів пенітенціарної системи в процесі ресоціалізації неповнолітніх засуджених і надзвичайну актуальність дослідження цієї проблеми із соціальних позицій.

Аналіз останніх досліджень. Вивчення питань ресоціалізації, соціальної адаптації, організації перевиховання неповнолітніх останніми роками стало традицією вітчизняної науки. Ця проблема актуалізує в собі дослідження ряду напрямів: особливості ресоціалізації злочинців (О.Беца. В.Кривуша, Г.Радов, В.Синьов), перевиховання неповнолітніх засуджених в умовах виховних колоній (І.Башкатов, П.Вівчар, В.Кривуша, В.Кудрявцев, В.Синьов, М.Фіцула), профілактика правопорушень неповнолітніх (Ю.Александров, І.Дегтярьов, В.Оржеховська, В.Тарарухін), формування ціннісно-правових орієнтацій особистості (В.Алексєєв, В.Афанасьєв, В.Водзинська, Н.Волкова, М.Казакіна, Ю.Кулюткін, В.Сайко).

Метою статті є обґрунтування сутності, змісту й особливостей процесу ресоціалізації підлітків в умовах позбавлення волі.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сьогоднішній день в науці розроблено достатньо продуктивні теоретичні конструкції, що дозволяють визначити сутність, зміст, основні особливості процесу ресоціалізації щодо різноманітних категорій засуджених. Водночас, не можна констатувати, що головні системотворчі характеристики цього процесу вивчені цілком, скажемо більше – сьогодні актуальним залишається завдання переосмислення змістовної й процесуальної сторін ресоціалізації, її провідних механізмів. Це викликано не тільки необхідністю підвищення ефективності виховних впливів у рамках пенітенціарної системи, але й загальними процесами гуманізації й демократизації українського суспільства, уведенням європейських підходів і стандартів, у тому числі в системі виправних закладів. У «Вступі до концепції міжнародних стандартів у галузі правосуддя щодо неповнолітніх», чітко визначено: «Діти в ув'язненні повинні бути забезпечені належною турботою, захистом і будь-якою необхідною індивідуальною допомогою (в галузі соціального обслуговування, здобуття освіти, профорієнтації: психологічною, медичною або фізичною допомогою), що може знадобитися дитині в залежності від її віку, статі або особистих особливостей» [7].

У зв'язку з цим найважливішим напрямом реформування пенітенціарної системи в Україні є приведення її відповідно до міжнародних стандартів, що сприяли б гуманізації процесу відбування покарання, зміцненню законності [10].

Вважаємо за необхідне розпочати розгляд заявленої проблеми з дефініції провідних понять, що складають логіко-змістовну основу дослідження. У якості центральної нами визначається понятійна тріада: «соціалізація – десоціалізація – ресоціалізація» особистості неповнолітнього засудженого.

Вибір такого підходу до опису феномена ресоціалізації особистості пояснюється такими причинами. Зазначені поняття не тільки близькі семантично, але, що важливіше, – відображають єдиний процес знаходження людиною соціальних зв'язків (соціалізація), їхньої руйнації (десоціалізація) і відновлення втраченої соціальності (ресоціалізація). Коротко їх проаналізуємо.

У найзагальнішому вигляді під соціалізацією розуміється процес «вростання» людини в соціум, оволодіння нею нормами, цінностями, звичаями, традиціями конкретного суспільства.

У контексті нашого дослідження показовим є визначення, дане Е. Кузьміним, у якому вказані головні соціалізаційні механізми: «імітація, навіювання, конформізм, свідоме наслідування зразкам, вплив масових засобів комунікації й культури», що багато в чому визначають і процес десоціалізації особистості в сучасних умовах [3].

Для розуміння сутності ресоціалізаційного процесу важлива ідея, висловлена Г. Андреєвою, яка відзначає, що «соціалізація – це двосторонній процес, що включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, з іншого боку – процес активного відтворення індивідом системи соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище» [1]. Для пенітенціарної педагогіки ця думка важлива тим, що в ній відображено момент розриву між засвоєним індивідом позитивним «соціалізаційним набором» і нездатністю його відтворити в реальному житті. Засвоєний і відтворений соціальний досвід неадекватні, а розмір розриву між ними визначає рівень десоціалізації особистості.

Важливим із пенітенціарних позицій є твердження В. Москаленко про те, що поняття «формування особистості» відображає процес становлення й розвитку особистості з погляду породження, складання, набуття закінченості й зрілості її особистісних рис, у той час як поняття «соціалізація» фіксує не тільки процес складання, становлення, але й розвиток зрілих форм соціальності індивіда, їхню модифікацію в ході включення особистості в систему нових зв'язків і залежностей [5].

Продовжуючи думку автора, відзначимо, що ресоціалізація саме й передбачає відновлення втрачених «форм зрілої соціальності», причому процес цей здійснюється в спеціально організованих умовах, у системі нових зв'язків і відносин.

З відзначених позицій ресоціалізація засудженого також припускає (у всякому разі, на початку) розвиток його здатності до виживання в нових, непередбачених обставинах, готовність вибрати адекватні (соціально прийнятні) способи існування, зберігаючи свою індивідуальність.

Переходячи до визначення сутності, змісту, особливостей такого процесу, як ресоціалізація засудженого, слід зазначити, що поняття ресоціалізація стало витісняти раніше вживані терміни «перевиховання» й «виправлення», які не охоплювали деформованої соціальності засудженого, а також усе розмаїття навколишнього соціуму, що продовжує впливати на особистість, незважаючи на штучні обмеження.

Термін ресоціалізація не тільки обмежено поданий у довідково-енциклопедичних виданнях, але й не має однозначного трактування. Так, Соціологічний енциклопедичний словник визначає ресоціалізацію як: повторну соціалізацію, що відбувається протягом усього життя індивіда у зв'язку зі змінами його установок, цілей, норм і цінностей життя; процес пристосування девіантного індивіда до життя без гострих конфліктів [9].

У вітчизняних словникових виданнях поняття ресоціалізація найповніше подане в Словнику-довіднику для соціальних педагогів і соціальних працівників і трактується як: «відновлення особистістю якостей, необхідних для нормальної життєдіяльності в суспільстві; засвоєння нових цінностей, ролей, навичок замість попередніх; комплекс

заходів, спрямований на відновлення соціального статусу особистості, втрачених або несформованих соціальних навичок, переорієнтація соціальних і референтних орієнтацій девіантів за рахунок включення їх у нові, позитивно орієнтовані відношення й види діяльності». Проте для нас найважливішим є визначення ресоціалізації щодо засуджених. У цьому випадку вона трактується як «відновлення, збереження й розвиток соціально корисних зв'язків і відносин засудженого як у період відбування ним покарання, так і на першому етапі його життя після звільнення» [8].

На «наскрізний» зв'язок пенітенціарного й постпенітенціарного періодів у житті людини вказують О. Зубкова і М. Стурова, які вважають, що «ресоціалізація – це єдиний процес відновлення й розвитку соціально корисних зв'язків і відношень, як у період відбуття покарання, так і після звільнення» [2, с. 11-12].

Отже, слід розглядати ресоціалізацію неповнолітніх як процес, в якому виявляються певні закономірності, виражені в часових, інституціональних, стадійних, змістовних, критеріальних характеристиках. Вплив на них становить суть втручання з боку персоналу, службовців колонії, а також працівників соціальної сфери з метою надання їм позитивного соціального результату.

Для ґрунтовнішого сприйняття сутності ресоціалізаційного процесу нам необхідно звернутися до характеристики ще однієї категорії, соціальна спрямованість якої прямо протилежна ресоціалізації – десоціалізація. Саме з його допомогою розкриваються найважливіші сутнісні характеристики процесу ресоціалізації. Вони зводяться до того, що:

- характер, спрямованість, особливості ресоціалізаційного процесу щодо неповнолітніх засуджених прямо залежать від руйнівної сили й глибини десоціалізаційних процесів, яким особистість піддавалася до поміщення її у виправний заклад;
- процес десоціалізації особистості носить багатофакторний і багаторівневий характер, і його прояви можуть знаходити різноманітні вираження: від схованого депресивно-апатичного неприйняття елементарних форм соціального життя до невмотивованої агресії й жорстокості в будь-яких соціальних контактах. Отже, процес ресоціалізації повинен також бути багаторівневим і розрахованим на індивідуальне сприйняття;
- процес десоціалізації особистості, як правило, носить стихійний характер і є результатом тривалого впливу негативних соціальних чинників і умов, то ресоціалізація є соціально контрольованим і організованим процесом, здійснюваним під керівництвом адміністрації колонії, професіоналів вихователів і педагогів. Саме ця обставина дозволяє в більшості випадків, при активній позиції самого засудженого, отримувати соціально прийнятні результати в ресоціалізаційній роботі.

Аналізуючи змістову сторону ресоціалізаційного процесу, насамперед, відзначимо, що під змістом процесу ресоціалізації ми розуміємо систему знань, умінь, навичок, понять, досвід самостійних дій, емоційно-ціннісне ставлення до світу, оволодіння якими забезпечує відновлення втраченої здатності до соціально-прийнятної поведінки в колонії й поза її межами. В умовах пенітенціарної системи його особливість полягає в тому, що він виступає як механізм морального впливу на засуджених, засіб цілеспрямованого впливу на особистість з метою прищеплення їй навичок орієнтації в соціумі, формування навичок прийнятного способу життя, психологічної готовності до законослухняної поведінки. .

Метою ресоціалізаційної діяльності щодо неповнолітніх засуджених є зміна спрямованості особистості, створення системи її моральних, ідейних, правових переконань, відповідно до прийнятих у суспільстві норм і цінностей, формування в осіб, що відбувають покарання, здатності до самостійного стабільного законослухняного життя після звільнення.

Досягнення цієї мети можливе через вирішення ряду практичних завдань, найважливішими з яких є:

- відновлення й збереження соціальних зв'язків і відносин особистості, їхній розвиток і збагачення в заданих режимом умовах;
- забезпечення соціального, правового, психологічного, фізичного, морального захисту й підтримки неповнолітніх засуджених у процесі їхньої ресоціалізації;
- формування в неповнолітніх засуджених здатності й умінь до саморегулятивної діяльності, в основі яких лежать процеси самовиховання, самоконтролю, самореалізації в соціально-прийнятній системі діяльності й відносин;
- забезпечення всім неповнолітнім засудженим можливості вчитися, здобувати освіту й фах, підвищувати свій загальнокультурний рівень, розширювати кругозір, формувати соціально-значиму систему ціннісних орієнтацій і життєвих перспектив;
- з урахуванням того, що відбування покарання в умовах позбавлення волі об'єктивно сприяє руйнуванню фізичного й психічного здоров'я, важливим є забезпечення неповнолітнім засудженим таких умов, які сприяли б збереженню й зміцненню їх фізичного, психічного здоров'я, а також максимально компенсували негативні психоемоційні переживання в режимних умовах;
- постійне звернення вихователів і вчителів до самосвідомості засуджених, розвиток їх інтелектуальних, творчих і фізичних потенцій, активізація критичного мислення, стимулювання процесів самопізнання, саморозвитку, самореалізації, зміцнення віри у свої сили, у можливість гідного життя після звільнення.

Отже, із вищеперерахованих напрямів найважливішим ресоціалізаційним чинником для неповнолітніх засуджених є навчання, яке, підвищує загальноосвітній рівень засуджених, сприяє реалізації генеральної ресоціалізаційної мети – росту загального культурного й освітніх рівнів підлітка, відновленню деформованих особистісних утворень.

Важливим напрямом ресоціалізаційної діяльності є навчально-виробнича діяльність, яка гармонійно поєднує в собі елементи виробництва й оволодіння робітничими професіями. Така практика поширена в Україні, і її основу складають такі види трудової діяльності, як продуктивна праця на виробництві, навчально-виробнича робота з програм професійно-технічної освіти, самообслуговування в житлових зонах, школі, ПТУ, робота з благоустрою помешкань і території та ін.

Найважливішим напрямом ресоціалізаційної діяльності є художньо-естетична творчість. У цілому вона спрямована на формування естетичної культури, моральності, гуманізму в неповнолітніх засуджених, виховання в них почуття прекрасного, що в умовах життя в колонії є найсильнішим психоемоційним регулятором міжособистісних відносин.

Для неповнолітніх засуджених найважливішим напрямом ресоціалізаційної діяльності є організація дозвілля й спортивна робота. Для молодого несформованого організму її значення важко переоцінити, особливо якщо підліток перебуває в умовах ізоляції, специфічного психологічного стану, обмеженого харчування. Не можна не погодитися з думкою А. Пташинського й А. Гунченко, що «жодна пенітенціарна система у світі не може похвалитися успіхами в збереженні здоров'я осуджених. Умови утримання в ізоляції, за ґратами не сприяють зміцненню здоров'я й видужанню» [6, с. 23].

У практиці пенітенціарних закладів широко використовуються такі форми роботи, як фізична зарядка, гімнастика, різноманітні змагання, спартакіади, турніри з різноманітних видів спорту; зустрічі неповнолітніх засуджених з відомими спортсменами регіону.

Особливе значення для успішного процесу ресоціалізації неповнолітніх має такий напрям, як сімейна терапія, під якою ми розуміємо різноманіття контактів із сім'єю й

близькими родичами. Цей ресоціалізаційний чинник має величезне значення саме в колоніях для неповнолітніх засуджених, що пояснюється їх віковими й психологічними особливостями. Як правило, у більшості випадків підлітки, навіть опинившись в ув'язненні, продовжують зберігати досить лояльне ставлення до суспільства й не відчувають явної ворожості до соціальних інституцій. Маючи недостатній життєвий досвід, вони, на відміну від дорослих ув'язнених, швидко адаптуються до нових умов, зберігаючи прихильність до сімейних цінностей, родинних і приятельських зв'язків. Ця особистісна якість обов'язково повинна бути використана вихователями для активізації процесу ресоціалізації.

Невипадково інтерес до карної субкультури різко зростає в тому випадку, якщо сімейні й родинні взаємозв'язки ослабли або взагалі відсутні. Сімейні стосунки й карна субкультура завжди виступали природними антагоністами, і ця обставина часто є вирішальним чинником у життєвому самовизначенні підлітка.

Визначивши зміст процесу ресоціалізації, логічним буде зупинитися на особливостях, що виявляються в специфічних умовах колоній для неповнолітніх засуджених.

У результаті аналізу літератури й власного досвіду роботи ми виділили чотири групи особливостей, що тією або іншою мірою виявляються в будь-якому пенітенціарному закладі для неповнолітніх. До цих груп ми відносимо: 1) особливості, що випливають із вікових і психофізіологічних закономірностей розвитку особистості на даному етапі; 2) особливості, що визначаються специфікою пенітенціарного закладу; 3) особливості, зумовлені специфікою виховного процесу в колонії; 4) особливості, зумовлені сучасною соціально-економічною ситуацією в Україні.

Висновки. Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження показав її складність і багатогранність, оскільки вона інтегрує в собі відносно самостійні наукові напрями, що стосуються вивчення причин девіантної поведінки, проблеми профілактики правопорушень, проблеми власне ресоціалізації неповнолітніх, що порушили закон, як в умовах звичайного життя, так і в умовах закладів пенітенціарної системи.

Вивчення дефініції «ресоціалізація» з погляду різноманітних вчених і наукових напрямів дозволило нам визначити вихідне формулювання цього поняття. Ресоціалізацію ми розглядаємо як процес виправлення засудженого, формування в нього законослухняної поведінки, стимулювання становлення особистості на таку життєву позицію, що відповідає соціальним нормам, на основі відновлення, збереження й розвитку соціально корисних якостей і відношень особистості.

Змістовну основу ресоціалізаційної діяльності в колонії для неповнолітніх складають традиційні форми виховної роботи, але реалізовані в специфічних умовах виправного закладу. У результаті дослідження було виділено чотири групи особливостей, що тією або іншою мірою виявляються в пенітенціарному закладі для неповнолітніх.

Процеси реформування пенітенціарної системи проходять на фоні активного впровадження в практику роботи принципів демократизації, гуманізації, зміцнення законності, забезпечення реального захисту прав і свобод громадян. Останнім часом до процесів ресоціалізації засуджених активно залучаються представники науки, громадськості, недержавні організації, міжнародні фонди, волонтерський рух. Подальшого розвитку потребують наукові ідеї щодо формування правової культури неповнолітніх засуджених.

Література та джерела

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М.Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 1996. – 376 с.
2. Кибальченко В.В. Соціалізація та ресоціалізація: два полюси формування особистості неповнолітніх засуджених (Історико-освітній компонент) / В.В.Кибальченко // Проблеми пенітенціарної теорії і практики: щоріч. бюл. Київ. ін-ту внутр. справ. – К., 2010. – № 6. – С.234-238
3. Кузьмин Е.С. Основы социальной психологи / Е.С.Кузьмин. – Л.: ЛГУ, 1997. – 173 с.
4. Москаленко В.В. Социализация личности: философский аспект / В.В.Москаленко. – К.: Вища школа, 1986. – 199 с.
5. Муравйов К.В. Арештантська спільнота як суспільно-психологічний феномен у місцях позбавлення волі / К.В.Муравйов // Проблеми пенітенціарної теорії і практики: щоріч. бюл. Київ. ін-ту внутр. справ. – К., 2010. – № 5. – С.151-158
6. Пташинський О. Соціальні аспекти охорони здоров'я в місцях позбавлення волі / О.Пташинський, О.Гунченко // Соц. політика і соц. робота. – 2002. – № 2. – С.23
7. Сборник международных стандартов и норм ООН в области правосудия в отношении несовершеннолетних. – М.: ЮНИСЕФ, 1998. – 128 с.
8. Словник-довідник для соціальних працівників та соціальних педагогів / [Уклад. О.В.Безпалько та ін.; ред. А.Й.Капська та ін.]. – К.: УДЦССМ, 2000. – 258 с.
9. Социологический энциклопедический словарь: на рус., англ., нем., фр. и чеш. яз. / Ред.-координатор Г.Осипов. – М.: Норма, 2000. – 488 с.
10. Штанько І.В. Загальні питання підвищення ефективності діяльності кримінально-виконавчої системи / І.В.Штанько // Проблеми пенітенціарної теорії і практики: щоріч. бюл. Київ. ін-ту внутр. справ. – К., 2011. – № 1. – С.8

В статье обосновано особую роль и место учреждений пенитенциарной системы в процессе ресоциализации несовершеннолетних осужденных и чрезвычайную актуальность исследования этой проблемы с социальных позиций. Теоретически освещена взаимосвязь понятийной триады: «социализация – десоциализация – ресоциализация» личности несовершеннолетнего осужденного. Главное внимание сосредоточено на анализе сущности и содержания ресоциализацийной деятельности несовершеннолетних осужденных. Выяснены особенности процесса ресоциализации несовершеннолетних осужденных, которые определяются возрастными и психофизиологическими закономерностями развития личности подростка, спецификой воспитательного процесса в колонии и современной социально-экономической ситуацией в Украине.

Ключевые слова: социализация, ресоциализация, несовершеннолетний осужденный, деятельность, пенитенциарное заведение.

The paper has emphasized the special role and place of the penal system in the process of re-socialization of juvenile delinquents and extreme urgency of this problem investigation from the social point of view. It has been indicated that logics and content of research is based on the conceptual triad of «socialization – desocialization – resocialization» of the personality of convicted minor. These concepts reflect a single process of establishing social relations (socialization), their destruction (desocialization) and restoration if they were lost (re-socialization). The aim of the resocialization of convicted juveniles is to change the orientation of the personality, creation of the system of moral, ideological, legal believes, in accordance with accepted social

norms and values, formation of the ability to lead self-stable, law-abiding life after release. The peculiarities of the convicted minors' resocialization process have been found out. They are determined by their age and physiological patterns of personality development at this stage. They depend on the conditions, existing in the penal institution, the peculiarities of educational process in it, as well as the socio-economic situation in Ukraine.

Key words: socialization, resocialization, convictedjuveniles, penal institution.

УДК 377.3.016:811.111(477.85)

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО ПИСЬМА В ТОРГОВЕЛЬНИХ ШКОЛАХ БУКОВИНИ (1918-1939 РР.)

Гоменюк Ольга Ярославівна
м.Чернівці

У статті проаналізовано передумови розвитку методики навчання іноземних мов в торговельних школах на Буковині у 1918-1939 рр. Охарактеризовано навчальний план вищої комерційної школи у Чернівцях за певними критеріями. Досліджено, що навчання у торговельних школах Буковини в період румунізації освіти здійснювалося на основі таких видів мовленнєвої діяльності як читання, говоріння та письма. Доведено, що велику роль відігравало писемне мовлення, зокрема комерційне листування. Перспективним у цьому напряму вважаємо дослідження методики навчання англійської мови в інших типах шкіл Буковини (перша половина XX ст.).

Ключові слова: розвиток методики навчання іноземних мов, англійська мова, навчальний план, комерційна школа.

У сучасному світі англійська мова є мовою міжнародного спілкування, а існуючий попит на якісні послуги з навчання цій мові вимагає стрімкого розвитку методики навчання англійської мови (далі – НАМ). Кожного року створюються нові підручники, розробляються нові методики викладання, проводяться чисельні дослідження для винайдення найкращого способу навчання мові. Методи навчання англійської мови сформувалися досить давно, а їх прийоми увійшли до арсеналу сучасних технологій. Дослідження специфіки розвитку методики навчання іноземних мов (далі – НІМ) в торговельних школах Буковини дає змогу збагатити конкретно-історичним матеріалом ідею багатовимірності історичного процесу, виявити причини і наслідки різноманіття існуючих підходів, принципів, методів навчання іноземних мов.

Історія методів навчання іноземних мов в Росії та колишніх поствітчизняних республіках досліджена й описана в працях Ф.Ароштейна, Г.Є.Веделя, К.А.Ганшиної, І.А.Грузинської, О.О.Миролюбова, В.Е.Раушенбаха, І.В.Рахманова. Великий внесок у дослідження освіти на Буковині здійснено І.В.Житарюком, який досліджував особливості становлення і розвитку математичної освіти і науки Буковини та Північної Бесарабії у XIX – XXI ст.) та Б.І.Лабінською, яка проаналізувала історію методики НІМ у Західній Україні у другій половині XIX – першій половині XX ст. Однак, розвиток методики навчання англійської мови на Буковині у визначені хронологічні рамки, не був об'єктом спеціального наукового дослідження.

Беручи до уваги викладене вище, у цій статті ми ставимо за мету проаналізувати передумови розвитку і становлення методики навчання англійської мови в торговельних школах Буковини (1918-1939 рр.), розкрити особливості навчання англійської мови на визначеній території і в окреслених часових межах.

Для того, щоб краще зрозуміти сутність досліджуваної проблеми, необхідно проаналізувати історико-соціальні передумови розвитку методики НАМ на Буковині саме в цей період. Починаючи з 1918 р. Буковина опинилася у складі Румунії. У листопаді 1918 р. було створено службу національної пропаганди в Буковині, завданням якої ставилося переконати населення у "необхідності" і "виправданості" об'єднання Північної Буковини з Румунією. У своїй діяльності ця організація мала керуватися положенням так званих "історичних прав" Румунії на Буковину та твердженням, що буковинські українці є румунами, які забули рідну мову. Саме з метою швидше впровадити румунську мову в краї як державну, так і розмовну, проводилася румунізація освіти. Вже в 1920 р. було закрито 84 українські школи, а станом на 1927 р. у краї не лишилось жодної української школи [1, с.230]. Стан українських народних і середніх шкіл Буковини у складі Румунії був досить складним. Школи з українською мовою навчання були ліквідовані або ж перейменовані на румуномовні.

Проаналізувавши історико-соціальні передумови перейдемо до опису освітніх реформ. У досліджуваний відрізок часу існувало кілька навчальних закладів, де учні мали змогу здобувати знання з англійської мови, зокрема найчастіше її вивчали в торговельних школах, серед яких Чоловічий комерційний ліцей м. Новоселиця Хотинського повіту, Хотинський чоловічий комерційний ліцей в м. Хотин, Чоловічий комерційний ліцей "Юлій Валаорі" в м. Чернівці, Приватна чоловіча комерційна гімназія "Петру Рареш" в м. Чернівці, Приватна комерційна жіноча гімназія "Прогресул", Чоловіча початкова комерційна школа в м. Новоселиця Хотинського повіту, Приватна вища комерційна школа в м. Чернівці.

Чоловічий комерційний ліцей м. Новоселиця Хотинського Повіту (Liceul commercial de băieţi din Nouasuliţa judeţul Hotin) був заснований згідно наказу міністерства освіти від 2 жовтня 1926 р. та діяв на підставі закону "Про елементарну та вищу комерційну освіту" від 31 березня 1936 р. Спочатку він функціонував як 4-ох класна гімназія, а після 1936 р. реорганізований в 8-ми класний ліцей. У цьому навчальному закладі вивчали дисципліни по програмі комерційних шкіл. Серед мов, які вивчалися у ліцеї належали румунська, французька, німецька, англійська мови. Після закінчення ліцею учні отримували атестати бакалавра комерції. Цей заклад підпорядковувався міністерству національного виховання. Ліквідований у 1944 р. [3, с.2].

Хотинський чоловічий комерційний ліцей, м. Хотин (Liceul comercial de băieţi din Hotin) заснований 1 вересня 1930 р. відповідно до рішення міністерства освіти та за підтримки Палати промисловості і торгівлі м. Хотин як трикласна комерційна школа. Діяв на підставі закону "Про комерційну освіту" від 15 квітня 1924 р. та від 7 квітня 1936 р. У цьому закладі викладалася англійська мова. З 1 вересня 1936 р. школа реорганізована в ліцей з 8-ми класним навчанням. Підпорядковувався XIV окружному шкільному інспекторату. Ліквідований у 1940 р. [4, с.23].

Чоловічий комерційний ліцей "Юлій Валаорі" в

м.Чернівці (Liceul comercial de băieţi "Iuliu Valaori" din Cernăuţi) заснований 1920 р. згідно наказу Генерального секретаріату торгівлі та промисловості від 12 вересня 1920 р. як вища державна комерційна школа під назвою "Прогресул" з румунською мовою навчання, замість державної комерційної школи яка існувала при архітектурно-будівельній школі з 1882 р. Діяв на підставі проекту закону та положення "Про комерційну освіту" від 14 серпня 1909 р. та від 1 квітня 1936 р. При школі діяли підготовчий клас та приватні комерційні курси. У цьому навчальному закладі викладалися румунська, французька, німецька, англійська, італійська мови, комерційне листування та ін. Ліквідований у 1944 р. [5, с. 6].

Приватна чоловіча комерційна гімназія "Петру Рареш" в м. Чернівці (Gimnaziul particular comercial de băieţi "Petru Rareş" în Cernăuţi) створена 1936 р. на базі комерційного чоловічого відділення комерційної школи "Прогресул" під назвою "Приватна чоловіча комерційна гімназія "Петру Рареш" з 4-ма навчальними класами. Діяла на підставі закону та положення "Про приватну комерційну освіту" від 22 грудня 1925 р. та від 1 березня 1936 р. До мов, що викладалися у цьому закладі належали румунська, французька, англійська. Гімназія отримала право видати атестати зрілості, еквівалентні державним гімназіям. Підпорядковувалася Дирекції приватного навчання та міністерству національного виховання Румунії. Ліквідована 1940 р. [6, с. 16].

Приватна комерційна жіноча гімназія "Прогресул" в м. Чернівці (Seminarul particular comercial de fete "Progresul" în Cernăuţi) – приватна жіноча комерційна гімназія спочатку являлася відділенням школи з стенографії та дактилографії, створеної 1912 р., в якій викладали комерційний курс та 4-річний курс з банківської справи. На підставі рішення Генерального секретаріату торгівлі та промисловості в 1919 р. це відділення реорганізовано в приватну комерційну школу "Прогресул", яка діяла на підставі закону "Про приватне комерційне навчання" від 22 грудня 1925 р. та від 1 квітня 1936 р. була поділена на жіночу та чоловічу секції. У 1936 р. школа реорганізована в гімназію. Жіноча секція залишилася під назвою "Прогресул", чоловіча отримала назву "Петру Рареш". Викладалися румунська, французька, німецька, англійська мови. Ліквідована у 1940 р. [2, с. 27].

Чоловіча початкова комерційна школа в м. Новоселиця Хотинського повіту (Şcoală comercială elementară de băieţi întârgul Suliţa judeţul Hotin) заснована 1 жовтня 1927 р. як однокласна школа. Діяла відповідно до закону "Про елементарні комерційні школи" від 14 вересня 1909 р. Підпорядковувалась XIV окружному шкільному інспекторату. У цьому навчальному закладі також викладалася англійська мова. Ліквідована 1940 р. [6, с.5].

Отже, комерційна школа – це школа, яка діяла відповідно до закону «Про елементарну та вищу комерційну освіту», в якій викладалися такі дисципліни як румунська, французька, німецька, італійська та англійська мови, історія комерції, комерційна справа та листування, бухгалтерська справа, економіка, товарознавство, торгівля, математика та ін.

Також важливим є те, що з 1928 р. у всіх приватних школах англійську мову було впроваджено як обов'язковий предмет для вищого курсу, а в інших школах англійська вивчалася факультативно. Це засвідчує віднайдений документ, затверджений Міністерством Освіти Бухаресту.

Проаналізувавши освітні передумови переходимо до опису НАМ на Буковині. Для аналізу навчального плану ми будемо використовувати критерії, розроблені Б.І.Лабінською, до яких належать: відповідність соціальному замовленню суспільства; ухвалення відповідним державним освітнім органом; конкретність визначення цілей, змісту й терміну НІМ; наявність методичних рекомендацій щодо організації процесу НІМ; відповідність вимог типу навчального закладу залежно від його напряму; наявність навчального плану; наявність мовного й мовленнєвого матеріалу для кожного року навчання; рекомендації з використання засобів поточного і підсумкового контролю навчальних досягнень учнів з ІМ; наявність переліку дозволених відповідним органом освіти підручників ІМ для різних типів шкіл [7, с. 13].

Наведемо фрагмент навчального плану з англійської мови, затвердженого Генеральним секретарем торгівлі, промисловості та соціальної допомоги від 1 вересня 1920 р. для Приватної вищої комерційної школи на Буковині.

Навчальний план вищої комерційної школи у Чернівцях 4-річний курс

У вищій комерційній школі м. Чернівці, яку було відкрито у 1925 р., англійську мову починали вивчати з другого навчального року і предмет називався «Англійська мова та ведення кореспонденції». У першому семестрі вивчали граматику та ведення листування, а в другому – листування та говоріння. У третьому навчальному році у першому семестрі продовжували вивчати листування та говоріння, а у другому – торгівлю та промисловість Англії. У навчальному плані також йдеться про те, що англійську мову вивчали три години на тиждень, але згодом були внесені зміни і її почали вивчати чотири години, що свідчить про необхідність вивчення англійської мови для комерційної справи.

Метою навчання англійської мови у вищій комерційній школі було:

1. Підготувати учнів до самостійного читання та розуміння нескладних творів побутового характеру.
2. Навчити учнів вільно висловлюватися в усній та письмовій формах, а саме у торговельній переписці.
3. Ознайомити учнів з основними граматичними ознаками морфології та синтаксису.

Учні вивчали також літературу, основною метою якої було ознайомлення із найвидатнішими творами англійської літератури.

Починаючи з *другого навчального року* основною метою було засвоєння повсякденної необхідної лексики та поточне застосування її під час вивчення курсу. Поряд з цим учням пояснювали фонетику, а саме правильну вимову літер та деякі особливості вимови англійської мови.

Навчання граматичного матеріалу починалося з утворення простих речень у стверджувальній, заперечній та питальній формах. Значна увага приділялася вивченню допоміжних дієслів, які відіграють важливу роль у граматиці англійської мови. Учні повинні були також вміти вживати правильні та найбільш уживані неправильні дієслова.

Навчання говоріння ґрунтувалося на уривках із повсякденного життя, які попередньо опрацьовували в класі. Завдання учня полягало у вмінні висловлювати власну думку в усній формі, ґрунтуючись на змісті прочитаних уривків та вільно спілкуватися на теми із повсякденного, побутового життя.

Навчання читання базувалося на основі текстів, теми яких складали: Клас, Шкільні предмети, Учнівське приладдя, Одяг, Школа, Квартира, Тіло людини, Сім'я, Заняття школярів на вихідних та у робочі дні. Поряд з цими темами детально вивчали числівники (кількісні та порядкові) та виконували низку математичних завдань.

Формування лексичних навичок пропонувалося здійснювати шляхом безперервної гри у формі запитання-відповіді, зокрема, щоб закріпити лексичний матеріал, додавалися вправи на переклад. Учні ознайомлювалися на уроці з короткими та легкими текстами, які потрібно було вивчити напам'ять. В результаті учні повинні були вміти висловлювати думку в усній формі, використовуючи складнопідрядні речення.

До письмових вправ належали: диктанти, письмові вправи, вправи на списування опрацьованих текстів; запитання та відповіді, які відтворювали текст. Після завершення опрацьованого навчального матеріалу учні повинні були написати 3 невеликі диктанти; у другому семестрі 2

диктанти та 4 письмові вправи. Школярі переписували добре опрацьовані тексти та відповідали на прості запитання, які відтворювали текст.

Мета *третього навчального року* полягала у розширенні навчального матеріалу та його вільному застосуванні як усно, так і на письмі. Для навчання повинні були використовуватися дерев'яні настінні малюнки.

Навчання читання відбувалося за допомогою описових уривків (особливо з газет), які включали такі теми як Ділові Зв'язки, Торгівля, Перевезення та Промисловість, завдяки яким було легко ознайомити учнів з відповідними технічними способами висловлення на додаток до яких учні вивчали багато слів та виразів, які стосувалися комерційної діяльності. Кожен уривок для читання повинен був бути ґрунтовно опрацьованим на розмовному рівні, учнів привчали самостійно складати питання.

Вступ до комерційної кореспонденції

Цей аспект вивчали з II семестру. На початковому етапі обговорювали загальні зауваження до комерційного листування. Вчитель разом з учнями детально обговорювали листи комерційного змісту та різні торговельні угоди, які згодом вивчалися напам'ять.

Велику роль відігравало вивчення та засвоєння технічних виразів, за допомогою яких вчилися самостійно заповняти формуляри та писати листи про замовлення товарів за власний кошт, тобто бланки замовлення, квитанції, рахунки, які траплялися у бізнесових справах. Учні також вчилися правильно оформляти грошовий переказ листом, поштовий переказ, оплату рахунку третьою особою. Крім цього детально ознайомлювалися з листами про авізо (перевідний вексель), перевідний вексель з комісією, з акцептними листами та довідками, а також контокорентні (про поточні рахунки) листи.

До письмових вправ належали: диктанти, вправи на граматичні перетворення, короткі перекази, письмові роботи з комерційної кореспонденції, переклади уривків з газет, вправи з ведення листування.

У *четвертому навчальному році* відбувається узагальнення повторення та поглиблення вивченої граматики, а саме головних частин синтаксису.

Навчання читання включало великі уривки, в яких були описані культура, звичаї, торгівля та промисловість Англії. Такі теми для читання передбачали і навчання нового лексичного матеріалу, який потрібно було детально опрацювати за допомогою питань та відповідей, переказу текстів. Для домашнього читання пропонувалися твори художньої сучасної літератури видатних письменників країни, мова якої вивчалася.

Комерційна кореспонденція: Написання комерційних листів було досить важливим аспектом навчання ІМ у вищій комерційній школі, тому у цьому навчальному році учні повинні були збільшити свої лексичні навички саме в галузі комерційної діяльності: навчитися пропонувати великий асортимент товарів, вміти заповняти шаблони договорів на проведення товарообмінних операцій, підтверджувати контракти та відповідати на отримані контракти в письмовій формі, а також вміти правильно оформити скарги, пропозиції, рекомендації та доміцильовані векселі (доручення оплати векселя в особливому місці платежу).

До письмових вправ належали: короткі перекази опрацьованих текстів, відповіді на питання, які відтворювали ці тексти, письмові роботи з комерційної кореспонденції, диктанти, перетворення оповідних віршів у прозу. Переклади з мови викладання на англійську, вправи з ведення листування. [7, с.99].

Таким чином, проаналізувавши навчальну програму з англійської мови, приходимо до висновку, що у навчальній програмі з англійської мови для вищої комерційної школи м. Чернівці подавалася мета навчання ІМ, яка передбачала вивчення морфології та синтаксису, розвиток вміння читати та розуміти нескладні твори побутового характеру та вміння висловлюватися в усній та письмовій формах, а саме у торговельній переписці. Також варто зазначити, що значна увага приділялася вивченню культури, звичаїв, торгівлі та промисловості Англії, що передбачало ознайомлення учнів з культурою країни, мова якої вивчалася. У навчальній програмі йшлося про систематичне вивчення граматики для правильного говоріння, перекладу, особливо для написання листів комерційного змісту. У результаті аналізу ми побачили, що велику роль відігравало комерційне листування, поряд з яким навчання письма було чи не найважливішим аспектом. До письмових вправ належали переклад, диктант, написання листів, заповнення шаблонів договорів на проведення товарообмінних операцій, підтвердження контрактів та письмові відповіді на отримані контракти, а також правильне оформлення скарг, пропозицій, рекомендацій та доміцильованих векселів.

Перспективним у цьому напряму вважаємо дослідження методики навчання англійської мови в жіночих ліцеях Буковини (перша половина ХХ ст.).

Література та джерела

1. Буковина: історичний нарис / [В.М.Ботушанський, О.В.Добржанський, Ю.І.Макар та ін.]. – Чернівці: Зелена Буковина, 1998. – С.230
2. Державний архів Чернівецької області (ДАЧО). – Ф. 245.Оп. 1 арк. 27–28.;
3. ДАЧО – Ф. 928. Оп. 1 арк. 2–3;
4. ДАЧО – Ф. 869. Оп. 1 арк. 23–25;
5. ДАЧО – Ф. 536. Оп. 1 арк. 6–8;
6. ДАЧО – Ф. 879. Оп. 1 арк. 5–6;
7. ДАЧО – Ф. 848. Оп. 1 арк. 16–17;
8. ДАЧО – Ф. 213. Оп. 1 арк. 99–105;
9. Лабінська Б.І. Тенденції розвитку методики навчання іноземних мов у Західній Україні (друга половина XIX – перша половина XX століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (германські мови)», 13.00.02 «Теорія і методика навчання (романські мови)» / Богдана Ігорівна Лабінська. – Київський національний лінгвістичний університет. – К., 2013. – С.13-14

В статье проанализированы предпосылки развития методики обучения иностранным языкам в торговых школах на Буковине в 1918-1939 гг. Охарактеризован учебный план высшей коммерческой школы в Черновцах по определенным критериям. Исследовано, что обучение в торговых школах Буковины в период румынизации образования осуществлялось на основе таких видов речевой деятельности как чтение, говорение и письма. Доказано, что большую роль играла письменная речь, в частности коммерческие переписки. Перспективным в этом направлении считаем исследования методики обучения английскому языку в других типах школ Буковины (первая половина XX в.).

Ключевые слова: развитие методики обучения иностранным языкам, английский язык, учебный план, коммерческая школа.

In the article we have analyzed the preconditions for the development of foreign language teaching methods in trade schools of Bukovyna in 1918-1939. We have described the curriculum of higher commercial school in Chernivtsi according to certain

criteria. We have also investigated that teaching in trade schools of Bukovyna during the Romanization of Education was accomplished according to the following types of speech activity: reading, speaking and writing. It has been proved that writing, including commercial correspondence, played a major role among them. Writing exercises included translations, dictations, short renderings, writing letters, recommendations, complaints and offers, filling in of the standard contracts for barter transactions, confirmation of contracts and writing of the responses to the received ones, proper execution of domiciled bills. It is also worth noting that great attention was paid to the study of culture, customs, trade and industry of England. We believe that the research of English language teaching methods in other types of schools of Bukovyna during the first half of the XXth century is quite promising in future.

Key words: development of foreign language teaching methods, English, curriculum, commercial school.

УДК 37.016:81028.31

ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ПУНКТУАЦІЇ В КУРСІ ПОЧАТКОВОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ

Гончарук Олена Миколаївна
м.Луцьк

У статті висвітлено лінгвістичну основу вивчення пунктуації в курсі початкової мовної освіти, визначено значення пунктуації у формуванні та розвитку культури мовлення учнів. Подано інформацію про пунктуацію як розділ лінгвістики, пунктуаційну норму, класифікацію та функцію розділових знаків, принципи пунктуації; класифікацію речень за метою висловлювання; правила вживання розділових знаків у реченнях; текст, його особливості.

Ключові слова: культура мовлення, пунктуація, пунктуаційні норми, розділові знаки, синтаксис, текст, речення.

Мова вивчається з перших днів навчання в загальноосвітній школі для забезпечення учнів культурою мовлення в усній і писемній формах. Поняття «культура мовлення» має два семантичні аспекти, які передусім стосуються дотримання мовних норм і комунікативних якостей мовлення. Цьому терміну дає визначення М.М.Ілляш, який вважає, що культура мовлення – це: 1) володіння літературними нормами на всіх мовних рівнях в усній та писемній форм мовлення, уміння користуватися мовно-стилістичними засобами і прийомами з урахуванням умов і мети комунікації; 2) упорядкована сукупність нормативних мовленнєвих засобів, вироблених практикою людського спілкування, які оптимально виражають зміст мовлення і задовольняють умови і мету спілкування [6, с.6].

Фундаментальну основу методики навчання пунктуації в 1 – 4 класах загальноосвітньої школи становлять лінгвістичні особливості, на які опирається процес засвоєння пунктуаційних норм, вивчення правил розставлення розділових знаків у реченнях за метою висловлювання, з однорідними членами, звертаннями тощо. Оскільки вітчизняна методика формування пунктуаційних умінь і навичок у початкових класах не досліджена, відтак спостерігається низький рівень пунктуаційної грамотності учнів молодших класів. Звідси випливає актуальність досліджуваної проблеми.

Мета статті – висвітлити лінгвістичні особливості вивчення пунктуації у початковій школі.

Опрацювання пунктуації опирається на лінгвістичні та лінгводидактичні дослідження вчених, які стосуються методики навчання мови у початкових класах. Пунктуацію української мови й використання розділових знаків у реченнях студіювали українські та іноземні вчені. Серед них Л.А.Булаховський, О.П.Глазова, В.Курдиновський, Н.Тишківська, Я.Л.Топольницький та інші, а також – А.Н.Наумович, А.Б.Шапіро, Л.В.Щерба, Т.В.Туманова (пунктуація, розділові знаки), Н.С.Валгіна (пунктуація у функціонально-стилістичному аспекті), В.Ф.Іванова, Н.С.Поспєлов, Г.Ф.Нізяєва (принципи сучасної пунктуації), Н.Н.Баруліна (принципи пунктуації з урахуванням комунікативного аспекту мови), І.А.Фігуровський (пунктуація зв'язного тексту), В.В.Бабайцева, Г.П.Фірсов (зв'язок синтаксису і пунктуації).

Поняття «пунктуація» пояснюється, як: «1) історично сформована в мові система правил про вживання розділових знаків, яка разом з орфографією становить правопис мови; 2) розстановка в тексті розділових знаків; 3) те саме, що розділові знаки» [11, с.502]. Пунктуація розуміється як «система розділових знаків із точно визначеними правилами їх уживання, витворена у певній мові для членування тексту відповідно до його логіко-граматичних особливостей» [8, с.387]. Кожне з визначень пунктуації як розділу лінгвістики спрямоване на дотримання пунктуаційних норм.

Г.І.Блінов вважає, що пунктуаційна норма – це «не тільки пунктуаційний знак і його вживання, але й відсутність знака» [2, с.10]. У мовознавстві існують дві пунктуаційні норми: позитивна, коли знак уживається, і негативна, коли розділовий знак не вживається. Такі випадки трапляються при розставленні розділових знаків у реченнях з однорідними членами, із порівняльними зворотами, з відокремленими членами речення тощо. Дотримання пунктуаційних норм забезпечується пунктуаційними правилами. Пунктуаційні правила – це своєрідні інструкції, у яких вказуються умови вибору розділового знака.

Розділовими знаками називаються «графічні знаки, які ставляться на письмі між словами або групами слів для позначення змістового завершення окремих відтінків тексту, а також для синтаксичного та інтонаційного членування мовлення» [5, с.251]. На нашу думку, розділові знаки – це частина графічної системи мови – умовно прийняті значки (крапка, кома, тире та ін.), що вживаються на письмі для членування тексту за змістом та інтонацією. У писемному мовленні послуговуються десятьма розділовими знаками, тоді як у початкових класах на уроках української мови учні вивчають лише чотири: крапку, знак оклику, знак питання в кінці речення та кому в середині речення.

Розділові знаки української пунктуації виконують дві функції: відділяють (розділяють) одну частину від іншої на межі речень чи під час демонстрування однорідності членів у реченні та виділяють слова, словосполучення (частину тексту) у межах речення (звертання, вставні і вставлені конструкції, відокремлені і уточнюючі члени речення тощо).

Відповідно вони діляться дві групи: відділні (розділні) – одиничні і виділні – парні. До роздільних розділових знаків належать крапка, знак питання, знак оклику, кома, крапка з комою, двокрапка, тире тощо. До виділних: дві коми, два тире, дужки, лапки. Відзначимо, що більшість розділових знаків багатозначна. Наприклад, крапка, знак оклику,

знак питання одночасно можуть виконувати функції, що вказують як на завершеність речення, так і на спонукання до дії, емоційність, розповідь, запитання.

Призначення розділових знаків – дати можливість адресантові передати зміст написаного, щоб полегшити адресатові-читачеві правильне його сприйняття. Розділові знаки є передусім показниками синтаксичного членування писемного мовлення. Розділові знаки, зумовлені структурою речення, є обов'язковими. До них належать знаки, якими відділяються у тексті одне від одного прості речення або частини складного речення, чи ті елементи, які введені до речень, але граматично з ними не пов'язані – вставні і вставлені слова, словосполучення і речення, відокремлені члени речення, звертання, вигуки.

Отже, розділові знаки, які ґрунтуються на синтаксичному принципі, є структурно зумовленими. Тому цей принцип ще названо структурним. Саме він надає сучасній українській пунктуації стабільності, загальноприйнятності й обов'язковості.

Структурний принцип, на якому ґрунтується вживання розділових знаків, пов'язаний зі смисловим, оскільки структурно значущі частини є одночасно й логічно значущими.

Іноді розділові знаки є виразниками мовленнєвої економії. Наприклад: *Хліб підвівсь – в долоню колос…(П.Усенко)*. У цьому реченні тире допомагає сприйняти ширшу інформацію від тієї, яка виражена словесно. Її можна розуміти, що *хліб добре вродив*. У безсполучникових реченнях розділові знаки «економлять» словесні засоби зв'язку частин складного речення, що спостерігається в уривку П.Усенка: *Гей, рідний Дунаю... Хвиль твоїх не вкриють Байдаки ворожі; В мене рука бистра, В мене шабля гостра – Тобі допоможу!*

Українська пунктуація ґрунтується також на інтонації: *Закінчили роботу, сіли відпочивати* (інтонація переліку); *Закінчили роботу – сіли відпочивати* (інтонація зумовленості) – це демонструє інтонаційний принцип.

Усі три принципи пунктуації – структурний, смисловий та інтонаційний – в українській мові діють одночасно, один із них можна виділити тільки умовно.

Розуміння дефініцій понять «пунктуація», «пунктуаційні норми», «позитивні й негативні норми», «пунктуаційні правила», «розділові знаки» дає можливість усвідомити визначення поняття «пунктограма». Узагальнивши визначення відомих учених-лінгводидактів, вважаємо, що пунктограма – це розділовий знак, який відповідає правилам пунктуації і вимагає автоматичного застосування їх на письмі, або інакше – це вибір із декількох можливих єдино правильного варіанта вживання розділового знака на письмі.

Вивчення пунктуації ґрунтується на синтаксичному матеріалі. Синтаксис тлумачиться як граматична будова речень і словосполучень та «розділ граматики, який вивчає граматичну будову речень і словосполучень, їхні типи, функції, особливості вживання, роль у них слова» [11, с.546].

Синтаксис, як підкреслював Л.А.Булаховський, вивчає «всі види здійснюваних у мові сполучень слів. Отже, його предмет становить вивчення ознак, за якими пізнається закономірна для кожної мови сполучуваність одного з одним відповідно до оформлених слів (так званих словосполучень); словосполучень, у яких створюються далі відносно завершені відрізки думки – речення; речень, що сполучаються одне з одним у складні речення, та ще більше надфразних єдностей (складних синтаксичних цілих), наявність яких дає про себе знати тими або іншими спеціальними прикметами» [3, с.200]. На думку Л.А.Булаховського, предметом вивчення синтаксису є словосполучення; просте і складне речення та період є тільки різновидами цих словосполучень, специфічними їх групами [3, с.200]. Ці ж погляди на предмет синтаксису поділяли П.Ф.Фортунатов, О.М.Пєшковський, М.М.Петерсон та інші. Окремі вчені, зокрема, Ф.І.Буслаєв, В.В.Виноградов та інші, вважали, що одиницею синтаксису є речення. Словосполучення в цих системах розглядаються як одиниці, на які членуються речення. Ні перший, ні другий погляди повністю не охоплюють і не розкривають мовних явищ на рівні синтаксичному. Тому вчені сучасності вважають, що одиницями синтаксису є і словосполучення, і речення як граматичні способи вираження окремих суджень, різновид речення – період, а також текст (його компоненти – ССЦ (надфразова єдність), абзац) та діалогічна єдність.

Речення – це «основна граматично оформлена, інтонаційно завершена, комунікативна мовна одиниця, в якій формується й виражається відносно самостійна думка, що відображає частинку реальної дійсності і показує рівні відношення змісту повідомлення до буття» [10, с.237]. Це «лексично і граматично оформлена за законами української мови словесна конструкція, яка є елементарною формою прояву думки (у термінах логіки – предиката), що існує, зокрема, у вигляді активізованої у свідомості мовця системи понять» [13, с.276]. Структурними елементами речення є його члени, які вступають між собою у синтаксичні зв'язки. Основними зовнішніми синтаксичними характеристиками речення є логічна предикативність (відношення висловлювання до дійсності) і атрибутивність (ознаки, властивості речення).

Речення можна аналізувати в комунікативному, семіотичному й науковому аспектах. У комунікативному аспекті речення розглядається як засіб передачі інформації, що вимагає свідомого ставлення до його будови із погляду зручності й ефективності використання. У семіотичному аспекті речення є складним знаком, комбінацією мовних знаків, що мають свою семантику. У науковому мовному аспекті речення розглядається як «форма свідомості», що тісно пов'язана із тлумаченням зв'язку речення із судженням, мови з мисленням [13, с.276].

Речення у мові є основною одиницею, яка служить для вираження судження. Причому не слід вважати, що речення і судження тотожні. Кожне судження є реченням, але не кожне речення є судженням, адже речення служить не тільки для висловлення думок, а й для вираження емоцій, переживань, спонукання чи захоплення людини, а не судження [8, с.286].

Речення класифікуються за будовою і типами синтаксичних зв'язків на прості і складні. Прості речення можуть мати у своєму складі декілька підметів чи присудків, бути ускладненими звертанням, однорідними членами, вставними і вставленими конструкціями, відокремленими членами речення і відповідно поділяються на ускладнені й неускладнені. Елементами ускладненості речень є: звертання, однорідні члени речення, вставні слова та вставлені конструкції, відокремлені члени речення й відокремлені уточнювальні члени речення.

Відзначимо, що в реченнях розставляються розділові знаки відповідно до правил пунктуації [12, с.129]. У кінці речень за метою висловлювання та за інтонацією – розповідних, питальних, спонукальних, окличних і неокличних – ставляться відповідні розділові знаки.

Речення, в якому про щось розповідається чи повідомляється, називається розповідним. Речення, в якому є спонукання до дії, називається спонукальним. У кінці розповідного або спонукального речення, якщо воно вимовлене без окличної інтонації ставиться крапка. Речення, в якому про щось запитується, називається питальним. У кінці питального речення ставиться знак питання. Якщо речення вимовляються з особливим почуттям, то вони стають окличними. Окличними можуть бути розповідні, питальні і спонукальні речення. У кінці окличних речень ставиться знак оклику [12, с.128]. Цей матеріал учні вивчають у початкових класах на першому і другому році навчання, повторюють у третьому і четвертому класах.

Складні речення поділяються на сполучникові (складносурядні: *Тепло було, й вишні цвіли рясно (М.Вороний)*,

складнопідрядні: *Кожний, кому доручено завдання, виконував його з радістю (О.Копиленко))* і безсполучникові: *Дзвенять затьмарені трамваї, хриплять розпачливо гудки (Ю.Клен)* [10, с.238].

На відміну від теорії речення як абстрактної граматичної структури, теорія висловлення орієнтована на вивчення засобів і способів оформлення речення в ролі компонента зв'язного тексту. Текст є «писемний або усний мовленнєвий масив, що становить лінійну послідовність висловлень, об'єднаних у ближчій перспективі смисловими і формально-граматичними зв'язками, а в загально композиційному дискантному плані – спільною тематичною і сюжетною заданістю» [11, с.627].

Крім завершеності, загальновизнаними компонентами тексту є цілісність, зв'язність, структурна організація. На думку В.Я.Мельничайка, «під поняття тексту можна підвести найрізноманітніші завершені висловлювання, часом зовсім не сумірні ні обсягом, ні побудовою, ні способом викладу – від лозунгу чи прислів'я до монографії чи багатотомної епопеї» [9, с.11].

На нашу думку, текст – це речення або велика чи дуже велика кількість речень, які пов'язані між собою єдиним змістом, структурною організацією, послідовністю і зв'язністю висловлених думок, цілісністю й завершеністю.

Характерними рисами тексту є: зв'язність, тематична цілісність, комунікативна спрямованість, структурна організація висловлювання, завершеність. Тема тексту тісно пов'язана з головною думкою. Ці два різновиди інформації – про що говориться і що говориться – називають темою й основною думкою тексту.

Для того, щоб зміст був викладений зв'язно і послідовно у межах загальної теми, в тексті виділяються його компоненти – підтеми або мікротеми. Чітке встановлення мікротем як складових частин теми забезпечує ще й повноту висвітлення. Розкриття змісту кожної підтеми має вичерпувати зміст теми всього висловлювання. Кожна підтема відповідає певному пункту попередньо складеному плану висловлювання. Сукупність змісту часткових тем має вичерпувати зміст загальної теми.

Текст може утворюватися з одного або з більшої чи меншої кількості пов'язаних між собою речень. Але зазвичай він складається із певної кількості узгоджених між собою речень, які будуються граматично правильно. Між реченнями у тексті є смисловий зв'язок, розкривається змістова і понятійна основи.

Абзацові властивий чіткий формальний показник – абзацний відступ. Абзац часто виступає як засіб членування тексту на композиційно-стилістичній основі. Абзацний поділ дозволяє чіткіше підкреслити вагомість змісту, вираженого кожним реченням, посилити емоційність висловлювання.

Тексти бувають різних стилів, але на пунктуаційному чи синтаксичному рівні у початкових класах розглядають тексти переважно художнього стилю. Сфера його використання – творча діяльність, література, різні види мистецтва, культура, освіта. Основне призначення – впливати засобами художнього слова через систему образів на розум, почуття і волю читачів, формувати ідейні переконання, моральні якості та естетичні смаки. Основні ознаки художнього стилю: образність, поетичність, естетика мовлення, експресія як інтенсивність вираження, зображувальність (конкретно-чуттєве живописання дійсності – людей, природи, явищ, понять, якостей, властивостей, відношень). У художньому стилі все подається через призму інтелекту і світовідчуття особистості (образ автора), і все спрямовується на особистість читача (слухача). Тому в художньому стилі (зокрема в художніх творах), крім об'єктивності реального світу, існує і суб'єктивність сприйняття його людиною.

Основні мовні засоби: багатство найрізноманітнішої лексики з переважанням конкретно-чуттєвої (назви осіб, речей, дій, явищ, ознак: *Реве та стогне Дніпр широкий, Сердитий вітер завива, Додолу верби гне високі, Горами хвилю підійма.* (Т.Шевченко); емоційно-експресивна лексика, різні види синонімів, антонімів, омонімів, фразеологізмів; використання зі стилістичною метою історизмів, архаїзмів, діалектизмів, просторічних елементів. Особливою прикметою художнього стилю є широке вживання дієслівних форм – родових – у минулому часі й умовному способі; особових у теперішньому і майбутньому часі дійсного способу, у наказовому способі: *Іди, доню, найди її. Найди, привітайся. Будь щаслива в чужих людях. До нас не вертайся!* (Т.Шевченко). У художньому стилі використовуються всі типи речень, синтаксичних зв'язків, особливості інтонування і ритмомелодики. У художньому стилі повною мірою представлені стилістичні фігури (алітерація, асонанс, анафора, повтори, синтаксичний паралелізм), еліпсис (неповні речення), періоди, риторичні звертання, питання, полісиндетон (багатосполучниковість), асиндетон (безсполучниковість) та ін.

Художній стиль поділяється на підстилі за родами і жанрами літератури: епічні (епопея, роман, повість, оповідання, нарис, казка), ліричні (поема, балада, пісня, поезія), драматичні (драма, трагедія, комедія, мелодрама, водевіль), комбіновані (ліро-епічний твір, драма-феєрія, усмішка тощо). Кожний з них має свої особливості мовної організації тексту [9, с.11].

Засвоєнню пунктуаційних норм у початкових класах сприяє виразність читання. Н.Д.Бабич визначає виразність читання як «усне, правильне і приємне для слуху відтворення читаного у повному обсязі його логічного і художнього змісту згідно з намірами автора або ж від його особи» [1, с.143]. На підставі досліджень Б.Н.Головіна [4] виокремлюється структурна, образно-емоційна, понятійна і змішана виразність. У лінгвістиці виразність класифікується на експресивно-фонетичну, експресивно-морфологічну (словотворчу), експресивно-лексичну та експресивно-синтаксичну. Крім наведених типів виразності, Н.Д.Бабич виокремлює ще структурно-інтонаційну та логічну види [1, с.147]. Виразність читання забезпечується експресивністю мовлення, що виражається в його звуковій формі, досягається мовними (дотримання норм української мови), мовленнєвими (інтонація) й немовними. Тобто паралінгвістичними (міміка, жести) засобами. Основним засобом виразності читання є інтонація, тобто ритміко-мелодійне, емоційно-експресивне забарвлення мови читачем для правильного сприймання і формування думки слухача. Комунікативна функція інтонації полягає також в оформленні речення на письмі за допомогою використання відповідних розділових знаків.

Для вивчення пунктуаційних правил і розставлення розділових знаків на письмі потрібно володіти знаннями про лінгвістичні особливості пунктуації, пов'язані з синтаксисом, текстом, стилістикою та культурою писемного мовлення, структурною частиною, які акумульовані в уміннях виразного читання, що сприяє формуванню пунктуаційних умінь і навичок в учнів початкових класів.

Отже, до лінгвістичних особливостей вивчення пунктуації в курсі початкової мовної освіти належать компоненти, спрямовані на забезпечення культури писемного мовлення – вироблення пунктуаційної грамотності, обмеженої програмою для початкових класів і матеріалами підручників з української мови для 1 – 4 класів. Цими компонентами виступають розуміння понять про пунктуацію, синтаксис, одиниці синтаксису, пунктуаційні норми, пунктуаційні правила, розділові знаки, їхні функції, пунктуаційні принципи, пунктограму, речення (прості і складне), про текст, абзац, звертання, однорідні члени речення, виразність читання, інтонацію тощо та розуміння їхньої сутності. Перспективи дослідження вбачаємо у студіюванні психолого-лінгвістичних і лінгводидактичних особливостей вивчення пунктуації у початкових класах загальноосвітньої школи.

Література та джерела

1. Бабич Н.Д. Основи культури мовлення / Н.Д.Бабич. – Львів: Світ, 1990. – 232 с.
2. Блинов Г.И. Методика пунктуации в школе: Пособие для учителей / Г.И.Блинов. – М.: Просвещение, 1978. – 221 с.
3. Булаховський Л.А. Нариси з загального мовознавства [Текст]: учебное пособие / Л.А.Булаховський. – К.: Радянська школа, 1955. – 348 с.
4. Головин Б.Н. Основы культуры речи / Б.Н.Головин. – М.: Высш. шк., 1988. – 319 с.
5. Гужва Ф.К. Трудные вопросы синтаксиса и пунктуации: Справочник для учителя / Ф.К.Гужва. – К.: Рад. школа, 1981. – 255 с.
6. Ильяш М.Н. Основы культуры речи: Учеб. пособие для филол. спец. ун-тов / М.Н.Ильяш – Киев – Одесса: Вища шк., 1984. – 187 с.
7. Мацько Л.І. Стилістика української мови. Підручник для студентів / Л.І.Мацько, О.М.Сидоренко, О.М.Мацько; За ред. Л.І.Мацько. – К.: Вища шк., 2003. – 462 с.
8. Медушевський А.П. Сучасна українська літературна мова [Текст]: Підручник для рос. відділів філол. фак. педінститутів [А.П.Медушевський, В.В.Лобода, Л.М.Марченко, М.Я.Плющ] – К.: Вища шк., 1975. – 398 с.
9. Мельничайко В.Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови : Посібник для учителів / В.Я.Мельничайко. – К.: Рад. школа, 1986. – 168 с.
10. Пономарів О.Д. Сучасна українська мова: Підручник [О.Д.Пономарів, В.В.Різун, Л.Ю.Шевченко та ін.]; За ред. О.Д.Пономаріва. – К.: Либідь, 1997. – 400 с.
11. Українська мова. Енциклопедія / Редкол.: В.М.Русанівський, О.О.Тарасенко та ін. – К. : Укр. енцикл., 2000. – 752 с.
12. Український правопис / Ін-т мовознавства ім. О.О.Потебні НАН України, Ін-т української мови. – К.: Наук. думка, 2012. – 288 с.
13. Шевченко Л.Ю. Сучасна українська мова: Довідник / Л.Ю.Шевченко, В.В.Різун, Ю.В.Лисенко; За ред. О.Д.Пономаріва. – К.: Либідь, 1993. – 336 с.

В статье освещена лингвистическая основа изучения пунктуации в курсе начального языкового образования, определено значение пунктуации в формировании и развитии культуры речи учащихся. Представлена информация о пунктуации как разделе лингвистики, пунктуационной норме, классификации и функции знаков препинания, принципах пунктуации; предложении и их классификации; правилах употребления знаков препинания в предложении; текст, его признаки, особенности использования текстов художественного стиля в начальной школе на уроках украинского языка как языкового материала в процессе обучения младшими школьниками пунктуации.

Ключевые слова: культура речи, пунктуация, пунктуационные нормы, знаки препинания, синтаксис, предложение, текст.

In the article the linguistic basis of studying punctuation in the course of elementary language education has been highlighted, the meaning of punctuation in the formation and the development of speech culture of students has been defined. The views of scholars as to the notions "speech culture", "punctuation", "syntax", "sentence", "text" have been analyzed. The information is given to describe the punctuation as a section of Linguistics punctuation rules, the classification and the function of punctuation marks, the principles of punctuation; the sentences and their classification; the rules of the use of punctuation in the sentence; the text, its features, the peculiarities of usage of the fictional texts as a language material in the process of punctuation training of young schoolchildren at Ukrainian lessons in elementary school, the purpose of the fictional texts, the features, linguistic means of fictional style and its purposes are determined; the gender and genre divisions of fictional style are presented; the concept of " reading expressiveness" as one of the principles in the process of the building up punctuation literacy of students is clarified, the linguistic classification of the types of expressiveness is studied.

Key words: speech culture, punctuation, punctuation rules, punctuation marks, syntax, sentence, text.

УДК 378.046.4(73)

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ФУНКЦІОНУВАННЯ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У США

Горішна Надія Мирославівна
м.Тернопіль

У статті проаналізовано особливості сучасного етапу функціонування післядипломної освіти соціальних працівників у США. Встановлено, що її функціонування на сучасному етапі характеризується такими особливостями: існування різних видів і форм організації; диференціація змісту на основі навчальних, професійних та пізнавальних можливостей, запитів і потреб соціальних працівників; впровадження інноваційних технологій навчання та одиниць безперервної освіти; побудова стратегії розвитку післядипломної освіти на основі партнерства та взаємодії її основних учасників.

Ключові слова: післядипломна освіта, соціальні працівники, післядипломна освіта соціальних працівників, соціальна робота, одиниця безперервної освіти.

Постановка проблеми. Сучасні процеси становлення демократичної, правової, соціальної держави, розвиток засад громадянського суспільства, інтеграція України в Європейське співтовариство зумовлюють необхідність реформування системи освіти з урахуванням світових тенденцій її розвитку, а також соціально-економічних, технологічних та соціокультурних змін. Бурхливий розвиток суспільства,соціально-економічні перетворення в усіх сферах суспільної діяльності, процеси, що відбуваються на ринку праці, вимагають від представників різних професій постійного оновлення знань, вдосконалення умінь і навичок. Сьогодні очевидним є той факт, що професійна підготовка фахівців не повинна завершуватись із закінченням вузу, вона має тривати протягом усього життя. Саме

ця ідея була покладена в основу концепції безперервної освіти, яка виникла декілька десятків років тому і набула офіційного визнання у всіх розвинутих країнах світу.

Невід'ємною складовою безперервної освіти є система післядипломної освіти фахівців, яка покликана у сучасних умовах вирішувати комплекс завдань, спрямованих на задоволення інтересів громадян у постійному підвищенні професійного рівня відповідно до кон'юнктури ринку праці, соціальний захист, забезпечення потреб суспільства і держави у висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівцях.

До професій, для яких потреба в якісній підготовці кадрів і постійному підвищенні рівня їх компетенції є особливо актуальною, належить соціальна робота. Складна політична та соціально-економічна ситуація спричинили цілий комплекс проблем, серед яких прискорення темпів зубожіння населення, зростання рівнів безробіття, злочинності, наркоманії тощо. Сьогодні в Україні потрібні компетентні фахівці соціальної роботи, здатні на високому професійному рівні здійснювати діагностику та прогнозування соціальних процесів, розробляти і реалізувати соціальні проекти, здійснювати профілактику негативних соціальних явищ та процесів, надавати соціально-терапевтичну, психолого-педагогічну, правову допомогу різним категоріям населення, впливати на формування соціальної політики держави, розробку соціальних програм та розвиток соціальних служб. Актуальність післядипломної освіти фахівців соціальної роботи у нашій країні обумовлена ще й тим фактом, що у соціальних службах працює значна кількість спеціалістів, які не мають базової професійної освіти за цим напрямом підготовки.

Вказані фактори дозволяють розглядати післядипломне навчання як важливий чинник формування безперервної системи підготовки фахівців соціальної роботи в Україні. У той же час аналіз свідчить, що післядипломна освіта соціальних працівників у нашій країні зводиться до підвищення кваліфікації; інші її підсистеми залишаються практично нереалізованими. В Україні післядипломна освіта у сфері соціальної роботи перебуває на етапі становлення і потребує подальшого розвитку та удосконалення. Тому значний інтерес для нас становить досвід різних країн світу, і особливо США, де соціальна робота та соціальна освіта мають давню історію та багаті традиції.

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій. На доцільності дослідження міжнародного досвіду в галузі освіти наголошують вітчизняні дослідники Л.Ваховський, О.Огієнко, Л.Пуховська. Питання державної політики у галузі післядипломної освіти розкриваються у працях Т.Бойченко, А.Єрмоленко. Методологічні проблеми післядипломної освіти досліджують В.Маслов, Л.Ніколенко, О.Саврай. Інноваційним процесам у післядипломній освіті присвячені праці О.Брюховецька, О.Пащенко, В.Яковець. Проте результати здійсненого нами аналізу науково-методичної літератури з проблеми дослідження свідчать, що недостатня увага приділяється питанням післядипломної освіти соціальних працівників, а особливості її здійснення у США не були предметом спеціальних педагогічних досліджень.

Метою статті є проаналізувати особливості організації післядипломної освіти соціальних працівників як складової системи безперервної освіти у США та визначити прогресивні ідеї, які можуть бути використані в Україні.

Виклад основного матеріалу. Післядипломна освіта є важливим компонентом цілісної системи підготовки фахівців для соціальної роботи у США. Більшість вчених-спеціалістів у галузі соціальної освіти визначають безперервну освіту як цілісну систему продовження формальної освіти з метою підвищення фахового рівня соціальних працівників, вдосконалення їх професійної майстерності, освоєння нових методик та сфер діяльності [4]. У системі підготовки соціальних працівників США концепція безперервної освіти реалізується як через програми професійного навчання, які передбачають отримання офіційних дипломів, так і через післядипломну освіту.

Аналіз наукової літератури свідчить, що у теорії і практиці післядипломної освіти соціальних працівників США можна виділити наступні три етапи у її розвитку.

Протягом першого етапу (50-ті — поч. 60-х років XX століття) післядипломну освіту трактували як компенсаторну. Її основним завданням була ліквідація недоліків освіти соціальних працівників, пов'язаних із "старінням" їх знань або недосконалістю існуючих систем освіти.

На другому етапі (60-ті — поч. 70-х років XX століття) післядипломна освіта асоціювалася переважно із підвищенням кваліфікації соціальних працівників; активно розроблялися питання організації її різних форм. Завдяки зусиллям Національної організації соціальних працівників у цей період були прийняті перші довгострокові програми підвищення кваліфікації у галузі соціальної роботи.

Із середини 70-х років XX століття і до сьогоднішнього часу (третій етап) післядипломну освіту визначають як інтегральну, тобто таку, що забезпечує професійну адаптацію до нових суспільних умов. В основі такої концепції лежить ідея поєднання в тій чи іншій формі загальної освіти із професійною та підвищенням кваліфікації.

На сьогоднішній день у США питанням безперервної освіти фахівців соціальної сфери надається надзвичайно велике значення. Зокрема, у Етичному кодексі Національної асоціації соціальних працівників зазначається, що: "працюючи у сфері професійної діяльності, соціальний працівник повинен розвивати і вдосконалювати свою професійну компетентність" [2]. У більшості штатів цей етичний принцип втілений у законодавство щодо ліцензування професійної діяльності, відповідно до якого участь соціальних працівників у програмах післядипломної освіти є необхідною вимогою для поновлення ліцензії. Для цього соціальний працівник повинен документально засвідчити свою участь у програмах післядипломної освіти обсягом 48 астрологічних годин протягом двох календарних років [4].

Для подолання розриву між годинами традиційної класної роботи та безліччю інших форм післядипломної освіти у США було введено одиницю безперервної освіти, яка дорівнює 10 годинам участі у будь-якій із затверджених програм під керівництвом кваліфікованих викладачів [3]. Окрім університетів та інших навчальних закладів, які реалізують програми післядипломної освіти, право надавати одиниці безперервної, хоча й з певними обмеженнями, мають професійні організації та приватні особи. Сертифікат на право надавати освітні послуг у сфері безперервної освіти видається відповідними органами штатів, які здійснюють ліцензування професійної або освітньої діяльності у галузі соціальної роботи.

Основними постачальниками програм післядипломної освіти, їх спонсорами є агентства соціальної роботи, університети та професійні організації. Найбільш зацікавленими у безперервній освіті є соціальні агентства. На сьогоднішній день ними нагромаджений певний досвід організації заходів, спрямованих на професійних розвиток своїх працівників. Зокрема, поширеною є практика призначення спеціальних співробітників, які займаються навчанням своїх працівників, а інколи і персоналу інших соціальних організацій та волонтерів. Агентство пропонує певну кількість занять у тиждень або цілі блоки навчання, спрямовані на ознайомлення соціальних працівників із діючими правилами, нормативами, законами, соціальною політикою. Проте, самі агентства не вважають цю діяльність однією із форм реалізації післядипломної професійної освіти. Тому соціальні агентства є ініціаторами проведення практичних семінарів, тематичних програм за певною спеціальністю, програм, спрямованих на особистісний розвиток співробітників агентства. Програми, які організовуються та фінансуються агентствами соціальної роботи є найбільш поширеною

формою післядипломної освіти. Найбільшу увагу соціальні агентства приділяють програмам із соціальної політики, як найважливішого та найбільш змінного компоненту соціальної роботи.

Значну кількість програм післядипломної освіти як для соціальних працівників з вищою освітою, так і без неї пропонують факультети і школи соціальної роботи та університетські курси підвищення кваліфікації.

Відповідно до інструкцій, розроблених Національною асоціацією соціальних працівників, програми підвищення кваліфікації у системі навчання соціальній роботі не можуть замінити традиційне систематичне навчання а, отже, не можуть служити підставою для присвоєння ступеня бакалавра чи магістра соціальної роботи [4].

Проте, частина навчальних програм для отримання цих ступенів може використовуватись у програмі курсів підвищення кваліфікації і є особливо корисною для тих, хто планує займатися за програмою професійної підготовки. Окрім цього багато закладів соціального профілю у межах програм підготовки бакалаврів та магістрів пропонують заходи, спрямовані на підвищення професійної майстерності. Фактично керівництво курсами для отримання ступеня магістра без відриву від виробництва в окремих навчальних закладах вже стало функцією відділень безперервної професійної освіти. Реалізацією цих програм керує Комітет з питань безперервної освіти, який є одним із структурних підрозділів Ради з освіти у соціальній роботі [1].

Професійні організації крім їх основного завдання — розробки норм професійної діяльності, займаються також питаннями професійного зростання своїх членів та співробітників. Таке зацікавлення у післядипломній освіті пояснюється намаганням забезпечити клієнтів якісним обслуговуванням і діяти у рамках Етичного кодексу Національної асоціації соціальних працівників. Зокрема, Асоціація проводить національні конференції та симпозіуми, фінансує видання журналів, книг, монографій та матеріалів конференцій, займається створенням бази даних опублікованих наукових праць та спеціальної літератури. Спільно із своїми відділеннями у штатах вона розробляє проект вдосконалення практичної діяльності та спеціальні програми підвищення кваліфікації.

Проблемами післядипломної освіти у США, окрім Національної асоціації соціальних працівників, займаються такі професійні організації як Рада з освіти у соціальній роботі, Служба Сім'ї Америки, Асоціація державного соціального забезпечення Америки, Ліга соціального забезпечення дітей Америки.

Як свідчить здійснений нами аналіз літературних джерел та навчально-методичної документації, основними видами післядипломної освіти соціальних працівників у США є: офіційні організовані навчальні заходи, професійні зустрічі, індивідуальне професійне навчання.

До першого виду програм відносяться програми, які передбачають отримання сертифікатів, а також окремі курси традиційного та дистанційного навчання. Організовують та реалізують такі програми відділення безперервної професійної освіти, які функціонують при університетах, акредитовані Радою з освіти у соціальній роботі освітні програми, відділення Національної асоціації соціальних працівників.

Сертифікатні програми передбачають відвідування серії навчальних курсів, кожний з яких складається з лекцій, теоретичних та практичних семінарів, спрямованих на здобуття знань і вмінь у певній сфері або методі практики. Після завершення навчання слухачі отримують сертифікат, який дає право на надання послуг, що відповідають змісту програми.

Опанування окремих курсів не дає права для отримання сертифікату; проте, соціальні працівники можуть здобути певну кількість годин безперервної освіти. Останнім часом все більшою популярністю серед соціальних працівників користуються програми та окремі курси, які базуються на технології дистанційного навчання. Такі програми включають заняття в Інтернеті, відео- та аудіоконференції, самостійну роботу як в електронних, так і в звичайних бібліотеках та інші форми навчання.

Як свідчить аналіз навчальної документації, найчастіше зміст програм післядипломної освіти цього виду спрямований на вдосконалення знань і вмінь соціальних працівників в індивідуальному консультуванні, психотерапії, соціальній роботі з сім'ями та групами, організації громади; управлінні та супервізії; формуванні та реалізації соціальної політики; захисті інтересів, різних видах спеціалізованих послуг.

Другий вид програм післядипломної освіти – професійні зібрання – передбачає участь соціальних працівників у конференціях, симпозіумах, нарадах, які організовуються та фінансуються професійними організаціями соціальних працівників. Значна кількість таких заходів проводиться з допомогою Інтернету. Тематика таких заходів стосується, як правило, особливо гострих питань професійної діяльності та новітніх досягнень у галузі теорії та практики соціальної роботи та суміжних сферах професійної діяльності.

Третій вид післядипломної професійної освіти передбачає індивідуальне професійне самовдосконалення. Його основними формами є навчання за індивідуальною програмою, здійснення індивідуальних досліджень, написання та публікація наукових статей, книг та посібників, проведення досліджень та ін. Соціальний працівник, який має намір скористатися даним видом післядипломної освіти повинен попередньо ухвалити програму індивідуальної діяльності у місцевому відділенні з ліцензування соціальної роботи. Для цього необхідно подати обґрунтування індивідуального проекту, у якому вказуються його цілі та значення для професійного розвитку, терміни виконання та пропонована кількість годин безперервної освіти. Останні два пункти можуть бути переглянуті відповідним уповноваженим органом. До реалізації індивідуального проекту соціальний працівник може приступити лише після його ухвалення.

Зазначимо, що НАСП наголошує на необхідності участі в усіх трьох видах програм післядипломної освіти, оскільки це надасть соціальним працівникам можливості для формування та вдосконалення різнопланових професійних знань та вмінь, здобуття збалансованого професійного досвіду [1]. Проте, враховуючи численні об'єктивні причини (відсутність певних видів та форм післядипломної освіти у конкретному регіоні, зайнятість виробничими або особистими справами та ін.), Асоціація не висуває конкретних вимог щодо питомої частки кожного з видів у загальному обсягу післядипломної освіти соціальних працівників.

З метою підвищення якості післядипломної освіти у 2003 році Національною асоціацією соціальних працівників були затверджені "Стандарти безперервної професійної освіти". Даний документ встановлює основні вимоги до її учасників: соціальних працівників, соціальних агентств (в особі їх адміністраторів) та організаторів програм.

Аналіз даного документу засвідчив, що післядипломна освіта трактується перш за все як моральний обов'язок соціальних працівників перед клієнтами, перед собою та перед професією. Реалізація цього обов'язку передбачає не лише підвищення рівня професійної компетенції через участь у різних видах післядипломної освіти, але й активне залучення до діяльності комітетів з безперервної освіти, що функціонують у рамках НАСП, акредитованих освітніх програм із соціальної роботи, оцінки програм післядипломного навчання та розробки рекомендацій щодо можливостей їх вдосконалення, до безпосереднього надання освітніх послуг, відповідно до сфери компетенції.

Основна відповідальність за якість післядипломної освіти покладається на її організаторів. У "Стандартах безперервної професійної освіти" вказується, до їх обов'язків входить: чітке визначення мети, цілей, завдань та змісту програми, категорії її слухачів, методів навчання та процедури оцінювання ефективності програми; забезпечення

необхідними ресурсами (приміщенням, технічними засобами навчання тощо); ведення документації програми (фінансова звітність, відвідуваність, навчальні плани та програми, оцінювання якості програми та ін.); попереднє (до початку функціонування програми) ознайомлення учасників з вимогами щодо відвідування (як мінімум 80 % навчального часу) та оцінювання, порядком надання сертифікатів чи інших форм визнання безперервної освіти; проходження процедури акредитації програми післядипломної освіти у Національній Асоціації соціальних працівників або у її відділеннях у штатах.

Важлива роль у справі розбудови безперервної професійної освіти відводиться адміністраторам соціальних агентств, до професійних обов'язків яких входить діяльність, пов'язана із професійним розвитком співробітників. Їх завдання полягає у створенні ефективної політики заохочення у галузі післядипломної освіти. Практичний механізм її реалізації окреслений у "Стандартах безперервної професійної освіти". Він, зокрема, передбачає: систематичну оцінку освітніх потреб усього колективу та його окремих членів; забезпечення необхідних умов для їх задоволення (створення гнучких робочих графіків, часткове або повне відшкодування матеріальних витрат, інші форми заохочення та визнання); інформування персоналу щодо можливостей підвищення кваліфікації як в середині агентства, так і за його межами; обмін інформацією між співробітниками щодо їх участі у програмах післядипломної освіти (якість програм, здобуті знання і вміння); включення інформації про підвищення кваліфікації в особові справи соціальних працівників.

Висновки. Важливим елементом системи безперервної професійної підготовки соціальних працівників у США є післядипломна освіта. Її функціонування на сучасному етапі характеризується такими особливостями: існування різних видів і форм організації, що забезпечує широкі можливості для вибору оптимального варіанту підвищення професійної кваліфікації; диференціація змісту на основі навчальних, професійних та пізнавальних можливостей, запитів і потреб соціальних працівників; впровадження інноваційних технологій навчання та одиниць безперервної освіти; побудова стратегії розвитку післядипломної освіти на основі партнерства та взаємодії її основних учасників.

Результати аналізу науково-методичної літератури та практики здійснення післядипломного навчання фахівців соціальної роботи дали змогу визначити прогресивні ідеї, які можуть бути використані в Україні. По-перше, це сама філософія післядипломної освіти, яку потрібно розглядати не як додаткову у порівнянні з базовою професійною освітою, а як систематичну, послідовну, прогресивну, основою для якої є базова, формальна освіта. По-друге, необхідною умовою впровадження заходів, спрямованих на розбудову національної системи післядипломної освіти у сфері соціальної роботи є консолідація всіх учасників цього процесу.

Література та джерела

1. Evaluating the Quality of Social Work Education // Journal of Social Work Education. − 2001. − Vol.37, No.3. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.cswe.org/publications/jswe/01-3ed.htm>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
2. National Association of Social Workers. Code of Ethics [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.socialworkers.org/pubs/code/code.asp>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
3. National Association of Social Workers. NASW CE Approval Program. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.socialworkers.org/ce/distance.asp>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
4. National Association of Social Workers. NASW Standards for Continuing Professional Education. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.naswdc.org/practice/standards/cont_professional_ed.asp>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
5. Social Work Education and Training in a Global Economy. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.arcaf.net/social_work_proceedings/abstracts/Bisman.htm>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

В статье проанализированы особенности современного этапа функционирования последипломного образования социальных работников в США. Установлено, что его функционирование на современном этапе характеризуется следующими особенностями: существование различных видов и форм организации; дифференциация содержания на основе учебных, профессиональных и познавательных возможностей, запросов и потребностей социальных работников; внедрение инновационных технологий обучения и единиц непрерывного образования; построение стратегии развития последипломного образования на основе партнерства и взаимодействия его основных участников.

Ключевые слова: последипломное образование, социальные работники, последипломное образование социальных работников, социальная работа, единица непрерывного образования.

The article deals with peculiarities of social work continuing education at the current stage of its functioning in the United States. It is characterized by the following features: the existence of different types and forms of organization; differentiation of educational, professional and educational opportunities, demands and needs of social workers; implementation of innovative learning technologies and units of continuing education; construction of continuing education, which is based on partnership and interaction of its main stakeholders. Continuing education should not be seen as an extra in comparison with the basic professional education. It should be viewed as systematic, consistent, progressive, the basis for which is basic, formal education. A necessary condition for the building of national system of social work continuing education is a consolidation of all its stakeholders. According to the carried out analysis of literature and teaching documents the main types of continuing education of social workers in the US are: formal training activities, professional meetings, individual training.

Key words: continuing education, social workers, social work continuing education, social work, unit of continuing education.

УДК 371(430):378.06:343.627(477)

ВРАХУВАННЯ НІМЕЦЬКОГО ДОСВІДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРАВОВОГО ЗАХИСТУ ДИТИНСТВА У ВІТЧИЗНЯНИХ УМОВАХ

Гриник Ігор Миронович
м.Дрогобич

Стаття присвячена проблемі професійної підготовки соціальних педагогів до правового захисту дитинства. З'ясовано, що пошуки шляхів удосконалення професійної підготовки соціальних педагогів до захисту прав дитини в Україні актуалізують необхідність осмислення зарубіжного досвіду підготовки фахівців соціальної сфери до охорони прав дітей, зокрема європейських країн. Доведена доцільність урахування німецького досвіду професійної підготовки соціальних педагогів/працівників до правового захисту дитинства у вітчизняних умовах, що вирізняється результативними підходами і прогресивними ідеями.

Ключові слава: соціальний педагог, професійна підготовка соціальних педагогів, соціально-педагогічна освіта, правовий захист дитинства, правова компетентність соціального педагога.

Постановка проблеми. Сьогодні в умовах розгортання соціально-правового захисту дітей та молоді в Україні, створення системи соціальних, правових й економічних заходів щодо виявлення, попередження та нейтралізації впливу на їх життєдіяльність негативних чинників, забезпечення гідних умов і рівня життя, розробки національних програм захисту їх законних інтересів, перед соціальними педагогами постали нові завдання, що полягають головно у попередженні порушення чи відстоюванні дитячих прав. Це значно підвищило вимоги до професійної підготовки соціальних педагогів для оптимальної реалізації державної політики стосовно дітей та молоді, їх підтримки і захисту як однієї з найбільш вразливих категорій населення.

З огляду на незаперечну актуальність професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до правового захисту дітей, у вищих навчальних закладах України все частіше спостерігаються відповідні пропозиції щодо її поглиблення та удосконалення. Зокрема чинні робочі навчальні плани, за якими здійснюється соціально-педагогічна освіта, відображають сьогодні посилення уваги до формування правової компетентності студентів.

Активні пошуки шляхів удосконалення професійної підготовки соціальних педагогів до правового захисту дитинства в Україні актуалізують необхідність конструктивно-критичного осмислення зарубіжного досвіду підготовки фахівців соціальної сфери до охорони прав дітей, зокрема європейських країн, де накопичено багатий теоретичний та практичний матеріал у цій галузі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз стану наукової розробленості проблеми засвідчив, що сьогодні серед українських та зарубіжних науковців активні дослідження в галузі професійної підготовки фахівців до соціально-правового захисту дитинства ведуть М.Гарашкін, М.Горбушина, Я.Кічук, І.Ковчина, А.Коротун, А.Молчанова, Г.Садрисламов, О.Шульга та ін. Їхні роботи переконливо доводять гостроту проблеми правової підготовки соціальних педагогів та соціальних працівників як передумови ефективної реалізації їх професійних обов'язків загалом та правозахисних завдань зокрема. З'ясовано, що у пошуках можливостей удосконалення й модернізації системи професійної освіти фахівців соціальної і соціально-педагогічної роботи загалом та їх підготовки до правового захисту дітей зокрема науковці все частіше звертаються до досвіду зарубіжних країн у цій сфері (Л.Віннікова, Н.Микитенко, О.Павлішак та ін.).

Аналіз наукової літератури засвідчує достатньо активне звернення дослідників до досвіду Німеччини у галузі професійної підготовки соціальних фахівців (Н.Абашкіна, М.Єфімова, О.Пришляк та ін.).

Мета статті полягає в обґрунтуванні доцільності врахування німецького досвіду професійно-правової підготовки соціальних педагогів у вітчизняних умовах.

Виклад основного матеріалу. Актуальність проблеми дослідження зумовлена низкою суперечностей між: потребою суспільства і держави у зміцненні системи захисту прав дитини та недостатнім рівнем професійно-правової освіти кадрового забезпечення у цій сфері; необхідністю якісної підготовки фахівців соціально-педагогічної роботи до охорони законних прав та інтересів дітей і недостатньою розробленістю її змісту, форм і методів; доцільністю навчання соціальних педагогів ефективно захищати права неповнолітніх громадян з урахуванням європейського досвіду та відсутністю комплексних наукових досліджень з питань підготовки фахівців соціальної галузі до правового захисту дитинства у європейських державах, зокрема Німеччині.

У межах вищої соціально-педагогічної освіти у вітчизняних вищих навчальних закладах спостерігаємо зростання уваги до підготовки студентів до правового захисту дитинства. Відзначаючи позитивні зрушення і наявні здобутки у цій сфері, слід зазначити, що деякі її проблеми досі залишаються нерозв'язаними. Так, професор Інституту психології та соціальної педагогіки Ж. Петрочко, розглядаючи теоретичні і практичні проблеми соціально-педагогічного забезпечення прав дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах й провівши зріз стану професійної готовності студентів до соціально-правового захисту населення загалом і зокрема до соціально-педагогічного забезпечення прав дітей, з'ясувала, що їхня обізнаність й правові уявлення з цих питань ще недостатні і неглибокі [4, с.27].

Як правило, це пояснюється недостатнім обсягом начального часу, відведеним на вивчення правознавчих дисциплін. Зокрема, згідно з діючими навчальними планами за напрямом «Соціальна педагогіка» на етапі бакалаврату, освоєння правової інформації, необхідної для успішної подальшої професійної діяльності, займає не більше 15% навчального часу. Водночас у німецьких закладах вищої освіти вивчення правознавчих курсів займає, за даними Г.Шпіндлєр, в середньому 25% навчального часу, відведеного для усієї підготовки фахівців соціальної сфери [5].

Суттєве обмеження навчального часу для освоєння правознавчих дисциплін, цілком зрозуміло, зумовило і критику щодо відсутності системності й неперервності правової освіти студентів за напрямом підготовки «Соціальна педагогіка» у вітчизняних вищих школах, адже формування правової компетенції у майбутніх соціальних педагогів розглядається як складний і тривалий процес, що має здійснюватися протягом усього періоду навчання, тим більше що освітній процес у вищому навчальному закладі завдяки своїм особливостям (безперервності, послідовності тощо) передбачає для цього широкі можливості.

Попри дедалі частіше впровадження різноманітних освітніх курсів у межах підготовки майбутніх соціальних педагогів до правозахисної роботи, в українських вищих навчальних закладах ще не досягнуто її системного, безперервного характеру, як це спостерігається у німецьких вищих школах, що реалізують професійну підготовку соціальних фахівців, та передбачено вивчення правознавчих дисциплін у кожному семестрі або в межах окремих чи міждисциплінарних модулів. Ця системність і безперервність професійно-правової освіти фахівців соціальної сфери у вищих школах Німеччини досягається насамперед завдяки

її глибині й спрямованості на найрізноманітніші завдання і проблеми професійної діяльності у системі соціальної роботи з різними групами населення, особливо дітьми і молоддю.

Враховуючи вищесказане, варто наголосити, що підхід до вивчення дисциплін правознавчого циклу студентами соціально-педагогічної спеціальності не може бути лише ознайомлювально-поверховим, оскільки не дасть майбутньому фахівцеві реальної можливості адекватно відстоювати права людини і дитини. Щоб запобігти проявам некомпетентності соціального педагога у цих питаннях, сьогодні буде актуальним навчання студентів цієї спеціальності за програмою, якою передбачалося б ґрунтовне вивчення галузевого законодавства України та міжнародних правових актів у сфері соціально-правового захисту людини і дитини впродовж усього періоду навчання.

Ще одним суттєвим недоліком вітчизняної практики професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до правового захисту населення загалом та дитинства зокрема, вважається її структура. Зокрема у вітчизняних вищих навчальних закладах професійно-правова підготовка майбутніх соціальних педагогів передбачає часто автономне, відокремлене засвоєння загальних правових знань через вивчення дисципліни «Правознавства» та спеціальних правових знань, умінь і навичок шляхом ознайомлення з нормативно-правовими документами, які визначають правові норми їх подальшої професійної діяльності, в межах різних правознавчих дисциплін («Соціально-правовий захист особистості», «Соціально-правовий захист дитинства» тощо). Це, своєю чергою, не сприяє усвідомленню студентами повною мірою зв'язку між правом та соціально-педагогічною роботою зі самого початку їх професійної підготовки.

Водночас і німецький досвід доводить помилковість такого підходу: і в процесі розгляду особливостей розвитку професійної підготовки фахівців соціальної сфери впродовж усього XX ст. і сьогодні спостерігаємо намагання досягти максимальної інтеграції численних наукових галузей (педагогіки, психології, соціології, права, економіки тощо) та різних навчальних курсів правознавчого циклу. Так, вступний навчальний курс «Загальні основи права» та спеціальні курси «Правові засади соціальної роботи з дітьми», «Правові основи соціальної роботи з сім'ями», «Правові основи соціальної роботи зі злочинцями» тощо, які в тих чи інших формулюваннях містяться у навчальних планах за напрямом підготовки «Соціальна робота» усіх вищих навчальних закладах Німеччини, нерозривно пов'язані між собою та забезпечують цим логічну послідовність професійної підготовки фахівців соціальної сфери до захисту прав різних груп населення, починаючи з ознайомлення із загальними правовими основами соціальної допомоги населенню (людям похилого віку, дітям і молоді, людям і дітям з обмеженими можливостями, повнолітнім і неповнолітнім право порушникам тощо) та завершуючи поглибленим вивченням прав конкретних груп населення і механізмів їх захисту.

Крім того, ця інтеграція спостерігається і в поглибленні зв'язків між окремими спеціальним правознавчими навчальними курсами. Скажімо, курс «Правові засади соціальної роботи з дітьми і молоддю», як правило, охоплює не лише інформацію щодо захисту прав дитини, визначених у міжнародних та німецьких нормативних документах, але і аспекти, наприклад, сімейного права, у зв'язку з чим він тісно пов'язаний з курсом «Правові основи соціальної роботи із сім'єю», чи кримінального права, і в результаті цього – зв'язок з курсом «Правові основи роботи зі злочинцями».

Такий підхід забезпечує системність та цілісність правових знань студентів, усвідомлення ними тісних взаємозв'язків між різними галузями права і їх стосунку до конкретних завдань професійної діяльності, необхідності врахування та розгляду у процесі розв'язання завдань професійної практики прав та інтересів всіх зацікавлених сторін. Завдяки такій інтеграції професійно-правова підготовка соціальних фахівців у вищих навчальних закладах Німеччини має цілісний, системний, неперервний характер, а не є розмежованою на вивчення непов'язаних навчальних курсів відповідно до окремих галузей права.

Іншим аспектом критики сучасної практики професійної підготовки соціальних педагогів до захисту прав дітей в Україні вважається її надмірний теоретичний характер, орієнтація на освоєння норм і положень міжнародних і національних документів у галузі правового захисту дитинства та водночас недостатня спрямованість на формування практичних умінь і навичок розв'язання відповідних професійних завдань. Варто зазначити, що і німецький досвід у цій сфері відображає посилену увагу до теоретичної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до захисту прав дитини. Однак це означає не елементарного запам'ятовування змісту нормативних актів, а передовсім освоєння техніки роботи із законом, що відповідає ситуації практики, яка передбачає швидке освоєння актуальних правових знань відповідно до інтенсивного розвитку правової системи на національному й міжнародному рівнях. Практична ж підготовка у межах правознавчих дисциплін передбачає формування вміння розв'язувати відповідні завдання на прикладі конкретних випадків правового захисту людини чи дитини, виявлення їх порушення і можливих способів відстоювання.

На нашу думку, процес практичної підготовки студентів – соціальних педагогів – з дисциплін правознавчого циклу, зокрема і в межах курсів «Основи соціально-правового захисту дитинства і материнства», «Соціально-правовий захист сім'ї» необхідно супроводжувати активним залученням до співпраці з органами державної та місцевої влади, органами внутрішніх справ та кримінальної міліції у справах дітей, соціальними службами тощо. Це дасть змогу наочно продемонструвати студентам процес роботи зазначених установ з дітьми, неповнолітніми та їх сім'ями; усвідомити практичні аспекти соціально-правової роботи з неповнолітніми правопорушниками, дітьми-клієнтами соціальних служб, структурою державних і місцевих установ, що надають соціальну підтримку дітям, сім'ям з дітьми тощо.

Висновки. Узагальнивши сказане вище, констатуємо, що професійна діяльність фахівців соціально-педагогічної роботи вимагає сьогодні готовності до ефективного правового захисту населення загалом та дитинства зокрема. Така підготовка є складним і неперервним процесом, компоненти якого будучи нерозривно пов'язаними між собою, мають передбачати: освоєння базових правознавчих курсів для формування загальних уявлень майбутніх соціальних педагогів про правові аспекти їх професійної діяльності, вивчення професійно-орієнтованих правознавчих дисциплін з метою поглибленого усвідомлення прав дітей, визнаних на міжнародному і національному рівні та засвоєння дієвих механізмів їх захисту. Формування цих знань і вмінь майбутніх соціальних педагогів має розглядатися, отже, як одне з основних завдань їх професійної підготовки, що забезпечуватиме ефективну реалізацію державної політики щодо підтримки дітей і молоді та їхніх сімей на належному рівні.

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. Ефимова М.В. Подготовка социальных педагогов и социальных работников в вузах Германии: дисс. … канд. пед. наук: спец. 13.00.08 / Мария Викторовна Ефимова; Ярославский государственный педагогический университет им.К.Д.Ушинского. – Ярославль, 1997. – 215 с.

3. Пришляк О.Ю. Професійна підготовка соціальних педагогів у вищих навчальних закладах Німеччини [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Оксана Юріївна Пришляк; Тернопільський національний педагогічний університет ім.В.Гнатюка. – Тернопіль, 2008. – 219 с.
4. Петрочко Ж.В. Теорія і практика соціально-педагогічного забезпечення прав дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.05 / Жанна Василівна Петрочко; Інститут проблем виховання НАПН України. – К., 2011. – 44 с.
5. Spindler H. Veränderungen in der Hochschulausbildung in der Sozialen Arbeit / H. Spindler // Forum Sozial. – 2012. – Jg. 1. – S.19-23

Література та джерела

Статья посвящена проблеме профессиональной подготовки социальных педагогов к правовой защиты детства. Выяснено, что поиски путей совершенствования профессиональной подготовки социальных педагогов к защите прав ребенка в Украине актуализируют необходимость осмысления зарубежного опыта подготовки специалистов социальной сферы к охране прав детей, в частности европейских стран. Доказана целесообразность учета немецкого опыта профессиональной подготовки социальных педагогов / работников в правовой защиты детства в отечественных условиях, отличающегося результативными подходами и прогрессивными идеями.

Ключевые слава: социальный педагог, профессиональная подготовка социальных педагогов, социально-педагогическое образование, правовая защита детства, правовая компетентность социального педагога.

The article is devoted to the problem of training of social pedagogues for the legal protection of children. It has been found out that the search for ways of improving the training of social pedagogues for child protection in Ukraine actualizes the necessity for understanding of international experience of training professionals for the social protection of children, including European countries. The necessity of taking into account of German experience of social workers/ pedagogues professional training for the legal protection of children in domestic conditions (that differs by effective approaches and progressive ideas) has been proved. The main achievements of Germany in this field are: the creation of a coherent system of continuous professional legal education of future social pedagogues; interdisciplinary nature of training and orientation to specific targets for the protection of children's rights; appropriateness of training to the real situation; unity of theoretical and practical training, a high level of teaching within the educational process, etc.

Key words: social pedagogue, professional training, social and pedagogical education, legal protection of children, legal competence of social pedagogue.

УДК 37.013

РОЗИТОК ЗМІСТУ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ: АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ

Депчинська Іветта Аттіліївна
Опачко Магдалина Василівна
м.Ужгород

Актуальність досліджуваної проблеми визначається суперечністю між значимістю гуманітарного знання, гуманітарної освіти у суспільному розвитку, житті громадян, конкретної людини та історико-культурною обумовленістю оцінювання її місця і ролі у суспільних, в тому числі, освітніх процесах. Мета дослідження полягала у розкритті сутності поняття розвитку змісту гуманітарної освіти, і передбачала уточнення понять "гуманітарні знання", "гуманітарна освіта", "зміст гуманітарної освіти" та визначення змістових елементів системно-структурного аналізу поняття динаміки змісту гуманітарної освіти.

Ключові слова: гуманітарне знання, гуманітарна освіта, зміст гуманітарної освіти, аналіз розвитку змісту освіти.

Перед сучасною освітою постав новий виклик, пов'язаний із переосмисленням ролі і значення гуманітарної складової підготовки фахівців у вищих освітніх закладах. Педагогічна громадськість стурбована відміною наказу Міністерства освіти і науки України № 642, про викладання ряду гуманітарних предметів як нормативних дисциплін, вивчення яких пропонується студентами всіх спеціальностей. На сторінках Інтернет – видань ця новина активно обговорюється, вона має як прихильників так і супротивників. Не вникаючи у деталі дискусії, зауважимо, що важливість гуманітарного знання ставиться під сумнів не вперше і історія розвитку суспільств має немало прикладів цьому.

Варто зауважити, що освіта України прийняла курс на гуманізацію та гуманітаризацію з початком державотворення в умовах незалежності. Більше 20-ти років розвитку гуманітарної освіти дозволили визначити як перелік гуманітарних дисциплін, які пропонувались для вивчення в школі, так і тих, які вивчались у вищих школах. Окрім того, вища освіта пропонувала здобувати дедалі більше гуманітарних спеціальностей: психологи, політологи, соціологи, соціальні працівники і педагоги та ін.

Реформи, які розпочинаються сьогодні, пов'язані із орієнацією суспільства на європейські цінності. Це означає, що гуманізація та демократизація і надалі виступають базовими принципами розвитку вітчизняної освіти, але їх реалізація здійснюватиметься з урахуванням, крім іншого, індивідуальних потреб (запитів) учнів (студентів), доцільності, утилітаризму. Отже йдеться не про переоцінку місця і ролі гуманітарного знання в системі загальноосвітніх, або професійноорієнтованих знаннь а про інші підходи до його засвоєння, оновлення змісту дисциплін гуманітарного циклу з орієнтацією на конкретні запити (як освітніх закладів, так і конкретних споживачів освітнього продукту).

Дуже важливим є взаємозв'язок між ставленням суспільства до гуманітарних знань та темпами демократизації самого суспільства, його прогресивним розвитком. Ця закономірність було не один раз проілюстрована історичним поступом розвитку європейських суспільств. Закарпаття, яке входило до складу Чехословаччини в 1919-1939 р.р., також переживало добу піднесення. Адже саме цей період, за оцінками багатьох науковців, став дуже важливим етапом як в утвердженні демократичних цінностей, так і в

утвердженні національної самобутності жителів краю.

Велику роль у цих процесах відіграла шкільна гуманітарна освіта, зміст якої був спрямований на забезпечення розвитку особистісного потенціалу кожного учня, його здібностей, інтересів, запитів, потреб і відповідних їм мотивів; виховання рис громадянина, трудівника, християнина.

Оскільки поняття гуманітарної освіти є центральним у дослідженні проблеми розвитку його змісту, то перед нами постало завдання аналізу як поняття гуманітарної освіти так і поняття динаміки її змісту.

Проблеми гуманітарного знання у філософському, психолого-педагогічному контексті аналізуються у працях В.Андрущенка, Г.Балла, І.Беха, С.Гончаренка, І.Зязюна, А. Кузьмінського, П.Матвієнка.

Проблеми гуманізації та гуманітаризації освітнього процесу знайшли своє відображення в науковому доробку багатьох вчених, зокрема Ю.К.Бабанського, Г.О.Балла, І.Д. Беха, Р.А.Бєланова, В.М.Галузинського, С.У.Гончаренка, М.Б.Євтуха, І.А.Зязюна, В.Г.Кременя, Б.Т.Ліхачова, М.Д.Нікандрова, Ю.В.Пелеха, О.М.Пєхоти, В.В.Рибалка, М.Х.Розова, М.І.Романенка, О.Г.Романовського, В.А.Семиченка.

Актуальність досліджуваної проблеми визначається суперечністю між значимістю гуманітарного знання, гуманітарної освіти (як організованої системи засвоєння гуманітарних знань прийдешніми поколіннями) у суспільному розвитку, житті громадян, конкретної людини та історико-культурною обумовленістю оцінювання її місця і ролі у суспільних, в тому числі, освітніх процесах.

Мета дослідження полягала у розкритті сутності поняття розвитку змісту гуманітарної освіти. Метою обумовлені завдання: 1) уточнити сутність понять "гуманітарні знання", "гуманітарна освіта", "зміст гуманітарної освіти"; 2) визначити складові аналізу поняття динаміки змісту гуманітарної освіти.

Насамперед, слід відмітити велику кількість досліджень, в яких розглядаються окремі аспекти проблеми гуманітарної освіти. Дослідники по-різному оцінюють співвідношення понять гуманізм – гуманітаризм: від повного ототожнення до принципових відмінностей.

С.У.Гончаренко дотримується позиції, що гуманізація та гуманітаризація – це два незалежних методологічних принципи, які знаходяться у взаємодії між собою, але мають власні цілі й завдання [4, с.6].

В.П.Андрущенко зауважує, що "гуманітаризм, гуманітарне мислення, гуманітарна наука – усі ці поняття пов'язані з поняттям гуманізму як один із напрямів реалізації гуманітарного світогляду і гуманітарної діяльності, через засвоєння, розвиток, використання гуманітарного знання як засобу освіти, виховання людини, розвиток специфічного комплексу гуманітарної науки як засобу освіти, виховання людини" [1, с.9].

Як відмічає член-кореспондент НАН України В.Пазинок, термін "гуманізм" з часів італійського Відродження "почав вживатися у двох основних значеннях: як визначення літературно-художнього напряму, що переслідує мету утвердження нового образу людини, високоморальної й освіченої особистості, і як філософсько-гуманітарне вчення, що в теоретично-світоглядний та етичний спосіб об'єднує всі теорії і вчення, які ґрунтуються на розумінні людини як визначальної мети і вищої цінності. У цьому, другому, аспекті ствердження гуманізму почало здійснюватися гуманітарними науками, науками про людину" [13]. Розкриваючи діалектичний зв'язок між поняттями гуманізм і гуманітаризм, вчений відмічає, що "для засновників класичної філософії, яка була і залишається еталоном культури мислення, неподривність освіти та гуманізму була незаперечною насамперед щодо змісту і спрямованості світської освіти" [там само]. Таке розуміння гуманізму мало принциповий характер саме для визначення специфіки гуманітарних наук, мета яких полягає у формуванні моральної особистості, сприянні "олюдненню" суспільного життя. До гуманітарних наук "належать насамперед ті, які безпосередньо з'ясовують особливості людини та її життя – це філософська антропологія у широкому її розумінні. Гуманітарним наукам і навчальним дисциплінам властиве суб'єктивування предмета свого дослідження, вони побудовані на базі культуро центристських програм, в яких домінуючою є антропоцентристська парадигма [там само].

Науковці звертають увагу на те, що тлумачення поняття "гуманітаризація" визначається у відношенні до наук, що стосуються вивчення культури та історії народів і різняться від наук про природу" [15].

Оскільки сутність гуманітарного знання полягає у зверненні до внутрішнього світу людини, її розуму, почуттів, ціннісної сфери, то гуманітарна освіта є процес гуманоцентричного та культуроцентричного навчання і виховання [7].

Отже, будучи спорідненим за походженням, поняття "гуманізм", "гуманітаризм" дещо відмінні за функціями, призначенням. Гуманітаризація є основним засобом гуманізації освіти, в свою чергу, гуманізація особистості не може здійснюватися без гуманітаризації освіти.

Аналіз джерельної бази дослідження дозволяє констатувати, що гуманізація – основоположна засада розвитку освіти: у одних випадках розглядається в якості одного з принципів освіти, у інших – виступає методологічним напрямом розбудови освітньої галузі. "Гуманістичне", будучи основоположним розглядається в єдності із поняттями "цінності", "світогляд", "засади", "напрям" (як сукупність поглядів, принципів: природовідповідності, врахування вікових та індивідуальних відмінностей, врахування запитів та інтересів дитини тощо). В якості методологічного напряму (втіленому у "парадигмальному підході", "гуманістичне" має безпосереднє відношення як до природничо-наукової, так і до суспільнознавчої та гуманітарної освітніх галузей. "Гуманітарне", будучи спорідненим, але похідним у відношенні до гуманістичного розкривається через поняття "знання", "навчання", "освіта", "зміст", "процес" (в тому числі, "діяльність", "допомога", "супровід") тощо.

Підкреслюючи специфіку гуманітарного знання, дослідники протиставляють його природничо-науковому, технократичному. Цінності, що розвиваються у процесі засвоєння гуманітарних знань формують таке ставлення до оточення, яке докорінно відрізняється від "технократичного та сайєнтистського" [7]. Сучасний етап розвитку суспільства визначається як "… епоха гуманітарної освіти і соціально-гуманітарних знань, на відміну від XX ст., яке було століттям фізики і технократії" [14]. Власне, гуманітаризація освіти, як відображення в освітньому процесі гуманістичних тенденцій розвитку якраз і дає змогу протистояти особливостям "сучасного техногенного розвитку людства" [9], адаптуватися до сучасного глобалізованого світу" [2].

Визначаючи мету гуманітарної освіти, дослідники звертають увагу на аспекти гіманітарного знання, які пов'язані із:

- духовною культурою, в якій особистість "відтворює себе у своїй людській цінності, в повноті своїх внутрішніх переживань, роздумів і мрій, пізнає суспільство на різних етапах його історії" [2];
- орієнтуванням у "просторі культури", засвоєнням ціннісного підходу до світу", …формуванням моральної, естетичної, ціннісної свідомості особистості" як носія культури [7];
- цінностями культури, що складають ядро світогляду особистості, є невід'ємною складовою переконань і сприяють вирішенню завдань: 1) виживання людства в цілому; 2) задоволення потреб в освіті окремої людини з метою найповнішої реалізації її здібностей та власної життєвої мети [там само];
- розумінням людиною свого місця в суспільстві, свого життєвого призначення [14, с.185];
- формуванням культури мислення, творчих здібностей,

формуванням у особистості моральної, правової свідомості, культури, почуття відповідальності за результати своєї діяльності [там само, с.186].

Узагальнення визначених положень дозволяє усвідомити мету гуманітарної освіти як "формування світогляду підростаючого покоління, що відіграє велику роль в загальному розвитку особистості, в її розумовому, етичному, моральному та світоглядному вихованні" [5, с.77].

Реалізація визначеної мети (призначення) гуманітарної освіти передбачає розробку проблеми її змісту. Слід зауважити, що варто розрізняти поняття "зміст гуманітарної освіти" і "гуманітаризація змісту освіти".

Так як зміст освіти – "це система наукових знань про природу, суспільство, людське мислення, практичних вмінь і навичок та способів діяльності, досвіду творчої діяльності, світоглядних моральних, естетичних ідей та відповідної поведінки, якими повинен оволодіти учень у процесі навчання" [5, с.137]; "система наукових знань, практичних умінь і навичок, засвоєння й набуття яких закладає основи для розвитку та формування особистості" [3, с.266]; "обумовлені цілями та потребами суспільства вимоги до системи знань, умінь та навичок, світогляду та громадських і професійних якостей учнів, що формуються у процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій та культури" [10, с.74]; "сукупність систематизованих знань, умінь і навичок, поглядів і переконань, а також певний рівень розвитку пізнавальних сил і практичної підготовки, що досягається в результаті навчально-виховної роботи; він (тобто, *зміст освіти* – виділено нами) зорієнтований головним чином на знання як відображення духовного багатства людства, накопиченого протягом історичного розвитку [8], то зміст гуманітарної освіти – це систем знань у галузі соціально-гуманітарних наук (філософії, історії, філології, права, економіки, мистецтвознавства) та пов'язаних з ними практичних умінь і навичок [5, с.77].

Щодо гуманітаризації змісту освіти, то йдеться про "олюднення" змісту всіх освітніх галузей, всієї системи організації шкільного життя. Це положення дуже чітко прописане у Концепції гуманітаризації шкільної освіти, розробленій АПН України (С.У.Гончаренко, Ю.І.Мальований). Зокрема тут зазначено, що: "Відродження духовності у шкільній освіті є тією першоосновою, на якій можлива її наступна розбудова. Шлях до цього лежить через гуманітаризацію. Остання передбачає спрямування освітнього процесу на формування передусім духовного світу особистості, утвердження духовних цінностей як першооснови у визначенні мети і змісту освіти, олюднення знання, формування цілісної гармонійної картини світу з повноцінним відображенням у ній світу культури, світу людини. Сьогодні знання, не осяяні моральністю, духовністю, що не пройшли крізь призму гуманістичних цінностей, можуть принести непоправну шкоду людству" [4 , с.30].

Дослідники визначають головні ознаки гуманітаризації змісту освіти: фундаментальність – забезпечення глибоких і міцних знань; розвиток особистісних якостей учня – здібностей, інтересів, мислення, мовлення, естетичного смаку, збагачення знань, умінь і навичок ціннісним смислом; діалогічність – взаємодія, партнерські стосунки між учасниками освітнього процесу, що вимагає свідомої й активної пізнавальної діяльності; інтегративність – формування цілісного уявлення про оточуючий світ; екзистенціальність – розвиток інтуїції, творчої уяви, емоцій, почуттів [11].

Гуманітаризація змісту шкільної освіти передбачає формування в дітей понять про здоровий спосіб життя, свої фізичні можливості, здатність до саморегуляції поведінки, оволодіння засобами відтворення працездатності та ін. Українську мову, наприклад, рекомендується вивчати так, щоб діти вільно володіли нею, відчували через мову свою ментальність, свої витоки; засвоєння іноземних мов – це, передусім опанування умінь та навичок спілкування. Дедалі більше прихильників має позиція, що "сучасна школа має бути багатомовною" [12].

В сучасній школі українська національна культура, а також культура інших етносів розглядається в якості джерела гуманітаризації змісту шкільної освіти. Виняткове значення у загальнокультурному розвитку дитини відіграє мистецтво. Воно постає як засіб передачі морального досвіду людства, джерело дитячої творчості і засіб спілкування [там само].

Гуманітаризацію освіти варто розуміти не тільки як поширення та збільшення кількості гуманітарних наук, а як систематичне формування людяного ставлення до оточуючих, навколишнього світу та самого себе. Через це у вихованні гуманістичного духу відіграють величезну роль мова, історія, природничі науки та фізика, психологія, фольклор, мистецтво, фізкультура [15].

Варто відмітити, що науковці не одностайні у визначенні дисциплін, через які реалізується зміст гуманітарної освіти.

Гуманітарні науки відрізняють від соціальних і природничих наук і включають до них такі предмети як мова, література, музика, філософія, виконавські види мистецтва, релігія й образотворче мистецтво.

Інші суміжні дисципліни, що іноді зараховують до гуманітарних наук: археологія, краєзнавство, культурологія й історія, хоч вони частіше розцінюються як соціальні науки [7]. Г. Васянович вважає, що особливе навантаження в цій галузі належить предметам філософії, історії, українській мові, історії культури й культурології, політології і соціології, психології і педагогіці, етиці й естетиці, правознавству [2]. Узагальнення філософських поглядів на сутність гуманітарного пізнання дало підстави П.М.Грицаєнку до гуманітарних наук відносити: психологію, історію, літературознавство, лінгвістику [6]. Л.В.Перевалова до гуманітарних наук відносить українську і іноземні мови, літературу, історію, … філософію, соціологію, політологію, правознавство [14, с.186].

Аналізуючи різні підходи до поділу предметів шкільної програми, що відносять до гуманітарних наук, припускаємо, що в одному випадку дослідники використовують ознаку природничо-наукові та інші. В іншому випадку йдеться про поділ: природничо-наукові та суспільно-гуманітарні. В окремих випадках виокремлюються гуманітарні дисципліни. Оскільки для нас принципове значення має з'ясування того, які предмети шкільної програми входять до складу гуманітарних, то вважаємо що чіткість у розділенні гуманітарних і суспільних наук можна здійснити, використовуючи співвідношення понять "людина-знання". Якщо "знання" забезпечує оволодіння засобами мислення, мовлення. самовираження, то його слід віднести до гуманітарного. Якщо "знання" забезпечує розуміння світу через проникнення в суть філософських, історичних, суспільних, політичних фактів, явищ, то його слід віднести до суспільного. Згідно такого підходу шкільні предмети розподіляться наступним чином: до гуманітарних – мова, література, мистецтво, ручна праця, музика, хореографія, фізкультура, психологія, валеологія; до суспільних – філософія, історія, соціологія, політологія, археологія, краєзнавство.

Виокремлення предметів, що складають ядро гуманітарної освіти уможливить здійснення аналізу поняття "розвиток змісту гуманітарної освіти".

Узагальнення та систематизація досвіду у цій сфері наукової діяльності уможливили розробку системно-структурного аналізу до розкриття сутності складних понять. Системно-структурний аналіз здійснюється у двох напрямах, які умовно називаємо двома вимірами: поперечний (або, вертикальний) і поздовжній (або, горизонтальний) зрізи.

Поперечний пов'язаний із:

1) визначенням сутнісних ознак суспільного устрою, що виступають історико-культурним тлом, на якому здійснювались перетворення досліджуваних явищ (в нашому конкретному випадку йдеться про розвиток змісту гумані-

тарної освіти в конкретний історичний період);

2) проведенням аналізу загального стану розвитку шкільництва і освіти у конкретний історичний період розвитку суспільства (йдеться як про стан розвитку філософської думки, психологічної та педагогічної теорії і практики, так і про загальний стан розвитку шкільної справи, освітньої практики);

3) визначенням вкладу конкретних історичних постатей, науковців і освітян, громадських діячів та вчительської інтелігенції в організації та розбудові освіти в досліджуваний період тощо.

Поздовжній зріз передбачає:

1) аналіз розвитку змісту освіти за роками навчання (в яких навчальних закладах, які дисципліни вивчалися, в якому обсязі, терміни навчання);

2) аналіз змісту освіти крізь призму проектування, структурування, планування навчання (як здійснювалося змістове наповнення уроків, тематичний аналіз змісту, принципи добору навчального матеріалу, особливості розробки навчальних планів і програм, що рекомендувались для використання освітній практиці досліджуваного періоду);

3) аналіз змісту освіти через визначення типового і особливого (специфічного) у організації освітнього процесу (використовувані форми і методи роботи, засоби навчання, зокрема підручники, допоміжна література тощо).

Застосування системно-структурного підходу до аналізу поняття розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти в Підкарпатській Русі (1919-1939) дозволить:

1) з'ясувати основні тенденції розвитку, виокремити ключові етапи;
2) виявити вагомі і значимі фактори, що впливали на розвиток освіти;
3) встановити причинно-наслідкові зв'язки у системі "людина-освіта-суспільство";
4) визначити цінні надбання, ідеї, використання яких у сучасній школі збагатить педагогічну практику позитивним і корисними досвідом;
5) розробити рекомендації, пропозиції щодо ефективності використання надбань минулого у сучасній освітній практиці.

Отже аналіз дефініцій, що відносяться до поняття розвиток змісту гуманітарної освіти уможливив:

- розрізнення понять гуманістичний та гуманітарний;
- уточнення переліку предметів, які слід віднести до гуманітарних;
- розробку теоретичної моделі аналізу складного поняття, яким є системно-структурний.

Перспективи подальших розвідок полягають у здійсненні по елементного аналізу поняття розвитку змісту гуманітарної освіти в школах Закарпаття доби Чехословацької республіки (1919-1939 р.р.) за визначеною моделлю.

Література та джерела

1. Андрущенко В.П. Гуманізм і гуманітаризм: спільне і специфічне /В.Андрущенко, М.Михальченко // Вища освіта. – 2005. – №4. – С.5-12
2. Васянович Г. Гуманітарна освіта майбутнього вчителя: проблема якості /Григорій Васянович. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <>. – Загол. з екр. – Мова укр.
3. Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посіб. 3-тє вид., стер. / Н.П.Волкова. – К.: Академвидав, 2009. – С. 266.
4. Гончаренко С.У. Педагогічна суть гуманітаризації шкільної освіти / С.У.Гончаренко, Ю.І.Мальований // Рідна школа. –1994. – №10. – С.30-33
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник/ Семен Гончаренко – К.: Либідь, 1997. – 976 с
6. Грицаєнко П.М. Гуманітарне пізнання: сутність та особливість поняття / П.М.Грицаєнко //Вісник київського національного університету імені Тараса Шевченка: Філософія. Політологія. – 2007. – №84-86. – С.121-124. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://papers.univ.kiev.ua/filosofija_politologija/articles/Humanitarian_17240.pdf>. – Загол. з екр. – Мова укр.
7. Гуманізація змісту та спрямованості освіти – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ua.textreferat.com/referat-12834-7.html>. – Загол. з екр. – Мова укр.
8. Гуманізація та гуманітаризація змісту освіти. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.zippo.net.ua/index.php?page_id=240>. – Загол. з екр. – Мова укр.
9. Євсович Р.В. Гуманізація та гуманітаризація вищої освіти і Україні: історичний аспект //Духовність особистості: методологія, теорія і практика /Р.В.Євсович. – 2012. – №5 (52). – С.79-87. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe>. – Загол. з екр. – Мова укр.
10. Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. – К.: „Педагогічна преса". – № 7-8-9, березень 2013. – С. 74.
11. Корсакова О. Зміст сучасної шкільної освіти: дидактичний аспект/ О.Корсакова, С. Трубачова. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ru.osvita.ua/school/theory/787/>. – Загол. з екр. – Мова укр.
12. Основні принципи реформування змісту сучасної шкільної освіти [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://pidruchniki.ws/10611207/pedagogika/>. – Загол. з екр. – Мова укр.
13. Пазенок В.С. Гуманістичний принцип сучасної філософії освіти/Віктор Сергійович Пазинок //Філософія освіти. 2005. – №1. – С.52-73
14. Перевалова Л.В. Роль і значення гуманітарної освіти у підготовці фахівців нового покоління/ Л.В.Перевалова //Сучасні тенденції у процесі формування еліти: проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти – С.182-188. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kpi.kharkov.ua/archive/Наукова_періодика/elits/2010/27_2>. – Загол. з екр. – Мова укр.
15. Скляр П.П. "Гуманізація" та "гуманітаризація": поняття, співвідношення та шляхи впровадження в освіту / П.П.Скляр, Т.О.Уманська. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://novyn.kpi.ua/2007-1/08_Sklyar.pdf>. – Загол. з екр. – Мова укр.

Актуальность исследуемой проблемы определяется противоречием между значимостью гуманитарного знания, гуманитарного образования в общественном развитии, жизни граждан, конкретного человека и историко-культурной обусловленностью оценки ее места и роли в общественных, в том числе, образовательных процессах. Цель исследования заключалась в раскрытии сущности понятия развитие содержания гуманитарного образования, и предусматривала уточнения понятий "гуманитарные знания", "гуманитарное образование", "содержание гуманитарного образования" и определения содержательных элементов системно-структурного анализа понятия динамики содержания гуманитарного образования.

Ключевые слова: гуманитарное знание, гуманитарное образование, содержание гуманитарного образования, анализ развития содержания образования.

The relevance of the investigated problem is defined by contradictions between importance of the humanities, liberal education in social development, the lives of citizens, the individual, historical and cultural conditionality of evaluation of its place and role

in a society, including educational processes. The aim of the study is to elucidate the essence of the concept of liberal education content and to provide clarification of the concepts of "humanitarian knowledge", "liberal education", "content of liberal education", to determine the semantic elements of the system-structural analysis of the dynamics of the concept of liberal education content. Analysis of definitions relating to the concept of liberal education content development has made possible the development of theoretical models of analysis of a complex concept, which is the system-structural. Prospects for further research is to implement partial analysis of the content of the concept of liberal education in schools of Transcarpathia of Czechoslovak Republic period (1919-1939 years) on a given model. Synthesis of certain provisions allows to realize the goal of liberal education as shaping the worldview of the younger generation, which plays an important role in the overall development of personality, its intellectual, ethical, moral and ideological education.

Key words: human knowledge, humanities, liberal education content, analysis of the curriculum.

УДК 378.147:51

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ МЕДИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ

Добровольська Катерина В'ячеславівна
Мисловська Світлана Костянтинівна
м.Вінниця

У статті розкриваються педагогічні можливості вищої математики у контексті формування професійної самосвідомості студентів медичних ВНЗ. Визначені принципи відбору змісту професійно орієнтованих математичних завдань. Представлені приклади математичних задач професійного напряму, методи їх розв'язання і пояснення майбутнім медичним працівникам на засадах контекстного підходу. викладання вищої математики на засадах контекстного підходу має важливе значення для побудови математичних моделей, медичної інтерпретації одержаних результатів, що є вагомим внеском у розвиток професійної самосвідомості майбутніх медичних працівників

Ключові слова: професійна самосвідомість, контекстний підхід до навчання, професійна підготовка майбутніх медиків, математика.

Постановка проблеми. Соціально-економічні перетворення, що відбуваються в країні, торкнулися всіх ланок суспільного життя, у тому числі й галузі вищої освіти, професійної підготовки майбутніх фахівців. Динамічний розвиток науки, виробничих технологій і соціальних відносин вимагає від сучасних фахівців не тільки ґрунтовних знань та умінь, але й особистісної включеності в професію, відповідної самоідентифікації, установки на постійне професійне самовдосконалення, ціннісного ставлення до професійної діяльності. Одним із центральних у підготовці майбутніх фахівців стає завдання розвитку їх професійної самосвідомості, що передбачає розуміння і внутрішнє прийняття цілей професійної діяльності, інтерес і схильність до неї, сформованість професійних ідеалів, переконань і ціннісних орієнтацій. Саме високий рівень професійної самосвідомості спонукає фахівців до постійного самовдосконалення, стимулює професійний розвиток як поступальне досягнення нових вершин, що забезпечують особистісну самореалізацію. Особливе місце професійна самосвідомість посідає в структурі особистості медичних працівників, від професійної Я-концепції і зорієнтованості яких на гуманістичні цінності суттєво залежить здоров'я інших людей.

На думку дослідників, професійна самосвідомість майбутніх фахівців формується внаслідок впливу низки факторів: наявного освітньо-професійного простору; суб'єктивної системи очікувань і переваг, ідеальних образів професії; визнання індивіда значущими людьми як професіонала; самоототожнення і ототожнення себе з іншими представниками професійного середовища, професійної самопрезентації; професійних норм (цінностей) і позитивне сприйняття себе як суб'єкта професійної діяльності; емоційно позитивне прийняття своєї приналежності до професійного співтовариства; успішного освоєння правил і норм професійної діяльності; міри відповідальності, яку індивід може взяти на себе; рівня особистісного розвитку; мотиваційної готовності до самореалізації на обраному професійному терені [6; 11].

Професійна самосвідомість майбутніх медичних працівників є результатом процесів професійного самовизначення, ідентифікації та самоорганізації, що виявляється в усвідомленні себе представником медичної професії і професійного співтовариства, прийнятті професійних норм і цінностей, уточненні і зміцненні професійних намірів, активному професійному самовдосконаленні. Професійна самосвідомість студентів медичних ВНЗ має різні джерела формування. Її становлення залежить, у першу чергу, від змісту освіти, професійних знань, умінь і цінностей, якими студенти оволодівають у процесі професійної підготовки. На наш погляд, одним із важливих напрямів розвитку професійної самосвідомості майбутніх медичних працівників є зміст і характер організації педагогічного процесу у вищому навчальному закладі, який має забезпечувати не тільки засвоєння професійних знань і умінь, але й стимулювати розвиток професійної мотивації студентів, їх професійної ідентичності, інтересів і відповідального ставлення до майбутньої професії.

Аналіз попередніх досліджень. У психолого-педагогічних дослідженнях розкриваються особливості розвитку професійної спрямованості майбутніх фахівців різного профілю: педагогів (І.Вачков, С.Васьковська, Н.Гуслякова, Л.Мітіна, В.Сластьонін, А.Смоляр та ін.), психологів (Є.Єфремов, Т.Маралова, Т.Піддубна, І.Родічкіна, У.Родигіна та ін.), юристів (Л.Андреєва, М.Смірнов, В.Тепликов), менеджерів (Н.Горська, О.Молдаванова), профконсультантів (О.Пряжникова), військовослужбовців (С.Головко, М.Томчук). Слід визнати наявність певних диспропорцій в увазі науковців до проблематики формування професійної самосвідомості фахівців різного профілю. Так, достатньо ґрунтовно і всебічно педагогами й психологами розкрито різні аспекти становлення професійної самосвідомості майбутнього вчителя. Водночас, огляд наукових джерел свідчить про недостатню увагу дослідників до питань розвитку професійної самосвідомості фахівців іншого профілю, зокрема, майбутніх медичних працівників. Лише декілька досліджень присвячено цій проблемі, але в них розглядаються різні аспекти становлення професійної спрямованості школярів або учнів середніх ме-

дичних навчальних закладів: формування професійного інтересу в учнів середніх медичних навчальних закладів (О.М.Пантелєєва), педагогічні умови формування професійної спрямованості студентів середніх медичних навчальних закладів (А.С.Ткаченко, Н.І.Аніськіна), формування у медичних працівників ціннісного ставлення до професіоналізму (М.Н. Дьоміна), формування професійної спрямованості учнів на медичну професію (Р.В. Іваненко, Ю.Є. Коньшина). Існує також декілька досліджень, в яких окремі аспекти професійної спрямованості розглядаються в загальному контексті особистісно-професійного становлення лікаря (І.С.Вітенко, В.Т.Вогралик, О.В.Денисова, Г.П.Кондратенко, Б.І.Ороховський, Б.А.Ясько та ін.). Лише декілька досліджень присвячено вивченню особливостей становлення їх професійної самосвідомості лікарів на різних етапах професіоналізації (Ж.Бадуліна, О.Васюк, О.Денисова, М.Жукова, Т.Румянцева, Н.Яковлєва).

Мета нашої статті полягає у з'ясуванні методичних шляхів становлення професійної самосвідомості майбутніх медичних працівників у процесі вивчення вищої математики.

Виклад основного матеріалу. Спостереження свідчать, що студенти медичних ВНЗ сприймають вищу математику як дисципліну, знання якої в майбутній професійній діяльності не знадобиться.

Психолого-педагогічною і науково-методичною основою вирішення багатьох завдань, пов'язаних з розвитком професійної самосвідомості майбутніх медиків, може стати контекстний підхід, в основі якого лежить теорія контекстного навчання, що розробляється в науково-педагогічній школі А.А.Вербицького (Н.А.Бакшаєва, Н.В.Борисова, Т.Д.Дубовицька, Н.В.Жукова, В.М.Кругликов, О.Г.Ларіонова, В.Ф.Тенищева та ін.) [4; 3; 5; 7; 8; 9; 10]. Практичною передумовою виникнення контекстного підходу стала невирішена проблема забезпечення зв'язку навчання з майбутньою професійною діяльністю студентів. За традиційної організації професійної підготовки навчальна діяльність студентів істотно відрізняється від їх майбутньої професійної діяльності за предметом, метою, мотивами і цілями. У процесі контекстного навчання за допомогою активних форм і методів навчання моделюються не лише зміст професійної діяльності, але й ті соціальні відносини, в яких вона здійснюється, завдяки чому створюються передумови для розвитку професійної самосвідомості студентів.

Характеризуючи технологічне забезпечення контекстного навчання, слід акцентувати увагу на тому, що знання, уміння і навички подаються тут не як предмет, на який має бути спрямована активність студентів, а як засіб розв'язання професійних завдань. Основною характеристикою навчального процесу контекстного типу, що реалізується за допомогою системи нових і традиційних форм і методів навчання, є моделювання на мові знакових засобів предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності [1; 2]. У спеціальних дисциплінах відтворюються реальні професійні ситуації і фрагменти виробництва, відносини зайнятих в ньому людей. Таким чином, студентові задаються контури його професійної діяльності, що суттєво позначається не тільки на формуванні його компетентності, але й розвитку професійної самосвідомості.

Відповідно до положень контекстного підходу, під професійною спрямованістю пояснення розділів вищої математики ми розуміємо такий зміст навчального матеріалу, який дозволяє екстраполювати його на дану професійну діяльність у сфері медицини.

Професійна спрямованість математики майбутніх медиків визначає особливості її викладання, пов'язані зі специфікою медичних задач і різноманітністю підходів до їх розв'язання. Необхідно здійснити зв'язок загальних питань курсу вищої математики з їх медичним застосуванням. Нестандартна постановка математичних задач спонукають студентів до активної самостійної творчої роботи. Необхідність математичних знань для майбутніх медиків ми ілюстрували за допомогою спеціальних задач.

Наведемо приклади таких задач.

Задача 1. Нехай подія $\grave{A}_i$ ={*i* – бригада лікарів ШМД, яка в даний момент часу перебуває на виїзді}, *i* = 1, 2, 3. Описати такі події:

1) $\grave{A}_1 \cdot \grave{A}_2 \cdot \grave{A}_3$; 2) $\grave{A}_1 \cdot \grave{A}_2 \cdot \overline{\grave{A}_3}$; 3) $\grave{A}_1 + \grave{A}_2 + \grave{A}_3$; 4) $\overline{\grave{A}_1 + \grave{A}_2 + \grave{A}_3}$;

5) $\left(\grave{A}_1 \cdot \overline{\grave{A}_2} \cdot \overline{\grave{A}_3}\right) + \left(\overline{\grave{A}_1} \cdot \grave{A}_2 \cdot \overline{\grave{A}_3}\right) + \left(\overline{\grave{A}_1} \cdot \overline{\grave{A}_2} \cdot \grave{A}_3\right)$.

Розв'язання.

1. Подія $\grave{A}_1 \cdot \grave{A}_2 \cdot \grave{A}_3$ означає, що всі три бригади лікарів в даний момент часу перебувають на виїзді.

2. Подія $\grave{A}_1 \cdot \grave{A}_2 \cdot \overline{\grave{A}_3}$ означає, що лише перша та друга бригади лікарів перебувають на виїзді.

3. Подія $\grave{A}_1 + \grave{A}_2 + \grave{A}_3$ означає, що принаймні одна з трьох бригад лікарів перебуває на виїзді.

4. Подія $\overline{\grave{A}_1 + \grave{A}_2 + \grave{A}_3}$ є протилежною до події. Вона означає, що жодна з бригад лікарів не перебуває на виїзді.

5. Подія $\left(\grave{A}_1 \cdot \overline{\grave{A}_2} \cdot \overline{\grave{A}_3}\right) + \left(\overline{\grave{A}_1} \cdot \grave{A}_2 \cdot \overline{\grave{A}_3}\right) + \left(\overline{\grave{A}_1} \cdot \overline{\grave{A}_2} \cdot \grave{A}_3\right)$ означає, що в даний момент часу лише одна з трьох бригад лікарів перебуває на виїзді.

Задача 2. Серед 400 ампул, які перевірені на бракованість, виявилося 5 ампул з дефектом, решта – без дефекту. Знайти ймовірність того, що навмання взята ампула виявиться з дефектом.

Розв'язання.

Нехай подія *A* = {навмання взята ампула виявилась з дефектом}.

Так як випробування проводилось, то використовуємо статистичний спосіб визначення ймовірності.

$$\mathrm{P(A)} = \lim_{n\to\infty} \frac{m}{n}$$

де P(A) – ймовірність події A,

lim – границя, *m* – кількість подій, що сприяють події A, *n* – загальна кількість проведених випробувань.

Отже, m = 5 (ампул з дефектом),

n = 400 (загальна кількість перевірених ампул).

Припустимо з певною помилкою, що. Тоді:

$$\mathrm{P(A)} = \lim_{n\to\infty} \frac{m}{n} = \lim_{n\to\infty} \frac{5}{400} \approx \frac{1}{80} = 0{,}0125$$

Відповідь: ймовірність, що навмання взята ампула виявиться з дефектом дорівнює 0,0125 .

Задача 3. У пологовому будинку за добу у породіль, які вагітними палили, народились немовлята з такою масою тіла: 2,0 кг, 2,1 кг, 1,9 кг, 2,5 кг, 2,2 кг. Обчислити вибіркове середнє, вибіркову дисперсію, вибіркове середнє квадратичне відхилення окремих результатів (вибіркове стандартне відхилення).

Розв'язання.

Обчислимо вибіркове середнє (середнє арифметичне) за такою формулою:

$$\overline{X} = \frac{X_1 + X_2 + \ldots + X_n}{n} = \frac{\sum_{i=1}^{n} X_i}{n} = \frac{2,0 + 2,1 + 1,9 + 2,5 + 2,2}{5} = 2,14 \ (кг)$$

Визначимо дисперсію за формулою:

$$Д_в = \frac{\sum_{i=1}^{n}\left(X_i - \overline{X}\right)^2}{n-1} = \frac{\left(X_1 - \overline{X}\right)^2 + \left(X_2 - \overline{X}\right)^2 + \ldots + \left(X_n - \overline{X}\right)^2}{n-1} =$$

$$= \frac{(2,0-2,14)^2 + (2,1-2,14)^2 + (1,9-2,14)^2 + (2,5-2,14)^2 + (2,2-2,14)^2}{5-1} =$$

$$= \frac{0,02 + 0,0016 + 0,06 + 0,13 + 0,004}{4} = 0,0539 \ \left(кг^2\right).$$

Середнє квадратичне відхилення окремих результатів, дорівнює:

$$S_{X_i} = S = \sqrt{Д_в} = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^{n}\left(X_i - \overline{X}\right)^2}{n-1}} = \sqrt{0,0539} = 0,232 \ (кг)$$

Відповідь: $\overline{X}$ = 2,14кг; $Д_в$ = 0,0539 ($кг^2$); S_{X_i} = 0,232 (кг).

Задача 4. Встановити, чи існує кореляційний зв'язок між масою тіла і артеріальним тиском? Оцініть характер та глибину (силу) кореляційного зв'язку, вірогідність коефіцієнту кореляції. Дані досліджень наведено в таблиці 1.

Таблиця 1.

Маса, x_i	120	80	110	100	90
Артеріальний тиск, y_i	150	110	135	140	115

2. Провести регресійний аналіз.

Розв'язання.

З вигляду кореляційного поля можна зробити припущення, що між ознаками X та Y існує пряма лінійна залежність, оскільки експериментальні точки групуються навколо прямої лінії. Наявність та тісноту лінійного зв'язку між двома ознаками визначають за допомогою коефіцієнта лінійної кореляції (коефіцієнта кореляції Пірсона) r, який розраховується за формулою:

$$r_{x,y} = \frac{\sum_{i=1}^{n}(y_i - \overline{y})\cdot(x_i - \overline{x})}{\sqrt{\sum_{i=1}^{n}(y_i - \overline{y})^2 \cdot \sum_{i=1}^{n}(x_i - \overline{x})^2}}$$

Обчислення за наведеною формулою зручно виконувати за допомогою наведеної нижче розрахункової таблиці 2., яка містить проміжні результати і відображає послідовність розрахунків.

Таблиця 2.

X	Y	$\Delta=X_i-X$	$\Delta=Y_i-Y$	ΔX^2	ΔY^2	$\Delta X\cdot\Delta Y$
120	150	20	20	400	400	400
80	110	-20	-20	400	400	400
110	135	10	5	100	25	50
100	140	0	10	0	100	0
90	115	-10	-15	100	225	150
X=100	Y=130			$\Sigma\ \Delta X^2$=1000	$\Sigma\ \Delta Y^2$=1150	$\Sigma\ \Delta X\cdot\Delta Y$=1000

6) $r_{x,y} = \frac{1000}{\sqrt{1000 \cdot 1150}} = 0.9325,$

7) Так як $r_{x,y} > 0$, то характер кореляційного зв'язку прямий.

Оскільки $0,9 < r_{x,y} < 1$, то глибина (сила) кореляційного зв'язку дуже сильна.

8) Оцінимо вірогідність коефіцієнта кореляції $r_{x,y}$:

а) $m_r = \pm\sqrt{\frac{1-r^2}{n-2}} = \sqrt{\frac{1-0.9325^2}{5-2}} = 0{,}2085;$

б) $t_r = \frac{r}{m_r} = \frac{0.9325}{0.2085} = 4{,}4724;$

в) □ = n – 2 = 5 – 2 = 3;

г) знаючи □, знайдемо за таблицею критерії Стьюдента t_{st} для трьох порогів вірогідності □$_1$, □$_2$, □$_3$: t_{st} = □$t_{0,95}$,…$t_{0,99}$,…$t_{0.999}$□;

$t_{0,95}$ = 3,182,

$t_{0,99}$ = 5,841,

$t_{0.999}$ = 12,941.

д) оскільки $t_{0,95} < t_r < t_{0,99}$, то коефіцієнт кореляції достовірний.

Лінійний зв'язок ознак X та Y описується лінійним рівнянням регресії
y = ax + b.
де **a,b** – коефіцієнти регресії, які визначаються методом найменших квадратів за формулами

$$a = \frac{\sum_{i=1}^{n}(y_i - \overline{y})\cdot(x_i - \overline{x})}{\sum_{i=1}^{n}(x_i - \overline{x})^2} = \frac{1000}{1000} = 1$$

$b = \overline{y} - a\overline{x}$ = 130 - 1·100 = 30.

Отже, рівняння регресії має вигляд: y =1x+ 30.

Остаточно з результатів кореляційно – регресійного аналізу можна з ймовірністю P = 95 % стверджувати, що між масою тіла X і артеріальним тиском Y існує дуже сильний , прямий лінійний кореляційний зв'язок , який описується рівнянням: y =1x+ 30.

Висновок. Як свідчать результати нашого дослідження розв'язуючі математичні задачі, які були пов'язані з об'єктами майбутньої професійної діяльності, студенти розуміли професійну необхідність наведених математичних термінів і понять. Слід зазначити, що такі завдання імітували рішення майбутніх професійних задач математичними методами, формуючи необхідність студентів творчо мислити.

Отже, викладання вищої математики на засадах контекстного підходу має важливе значення для побудови математичних моделей, медичної інтерпретації одержаних результатів, що є вагомим внеском у розвиток професійної самосвідомості майбутніх медичних працівників.

Подальше дослідження буде визначення педагогічних умов формування професійної самосвідомості у студентів вищого медичного навчального закладу.

Література та джерела

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / Андрей Александрович Вербицкий. – Москва: Высшая школа, 1991. − 207 с.
2. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: Монография / Андрей Александрович Вербицкий. – М., 1999. – 75 с.
3. Вербицкий А.А. Развитие мотивации в контекстном обучении / А.А.Вербицкий, Н.А.Бакшаева // Вестник высшей школы. – 1998. − №1-2. − С.47-50
4. Вербицкий А.А. Контекстное обучение в компетентностном подходе / Андрей Александрович Вербицкий // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С.43
5. Дубовицкая Т.Д. Развитие самоактуализирующейся личности учителя: контекстный подход: дис. … д-ра психол. наук: спец. 19.00.07 «педагогическая психология» / Татьяна Дмитриевна Дубовицкая. – М., 2004. – 349 с.
6. Ефремов Е.Г. Особенности формирования профессионального самосознания на различных стадиях профессионального обучения (на примере студентов-психологов) / Евгений Георгиевич Ефремов. – Томск, 2000. – 186 с.
7. Картежникова А.Н. Контекстный подход к обучению математике как средство развития профессионально значимых качеств будущих экономистов менеджеров: дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «теория и методика обучения и воспитания» / Анна Николаевна Картежникова. – Омск, 2005. – 235 с.
8. Сафонова Т.В. Методологическая подготовка курсантов высшего авиационного училища: контекстный подход: дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «общая педагогика, история педагогіки и образования» / Татьяна Владимировно Сафонова. – Ульяновск, 2007. – 220 с.
9. Тумашева О.Б. Профессиональный контекст математической подготовки будущих учителей математики в педвузе: автореф. дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «теория и методика обучения и воспитания» / Ольга Викторовна Тумашева. – Красноярск, 2004. – 23 с.
10. Шапошников К.В. Контекстный подход в процессе формирования профессиональной компетентности будущих лингвистов переводчиков: дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «теория и методика профессионального образования» / Константин Владимирович Шапошников. – М., 2006. – 203 с.
11. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: учеб. Пособие / Лидия Бернгардовна Шнейдер. – Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2004. – 312 с.

В статье раскрываются педагогические возможности высшей математики в контексте формирования профессионального самосознания студентов медицинских университетов. Определены принципы отбора содержания профессионально ориентированных математических задач. Представлены примеры математических задач профессиональной направленности, методика их решения и преподавания будущим медицинским работникам на принципах контекстного подхода.

Ключевые слова: профессиональное самосознание, контекстный подход к обучению, профессиональная подготовка будущих медиков, математика.

In this article the pedagogical possibilities of mathematics in the context of professional identity of medical students have been defined. Principles of content selection of professionally oriented mathematical problems have been mentioned. The examples of mathematical problems of professional direction have been presented as well as methods of their solution and explain future medical professionals based on contextual approach. The purpose of the article is to clarify the methodological ways of professional identity of future health professionals in the study of higher mathematics based on contextual approach. The nature and the special place of professional identity in the personality structure of health workers on professional self-concept and orientation on humanistic values have been defined which essentially depend on the health of others. Teaching of mathematics based on contextual approach is essential to build mathematical models of medical interpretation of the results, which is a significant contribution to the development of professional identity of future health professionals.

Key words: professional orientation, contextual approach to learning, training of future medical professionals, mathematics.

УДК 37.013.42

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МЕШКАНЦІВ СОЦІАЛЬНОГО ГУРТОЖИТКУ ДЛЯ ДІТЕЙ-СИРІТ ТА ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ

Доннік Марія Сергіївна
м.Кіровоград

У статті проаналізовано основне призначення діяльності соціального гуртожитку для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Розглянуто процес формування комунікативної компетентності вихованців; подано її компоненти та складові. Окреслено основні аспекти, що впливають на специфіку формування комунікативної компетентності: соціально-психологічні особливості вихованців; їх різновіковий склад; характер взаємостосунків та постійна зміна контингенту мікросередовища мешканців соціального гуртожитку.

Ключові слова: соціальний гуртожиток, компетентність, комунікація, комунікативна компетентність.

Актуальність теми дослідження визначається сучасними умовами становлення та розвитку дітей в Україні. Особливої уваги держава надає дітям "групи ризику". Зокрема, для вирішення проблем дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, та попередження явища сирітства затверджено План заходів щодо реалізації Національної стратегії профілактики соціального сирітства на період до 2020 року (розпорядження Кабінету Міністрів України від 27 травня 2013 року № 419) [11]. Відповідно плану здійснюється розвиток сімейних форм виховання (влаштування дітей в прийомні сім'ї, дитячі будинки сімейного типу, усиновлення чи взяття під опіку (піклування), проте забезпечити сім'ями усіх дітей практично неможливо, тому актуальним стає функціонування соціального гуртожитку – відносно нової ланки в системі мережі закладів і формувань державної підтримки молоді в Україні. Створення перших соціальних гуртожитків для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, датується 2006 роком і до 2013 діючих нараховується 28 [там само].

Крім того, уряд створює необхідні умови для постійного удосконалення нормативно-правової бази щодо функціонування соціального гуртожитку. Зокрема, у березні 2011 року відбулося засідання робочої групи, за результатами якого готується законопроект постанови Кабінету Міністрів України про внесення змін до Типового положення про соціальний гуртожиток для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Призначення соціального гуртожитку полягає у забезпеченні вихованців тимчасовим житлом (до 3 років або до досягнення 23 річного віку); створенні умов для успішної соціальної адаптації шляхом формування активної життєвої позиції; засвоєнні норм та цінностей суспільства; сприянні в отриманні освіти та працевлаштуванні [13]. Детального аналізу потребує процес розвитку комунікативних навичок та умінь безконфліктного спілкування, тобто формування комунікативної компетентності мешканців соціального гуртожитку для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Поняття "комунікативна компетентність" об'єднує в собі дефініції "компетентність" та "комунікація".

Компетентність як психосоціальна якість цікавила таких науковців, як: В.Болотов, С.Бондар, С.Гончаренко, І.Гушлевська, Дж.Равен, Д.Махотин, О.Овчарук, І.Родигіна, В.Сєріков, І.Зимня, Ю.Татур, С.Трубачова, Ю.Фролов, М.Холодна, А.Хуторський, І.Черемис, В.Шадриков тощо. Науковці у поняття вкладали психосоціальну якість, що означає силу і впевненість, джерелом яких є відчуття власної корисності та успішності. Компетентність сприяє усвідомленню особистістю власної здатності ефективно взаємодіяти з оточенням [9, с.434] та розв'язувати проблеми, що виникають у реальних ситуаціях життя [3]. Компетентність базується на здібностях, досвіді, знаннях і цінностях завдяки вихованню, навчанню та інтеграції у простір соціальних, культурних відносин, особистісної інтеграції та спілкування [4, с.167-168].

Комунікація визначається як структурний компонент спілкування та характеризується взаємодією між людьми, під час якої відбувається обмін думками, інформацією, формується ставлення до отриманої інформації, що сприяє взаєморозумінню [5]. Комунікація розглядається не просто як процес передачі знань від однієї людини до іншої, але й як вся сукупність взаємодій соціально та культурно організованої свідомості із зовнішньою та внутрішньою реальністю з боку її організації як джерела інформації [7].

Тож, на основі попередніх визначень об'єднаємо значення та проаналізуємо комунікативну компетентність. Зокрема, Ю. Ємельянов визначає її як "конгломерат знань, мовних і позамовних умінь та навичок спілкування, набутих людиною в ході природної соціалізації, навчання й вихо-

вання" [4, с.165]; Ю.Жуков і Л.Петровська подають поняття у світлі "системи внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікативної дії в певному колі ситуації міжособистісної взаємодії, що передбачають адекватність установок, розуміння суб'єктом своєї предметної і міжособистісної позиції, знання закономірностей різних форм спілкування і правил поведінки в різних ситуаціях, уміння сформувати тактичний план і реалізувати його на основі соціальних навичок" [там само].

Основними компонентами комунікативної компетентності є когнітивно-регулятивний, емоційно-мотиваційний, діяльнісно-практичний.

Когнітивно-регулятивний компонент забезпечує оволодіння вихованцями соціального гуртожитку знаннями щодо правил спілкування, завдяки яким організовується і реалізується ефективна комунікативна взаємодія, створюється досвід спілкування, усвідомлюються особистісні якості, наявність яких сприяє не тільки залученню до комунікації, а й розумінню її важливості для успішної організації взаємодії людей, їхнього взаємоприйняття і взаємозбагачення.

Емоційно-мотиваційний компонент розкриває змістовий простір мешканця соціального гуртожитку, систему ставлень, яка спрямовує психічну активність людини на задоволення наявних потреб. Це "інтегральна система вибіркових свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності" [10, с.121-122], яка визначає форми ставлення дитини до себе, інших людей, світу загалом та характеризується унікальним стилем організації поведінки.

Діяльнісно-практичний компонент забезпечує актуалізацію знань і ставлень вихованців соціального гуртожитку, дає змогу перебудовувати знання, застосовувати їх відповідно до ситуації, переносити в нові обставини міжособистісної комунікації [14].

Орієнтація на ці компоненти дозволяє соціальному педагогу гуртожитку здійснювати соціально-педагогічну діяльність відповідно до процесу формування у мешканців таких специфічних умінь та навичок:

- мовна коректність, уміння організувати спілкування з огляду на конкретну ситуацію;
- готовність і здатність до ведення діалогу культур;
- уміння побудувати спілкування так, щоб домогтися поставленої мети;
- володіння різним прийомами одержання й передачі інформації як в усному, так і в письмовому спілкуванні;
- уміння вихованця виконувати різні комунікативні ролі;
- здатність соціально взаємодіяти з людьми й навколишнім світом [2].

Процес формування комунікативних навичок та вмінь повинен здійснюватися відповідно до нижчеперерахованих аспектів.

По-перше, це врахування соціально-психологічних особливостей вихованців соціального гуртожитку. Оскільки процес соціалізації мешканців інтернатних закладів відбувається в умовах закритої системи, яка накладає суттєвий відбиток на психічну, фізичну, соціальну, моральну та інші сфери життя особистості, комплекс сформованих проблем не зникає, а навпаки ускладнюється із настанням дорослого життя, коли непристосовані до умов навколишнього середовища вихованці, потрапляють до чергового закладу інтернатного типу − соціального гуртожитку, покликаного здійснити успішний процес їх соціалізації. Споживацька психологія у стосунках; явища психічної, соціальної, сенсорної, емоційної, фізичної, економічної та інших видів депривації; низький рівень соціального інтелекту, слабко розвинуте почуття відповідальності, невміння спілкуватися з людьми поза закладом інтернатного типу, труднощі у встановленні контактів, несформованість життєвих планів, низький рівень соціальної активності, схильність до адиктивної поведінки − ось той список проблем, який потребує негайного вирішення та з яким регулярно стикаються фахівці гуртожитку. Саме тому, при здійсненні заходів щодо озброєння мешканців закладу основними навичками спілкування, соціальний педагог повинен враховувати той факт, що вивчення соціально-психологічних проблем вихованців гуртожитку має здійснюватися протягом всього періоду перебування в умовах інтернатних закладів та поза ними; а також характеризуватися дотриманням індивідуального підходу у відповідності із визначеними соціально-психологічними особливостями мешканців гуртожитку.

По-друге, важливим є врахування різновікового складу вихованців закладу, що представлений діапазоном 15-23 років, який вимагає використання спеціальних форм та методів соціально-педагогічної діяльності, адаптованих відповідно до вікової категорії мешканців інтернатного закладу. Саме тому, слід будувати соціально-педагогічну діяльність на засадах психолого-педагогічного вивчення вікових особливостей та індивідуальних якостей вихованців соціального гуртожитку, які визначають основні аспекти комунікативних процесів. Соціальні педагоги повинні пам'ятати, що вікові межі 15−16 років визначаються "суперечливою єдністю дитинства і дорослості" [8], труднощами у взаємостосунках з оточенням, звичкою жити за вказівками дорослих, безпорадністю та несформованістю життєвих планів. Вихованці інтернатних закладів 17-19 річного віку характеризуються низькою соціальною активністю, майже нерозвиненим почуттям відповідальності, цілеспрямованості, впевненості в собі. Особам 20-23 річного віку притаманний низькій рівень соціального інтелекту, порушення у сфері розвитку співчуття, співпереживання, відособленість, споживацька психологія, схильність до адиктивної поведінки, незадоволеність своїм життям та собою тощо [12, с.60-80]. Всі ці аспекти формують у вихованців своєрідний стиль спілкування з оточенням як у самому гуртожитку, так і поза ним.

По-третє, врахування контингенту вихованців, що постійно змінюється та ускладнює психологічну адаптацію новоприбульця до вже існуючого мікросередовища закладу та представників мікросередовища до новачка. Врахування цієї особливості передбачає завчасне попередження та підготовку мешканців до можливих змін складу колективу, а також роботу соціального педагога по створенню сприятливих умов входження новачка у створене мікросередовище. Визначальним на цьому етапі стає бажання колективу прийняти людину та бажання самої особистості увійти у мікрогрупу. При цьому, слід орієнтуватися на сформованість у новоприбульця навичок самопредставництва (за умови, якщо вони відсутні, призначення соціального педагога – допомогти здійснити успішну презентацію дитини та, у майбутньому, працювати у сфері озброєння нею вміннями розповісти про себе та своє життя).

По-четверте, врахування особливостей взаємостосунків мешканців соціального гуртожитку, що включають ставлення вихованців один до одного, характер комунікації, самоусвідомлення та самоконтроль, мотивацію до взаємодії тощо. З метою дослідження цих стосунків слід планувати тривале спілкування осіб закладу, організацію приватних зустрічей та бесід із членами соціального середовища, визначення лідера та аутсайдера в групі і, на цій основі, формування подальшої програми впливу на вихованців закладу. Соціальному педагогу треба пам'ятати, що від характеру взаємовідносин, що складуться між представниками мікросередовища, залежить ефективність подальшого впливу самого середовища на процес соціалізації кожного мешканця гуртожитку. Саме тому фахівець повинен домагатися теплих, довірливих стосунків між вихованцями всередині групи та спрямовувати свою діяльність на формування безконфліктних відносин між спеціалістами та створеним соціальним середовищем. За цієї умови соціальне середовище дасть змогу особистості самовизначитися, самоствердитися, виявити свої здібності, талант, тобто якості суто індивідуального характеру. Вихованець соціального гуртожитку зможе порівнювати свої дії та вчинки, можли-

вості з поведінкою інших у процесі спільної діяльності і на цій основі удосконалювати свої індивідуальні якості, засвоюючи елементи життєвого та соціального досвіду [6, с.53], що у подальшому призведе до ефективної соціалізації мешканців інтернатного закладу та сформованості комунікативної компетентності.

Слід зазначити, що вихованці шкіл-інтернатів недостатньо володіють комунікативними вміннями, процес формування яких обумовлюється становленням дітей-сиріт в умовах закритої інтернатної системи. Для виправлення існуючої проблеми фахівці інтернатного закладу, з метою розширення сфери спілкування мешканців, повинні застосовувати різноманітні методи роботи, до яких належать індивідуальні та колективні бесіди, що допомагають озброїтися теоретичними знаннями в означеній сфері. Пізніше, теоретичні знання з правил спілкування поєднуються з відповідними вправами, іграми, тренінгами. Активізації вихованців інтернатних закладів сприяють також дискусії, вікторини, розв'язання педагогічних завдань, наповнених певним змістом. Можливе залучення спеціальних реабілітаційних методів: арттерапії, казкотерапії, музикотерапії тощо. З метою розширення сфери спілкування учнів, слід залучати їх до спільної діяльності у систему самообслуговування, трудові заходи, екскурсії, походи, прогулянки тощо [1].

Реалізація всіх вищезазначених заходів вважається успішною, за умов сформованості у вихованців соціального гуртожитку таких складових комунікативної компетентності:

- обізнаність з правилами спілкування і способами їх реалізації (знання про правила вербального й невербального спілкування; знання про способи застосування правил спілкування в процесі взаємодії з іншими людьми; адекватне розуміння різних ситуацій спілкування);
- прийняття правил спілкування (ціннісне ставлення до правил спілкування; орієнтація на діалогічну взаємодію з іншими людьми на засадах взаєморозуміння й емпатії);
- дотримання правил спілкування (уміння дотримуватися правил спілкування в різних ситуаціях міжособистісної взаємодії; встановлювати конструктивні комунікативні контакти з іншими людьми) [14].

Тож, тенденція створення соціальних гуртожитків у мережі спеціалізованих закладів та формувань державного утримання молоді обумовлює застосування принципово нових технологій взаємодії соціальних педагогів з мешканцями означених закладів, що обумовлюється умовами проживання та виховання представників інтернатних закладів у мережі соціальних установ. Реалізація фахівцем професійних завдань у межах соціально-педагогічної діяльності, здійснюваної в умовах гуртожитку, вимагає від спеціаліста раціонального поєднання певних форм та методів впливу, компетентний підхід до використання яких, сприяє успішному формуванню навичок ефективної взаємодії сиріт та молоді, позбавленої батьківського піклування. Саме тому, актуальності набуває проблема раціонального підбору соціальним педагогом гуртожитку педагогічних прийомів та способів професійної діяльності, призначення яких − формування активної, свідомої, цілеспрямованої особистості, здатної самостійно долати власні життєві негаразди поза соціальним гуртожитком та вміти будувати конструктивні взаємостосунки на основі безконфліктного спілкування.

На перспективу планується розробка соціально-педагогічних технологій, спрямованих на формування комунікативної культури вихованців соціального гуртожитку для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Література та джерела

1. Вугрич В. Можливості спілкування: від себе до інших / В.Вугрич // Шкільний світ (Життя в інтернаті: теорія і практика). – 2006. – №45. – С.10-11
2. Голдован И.Б. Коммуникативная компетентность с позиции педагогіки /И.Б.Голдован // Педагогика. – 2006. – №2. – С.43-51
3. Життєва компетентність особистості / [за ред. Сохань Л.В. та ін.]. – К.: Богдана, 2003. – 520 с.
4. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: науково-методичний посібник / [за ред. І.Г.Єрмакова]. − Запоріжжя: Центріон, 2005. − 640 с.
5. Кайдалова Л.Г. Психологія спілкування: навчальний посібник / Л.Г.Кайданова, Л.В.Пляка – Х.: НФаУ, 2011. – 132 с.
6. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання : навч. посіб. – [2-ге вид., допов. і переробл.]. – К.: Вища школа, 2005. – 343 с.
7. Ковальчук І.В. Спілкування як один з основних факторів становлення іншомовної комунікативної культури особистості / І.В.Ковальчук // Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія "Психологія і педагогіка". – 2012. – Вип.19. – С.35-41
8. Кон И.С. Психология ранней юности : [книга для учителя] / И.С.Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 310 с.
9. Лавриненко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські обриси / Н.М.Лавриненко. – К.: ВІРА ІНСАЙТ, 2000. – 444 с.
10. Мясищев В.Н. Психология отношений / В.Н.Мясищев. – М.: "Институт практической психологии", Воронеж: НПО "МОД ЭК", 1995. – 356 с.
11. Наказ Міністерства соціальної політики України від 20 лютого 2014 р. № 87 "Про затвердження Плану діяльності Міністерства соціальної політики України на 2014–2016 роки" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mlsp.kmu.gov.ua>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
12. Олиференко Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: учеб. пособ. для студ. высш. пед. завед. / Олиференко Л.Я., Шульга Т.И., Дементьєва И.Ф. − М.: "Академия", – 2002. – 256 с.
13. Організаційно-методичне забезпечення діяльності закладів соціального обслуговування. Соціальний гуртожиток // Інформація і право (інформаційно-довідниковий бюлетень). – 2007. – № 4. – С.113-119
14. Толкачова А.С. Дослідження проблеми формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів / А.С.Толкачова // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – 2013. – № 6 (59). – С.208-215

В статье проанализировано основное назначение деятельности социального общежития для детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки. Рассмотрен процесс формирования коммуникативной компетентности воспитанников; ее компоненты и составляющие. Определены основные аспекты, влияющие на специфику формирования коммуникативной компетентности: социально-психологические особенности воспитанников; их разновозрастный состав; характер взаимоотношений и постоянная смена контингента микросреды жителей социального общежития.

Ключевые слова: социальное общежитие, компетентность, коммуникация, коммуникативная компетентность.

The author of the article has analyzed the main purpose of a social hostel for orphans and children deprived of parental care, i.e. to provide temporary housing for the residents. In addition, the main purpose of the institution – social adaptation residents and formation of communicative competence of pupils has been defined. The author has examined the process of communicative competence of pupils: cognitive-regulatory, emotional, motivational, action-practical. The components of communicative

competence are the following: knowledge of the rules of communication, decision rules of communication, compliance communication are considered there. The article contains the main aspects that influence the specificity of communicative competence. The first aspect is the incorporation of social and psychological characteristics of inmates of social coexistence. The second aspect is the incorporation of different age composition of pupils' institution. The third aspect – is taking into account the nature of relationships inhabitants' institutions. The fourth aspect – is a permanent change in contingent consideration micro residents of social coexistence.

Key words: social hostel, competence, communication, communicative competence.

УДК 378.14:373.2

КРЕАТИВНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗОВАНИХ ІГОР

Єнгаличева Ірина Віталіївна
м.Черкаси

У статті досліджено особливості формування креативного розвитку дітей дошкільного віку засобами театралізованих ігор. Відповідно до цього з'ясовано сутність поняття «креативність»; розкрито ознаки креативності у дітей дошкільного віку; виокремлено види театралізованих ігор (режисерські ігри та ігри драматизації); визначено умови розвитку спеціальних театралізованих ігрових умінь (створення сприятливого середовища, дотримання етапів ігрової діяльності, залучення дітей до театральної культури, забезпечення взаємозв'язку театралізованої гри з іншими видами діяльності) та з'ясовано їх роль у розвитку креативних якостей дошкільників.

Ключові слова: креативність, театралізовані ігри, режисерські ігри, ігри драматизації, театралізовані уміння.

Постановка проблеми. Орієнтованість сучасних концепцій дошкільної освіти на гуманізацію передбачає необхідність задоволення потреб дитини у всебічному розвитку, формуванні творчих можливостей і здібностей дитини, які визначаються як креативність.

Відомо, що у дошкільному віці закладаються основи здоров'я, гармонійного розумового, морального і фізичного розвитку дитини, формується особистість людини. Враховуючи, що дошкільний вік є найбільш сприятливим періодом для розвитку творчих здібностей, необхідно заохочувати допитливість дитини, залучаючи їх в різні види діяльності, сприяти розширенню дитячого досвіду і накопиченню знань, що є необхідною передумовою для творчої діяльності, тобто креативності.

Спостереження за роботою вихователів, аналіз календарних планів показали, що педагоги не в повній мірі готові до творчої діяльності. Програми, пов'язані з розвитком творчих здібностей, вихователями використовуються окремо від програм формування інтелектуального розвитку та літературної освіти дошкільнят. Це підтверджує те, що сучасні освітні технології вимагають вироблення нових знань, практичних навичок, методичного забезпечення. Тому, сьогодні однією з достатньо гострих проблем є відбір сучасних засобів освітнього процесу з метою забезпечення креативного розвитку у дітей дошкільного віку. Для того, щоб дитина проявила творчість, необхідно збагатити її життєвий досвід яскравими художніми враженнями, дати необхідні знання та вміння. Розширенню досвіду дитини сприяють театралізовані ігри.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вагомий внесок у дослідження креативності зробили Д. Богоявленська, А. Матюшкін, В. Моляко, Я. Пономарьов, Б. Теплов, М. Холодна, В. Шадриков, О. Яковлєва та ін. Питання театралізованої діяльності дітей порушувалися у працях Л. Артемової, Л. Виготського, Д. Ельконіна, Л. Міланович, С. Новосьолової, Н. Сорокіної та ін. Рекомендації щодо прийомів педагогічного керівництва театралізованими іграми міститься в роботах Р. Жуковської, Н. Карпинської, Л. Фурміна ті ін.

Формулювання цілей статті. Мета цієї статті – розкрити особливості використання театралізованих ігор у формуванні та розвитку креативних якостей особистості дошкільника. Відповідно до мети дослідження сформовано завдання: з'ясувати сутність поняття «креативність» й розкрити ознаки креативності у дітей дошкільного віку; виокремити види театралізованих ігор; визначити умови розвитку спеціальних театралізованих ігрових умінь та з'ясувати їх роль у розвитку креативних якостей дошкільників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Креативність є однією з базисних характеристик особистості дитини дошкільного віку. Їй притаманні активна позиція, готовність до спонтанних рішень, цікавість, здатність до мовного коментування процесу, ситуації, результату своєї діяльності, стійка мотивація досягнень, розвинена уява [12].

У дослідженнях учених креативність визначається як загальна творча здібність, процес перетворювання знань. При цьому Л.Виготський, В.Давидов, Я. Пономарьов стверджують, що креативність пов'язана з розвитком уявлення, фантазії, породженням гіпотез. На думку Дж.Гілфорда, креативність – творчі здібності, які можуть виявлятися в мисленні, почуттях, спілкуванні і характеризувати як особистість у цілому, так і продукт діяльності цієї особистості [4, с. 442]. О.Кононко вважає, що «першочерговими компонентами творчого процесу є прояви дошкільником оригінального, інтуїтивного, непередбачуваного, мимовільного, імпульсивного, неусвідомлюваного; другорядними – прояви логічного, рефлексивного, довільного, вмотивованого, усвідомленого. Єдність закладеного природою та прижиттєво набутого дитиною – база для розвитку та збагачення її творчого потенціалу» [7, с.3].

Отже, креативність – це творчі здібності індивіда, здатність породжувати незвичні ідеї, відхилятись від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації.

Аналіз наукових джерел та власного спостереження дозволив виділити ознаки, що свідчать про сформованість креативності в дошкільному віці, як-от: чутливість до проблем, готовність їх розв'язувати власними силами; відкритість до нових ідей, інтерес до невідомого; уміння підійти до проблем з різних точок зору; здатність розв'язувати нові завдання, досягати незвичних результатів; здатність до постановки власних цілей; використання різних форм доказів; розвинена уява; уміння дивуватися; здатність прогнозувати, передбачати, робити припущення. Наявність у діяльності дошкільника більшості з означених якостей засвідчує, що розвиток особистості відбувається повноцінно [8].

Доведено, що у процесі формування й розвитку у дошкільників уваги, пам'яті, мови, мислення відбувається розквіт творчої уяви і творчих здібностей. Закріпити ці здібності можна під час проведення театралізованих ігор.

Театралізовані ігри це різновид творчих ігор, що передбачають розігрування в особах літературного твору, відтворення за допомогою виражальних засобів (інтонації, міміки, жестів, пози, ходи) конкретних образів [6]. У трактуванні І.Вечканової, театралізована гра – це дії в заданій художнім твором або заздалегідь обумовленої сюжетом реальності, тобто вона може носити репродуктивний характер [3, с.84]. На її думку, характерними особливостями театралізованої гри є літературна чи фольклорна основа змісту і наявність глядачів.

У дослідженнях А.Леонтьева, Н.Ветлугіної, Л.Фурміної театралізовані ігри являють собою вид діяльності, пов'язаний з літературним і художнім творчістю, в якій відбувається перенесення акценту з процесу гри на її результат. Це різновид художньої діяльності, що складається з трьох етапів: сприйняття, виконання та творчості [13].

Відомо, що дитина у дошкільному віці здатна створювати творчий образ, що відрізняється оригінальністю, варіативністю, гнучкістю і рухливістю. Для кращого розуміння змісту й ролі театралізованих ігор у розвитку креативних якостей дошкільників виокремимо види театралізованих ігор. Відтак, театралізовані ігри поділяють на дві основні групи – режисерські ігри та ігри драматизації. До режисерських ігор відносять: настільний театр іграшок, настільний театр картин, стенд-книга, тіньовий театр, театр на фланелеграфі. Основним призначення цієї групи ігор є те, що сама дитина не є дійовою особою, а лише створює сцени, веде роль іграшкового персоналу (об'ємного або площинного), зображує його інтонацією, мімікою. При цьому пантоміма дитини обмежена, оскільки дитина діє нерухомою або малорухомою фігурою, іграшкою [10]. Серед ігор драматизацій найбільш поширеними є ігри з пальчиками та ігри з ляльками бі-ба-бо. Особливістю цих ігор є те, що дитина сама бере активну участь у виконані ролі, використовуючи свої засоби виразності – інтонацію, міміку, пантоміму [1].

Для молодших дошкільників найдоступнішим видом театралізованої гри є настільний театр іграшок. Гра з лялькою надає дітям можливість повного розкриття індивідуальних особливостей. У грі – слова дитини повинні пожвавити ляльок і дати їм настрій, характер. Граючи з ляльками, дитина відкриває свої потаємні почуття не тільки словесно, а й виразом обличчя, жестикуляцією. За допомогою настільного театру іграшок відзначається первинне освоєння режисерської театралізованої гри. Управління настільними ляльками не представляє складності для дітей. Дитина бере іграшку і веде «актрису» по столу відповідно до сюжету інсценування. При цьому важливо звертати увагу на те, щоб мова дитини збігалася з рухами ляльки.

Зазначимо, що театралізовані ігри є іграми-уявленнями, які мають фіксований зміст у вигляді літературного твору, розігрується дітьми в особах. Герої літературних творів стають дійовими особами, а їхні пригоди, події життя, змінені дитячою фантазією – сюжетом гри [2, с.18]. Приймаючи участь у театралізованих іграх, дитина ніби входить в образ, перевтілюється в нього, живе його життям. Це сприяє ознайомленню дошкільників з навколишнім світом через різноманітні образи, фарби, звуки, а вміло поставлені питання спонукають дітей думати, аналізувати, робити висновки і узагальнення.

Діяльність дорослих повинна бути спрямована на стимулювання інтересу до творчості та імпровізації. Формування інтересу до театралізованих ігор складається в процесі перегляду лялькових спектаклів, які показує дорослий, стимулюючи бажання дитини включитися в спектакль, доповнюючи окремі фрази в діалогах героїв, стійкі обороти зачину і кінцівки казки. Увага дітей фіксується на тому, що наприкінці ляльки кланяються, просять подякувати їм, поплескати в долоні [11, с.62].

Враховуючи вище викладене констатуємо, що театралізована гра володіє багатим потенціалом для розвитку творчих здібностей молодших дошкільнят. Педагогічна цінність театралізованих ігор дітей дошкільного віку зумовлена: формуванням у дітей почуття партнерства; розвитком чуйності і уваги до дій людей в реальному житті, вміння бачити і розуміти їхні почуття, прагнення і бажання; формуванням розумового розвитку дітей (пізнавального інтересу й любові до літератури, рідного слова); розвитком фантазії, уяви, творчого мислення; фізичного розвитку дітей; ранньому виявленню індивідуальних особливостей дітей, їх здібностей [5].

Для того, щоб театралізована гра сприяла формуванню й розвитку креативних якостей дошкільників необхідно поступово включати дітей у процес гри. Розглянемо вимоги до організації театралізованої гри та зупинимося на етапах включення дошкільників у процес гри. Відтак, у дітей молодшого дошкільного віку формується первинне освоєння театралізованої гри у формі настільного театру іграшок, настільного площинного театру, пальчикового театру. Процес освоєння включає міні-постановки за текстами народних та авторських віршів, казок («Цей пальчик-дідусь ...», «Тілібом») тощо.

Потрібно розуміти, що приступати відразу до постановки лялькових спектаклів з включенням дітей не є дієвим, адже вистава не буде вдалим до тих пір, поки дитина не навчиться грати в ньому. На початку включення дітей в ігрову діяльність вихователю краще самостійно показати спектакль, залучаючи дітей до промовляння його окремих фрагментів. У повторних іграх активність дошкільників збільшується в міру того, як вони опановують змістом тексту. Читаючи віршовані тексти, необхідно підключати по можливості дітей до гри, щоб вони брали активну участь у діалозі, підігравали основної сюжетної лінії, імітували рухи, голоси, інтонації персонажів гри.

На наступному етапі, відразу ж після закінчення читання тексту, слід проводити невеликі вправи з дітьми. Для вправ слід використовувати висловлювання, з якими виступали персонажі. Наприклад, після прочитання казки «Рукавичка» запропонувати дітям попроситися в рукавичку, як мишка і як вовк. Продовжуючи роботу, можна запропонувати дитині пограти в ігри-імітації, наприклад: показати, як стрибає зайчик, як ходить півник тощо. Далі можна запропонувати дітям відпрацювати основні емоції: показати, як веселі матрьошки заплескали в долоні і почали танцювати (радість); зайчик побачив лисицю, злякався і стрибнув за дерево (переляк). Після такої ретельної підготовки, відпрацювавши необхідні уміння, можна приступати до спільних театралізованих ігор [2, с.34].

Для розвитку творчості у дітей слід ретельно підходити до вибору ігор. Тематика театралізованих ігор повинна бути змістовною і різноманітною; забезпечувати кожній дитині максимальний прояв творчих сил і можливостей; формувати стійкий інтерес до театрального мистецтва, його основних компонентів і видами; розвивати естетичне сприйняття, почуття, пластику рухів, виразність мови, фантазію, образне мислення, художньо-творчі здібності; формувати активність, самостійність, ініціативність, здатність до спільних дій; спонукати до співпраці дітей з дорослими і між собою на всіх етапах гри [9].

Готовність дошкільника до участі у театралізованій грі визначається системою знань і умінь, що забезпечують можливість спільної діяльності щодо створення спектаклю і комфортність дитини на всіх її етапах. На думку С.Козлової й Т.Куликової, ця система включає: знання про мистецтво театру і емоційно-позитивне ставлення до нього; вміння, які дозволяють дошкільнику створити образ у відповідності зі сценічної завданням; вміння будувати сценічний образ дійових осіб; практичні вміння щодо здійснення власної сценічної діяльності, педагогічний супровід будувати з урахуванням поступового наростання самостійності і творчості дитини; реалізації дітьми ігрових задумів [6, с.306].

Отже, у театралізованій грі діти знайомляться з почуттями, настроями героїв, освоюють способи емоційного

вираження, самореалізуються, самовиражаються, знайомляться з навколишнім світом через образи, фарби, звуки, які сприяють розвитку психічних процесів, якостей і властивостей особистості – уяви, самостійності, ініціативності, емоційної чуйності [1]. У театралізованих іграх розвиваються різні види дитячої творчості: художньо-мовне, музично-ігрове, танцювальне, сценічне, співоче. Театралізовані ігри дозволяють підвищити ефективність навчання і виховання, саме під час гри діти почувають себе легко і вільно, що є живильним середовищем для розвитку у них творчих здібностей.

Формування креативних якостей у дітей дошкільного віку засобами театралізованих ігор можливе за умови розвитку спеціальних театралізованих ігрових умінь, як-от:

1) вміння бути доброзичливим глядачем, додивитися і дослухати до кінця, поплескати в долоні;
2) вміння використовувати деякі засоби виразності (міміки, жести, рухи, сила і тембр голосу, темп мови) для передачі образу героя, його емоцій і переживань, правильно тримати і «вести» ляльку або фігурку героя в режисерській театралізованої грі;
3) вміння взаємодіяти з іншими учасниками гри; грати дружно, не сваритися, виконувати привабливі ролі по черзі і т.д. [8].

Враховуючи цінність театралізованої ігрової діяльності для формування креативності дітей дошкільного віку вихователь повинен:

- створювати умови для розвитку творчої активності дітей у театралізованій грі (заохочує виконавську творчість, розвивати здатність вільно і розкуто триматися при виступі, спонукати до імпровізації засобами міміки, виразних рухів і інтонації і т.д.);
- залучати дітей до театральної культури (знайомити з пристроєм театру, театральними жанрами, з різними видами лялькових театром);
- забезпечити взаємозв'язок театралізованої гри з іншими видами діяльності в єдиному педагогічному процесі.

Висновки. Отже, успішне формування креативних якостей особистості в процесі використання театралізованих ігор можливо лише при створенні певних умов (створення сприятливого середовища, дотримання етапів ігрової діяльності, залучення дітей до театральної культури, забезпечення взаємозв'язку театралізованої гри з іншими видами діяльності). Використання театралізованих ігор сприяє формуванню креативних якостей особистості: дає можливість зрозуміти себе, навколишній світ, розвивати навички взаємодії з іншими людьми, вдосконалюватися емоційно, інтелектуально, духовно і фізично; розвиває відчуття, почуття, емоції, мислення, уяву, фантазію, увагу, пам'ять, волю, вміння та навички. Як засіб креативного розвитку театралізована гра дає змогу дітям розв'язувати проблемні ситуації як опосередковано, від імені певного персонажа, так і проявляючи творчість під час створення та розв'язання ситуацій, змінюючи події у виставі. Перспективу дослідження вбачаємо в дослідженні предметно-ігрового середовища ДНЗ для творчого розвитку дошкільників.

Література та джерела

1. Акулова О. Театралізовані ігри / О.Акулова // Дошкільне виховання. – 2005. – № 4.
2. Артемова Л.В. Театралізовані ігри дошкільників / Л. В. Артемова. – М., 1990. – 67 с.
3. Вечканова І.Г. Театралізовані ігри в абілітації дошкільнят з інтелектуальною недостатністю / І. Г. Вечканова. – СПб. : КАРО, 2006. – 164 с.
4. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / Дж.Гилфорд // Психология мышления. – М. Прогресс, 1969. – С.433-456
5. Доронова Т.Н. Розвиток дітей від 4 до 7 років в театралізованій діяльності / Т.Н.Доронова // Дитина в дитячому садку. – 2001. – № 2.
6. Козлова С.А. Дошкільна педагогіка / С.А.Козлова, Т.А.Куликова. – М.: Академия, 2000. – 434 с.
7. Кононко О. Л. Дитяча креативність крізь призму Базової програми «Я у Світі» / Олена Леонідівна Кононко // Дошкільне виховання. – 2008. – № 7. – С.3-7
8. Креативний розвиток дітей дошкільного віку [Електронний режим]. – Режим доступу: <http://www.ukrreferat.com/index.php>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
9. Педагогічні умови та особливості театралізованих ігор [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ukrefs.com.ua/page,4,100953-Pedagogicheskie-usloviya-i-osobennosti-teatralizovannyh-igr.html>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
10. Платонова Н.Г. Развитие творческих способностей детей средствами театрализованной деятельности [Електронний режим]. – Режим доступу: <http://festival.1september.ru/articles>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
11. Сорокина Н. «Кукольный театр в детском саду / Н.Сорокина // Дошкольное воспитание. – 1997. – № 6. – С.61-63.
12. Формирование креативних качеств личности в процес се театрально-игровой деятельности детей дошкольного возраста [Електронний режим]. – Режим доступу: <http://mirdoshkolyat.ru/mir_doshkolyat>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
13. Фурміна Л.С. Можливості творчих проявів старших дошкільників в театралізованих іграх / Л.С.Фурміна // Художня творчість і дитина / Под ред. Н.А.Ветлугиной. – М., 1972. – 106 с.

В статье исследованы особенности формирования креативного развития детей дошкольного возраста средствами театрализованных игр. В соответствии с этим установлена сущность понятия «креативность»; раскрыты признаки креативности у детей дошкольного возраста; выделены виды театрализованных игр (режиссерские игры и игры драматизации); определены условия развития специальных театрализованных игровых умений (создание благоприятной среды, соблюдение этапов игровой деятельности, привлечение детей к театральной культуре, обеспечение взаимосвязи театрализованной игры с другими видами деятельности) и выяснена их роль в развитии креативных качеств дошкольников.

Ключевые слова: креативность, театрализованные игры, режиссерские игры, игры драматизации, театрализованные умения.

The article explores the features of formation of creative development of preschool children by means of theatrical games. The essence of «creativity» concept has been revealed, as well as the signs of creativity in preschool children (sensitivity to problems, willingness to solve them on their own, openness to new ideas, interest in the unknown, the ability to approach problems from different perspectives; ability to solve new problems, to achieve unusual results, the ability to setting their own goals, the use of various forms of evidence, developed imagination, the ability to marvel at the ability to predict, anticipate, speculate). The author has determined types of theatrical games (director's games and dramatization) The conditions of theatrical special gaming skills have been defined (enabling environment, compliance phases of play, involving children in theatrical culture, providing interconnection theatrical play with other activities) and found their role in the development of creative skills of preschool children (opportunity to understand themselves, the world, develop skills of interaction with others, improve emotionally, intellectually, spiritually and physically; develop feeling, feelings, emotions, thinking, imagination, imagination, attention, memory, will, skills).

Key words: creativity, theater games, directing games, dramatization and theater skills.

УДК 378.001+314.72

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ З БІЖЕНЦЯМИ І ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИМИ ОСОБАМИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Зварич Ольга Петрівна
м.Тернопіль

У статті розглядається зарубіжний досвід підготовки фахівців до роботи з біженцями і внутрішньо переміщеними особами. Проаналізовано досвід підготовки фахівців у Центрі дослідження біженців при Оксфордському Університеті, принцип роботи якого побудований на забезпеченні постійної якості наукових академічних ресурсів колективу. Визначено, що новаторські дослідження та інноваційні програми освіти та професійної підготовки зробили істотний конструктивний вплив на розробку ефективної міжнародної мережі надання соціальних послуг внутрішнім переміщеним особам та біженцям інноваційних технологій.

Ключові слова: соціальний працівник, соціальна робота, внутрішньо переміщені особи, біженці, вимушені мігранти, підготовка соціальних працівників.

Постановка проблемами. Соціальна робота в умовах сьогодення покликана сприяти вирішенню низки соціальних проблем шляхом актуалізації, розробки і впровадження стратегічних підходів роботи. Практична діяльність у соціальній сфері вимагає від фахівців відповідних знань, умінь і навичок. У зв'язку з цим особливого значення набуває проблема підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з біженцями і внутрішньо переміщеними особами.

Важливою умовою успішної реалізації завдань соціальної допомоги і підтримки біженців та внутрішньо переміщених осіб є усвідомлення необхідності професійного підходу до вирішення їх проблем та належної професійної підготовки відповідних фахівців. На сучасному етапі розвитку нашої країни з біженцями і внутрішньо переміщеними особами часто працюють фахівці, котрі здебільшого не мають спеціальної професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Базовими у процесі дослідження проблеми підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з біженцями і внутрішньо переміщеними особами є дисертаційні роботи, в яких характеризуються зміст і основні напрями соціальної роботи: О.Безпалько, І.Звєрєва, А.Капська, Г.Лактіонова, Ж.Петрочко, С.Савченко, С.Харченко, Н.Чернуха та ін.; процес професійної підготовки соціальних працівників Р.Вайнола, О.Гомонюк, І.Ковчина, Т.Логвиненко, Л.Міщик, В. Поліщук та ін.; особливості їхньої підготовки до роботи у різних сферах соціальної роботи з різними групами клієнтів: Я.Кічук, І.Ковчина, Н.Олексюк та ін.; зарубіжний досвід професійної підготовки соціальних працівників Г.Лещук, О.Пічкар, О.Пришляк, Г.Слозанська, Н.Собчак та ін.

Мета статті − розкрити міжнародний досвід підготовки соціальних працівників до роботи з біженцями і внутрішньо переміщеними особами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Найбільшою глобальною організацією з питань вивчення міграції (GMG) виступає міжвідомча група, створена при Організації Об'єднаних Націй, яка об'єднує керівників міжнародних установ для сприяння все більшого та всеосяжного застосування всіх відповідних міжнародних і регіональних документів і норм, що стосуються міграції, та сприяння прийняттю узгоджених, всеосяжних і скоординованих підходів до питань міжнародної міграції. Глобальна група з питань вивчення міграції (GMG) особливо зацікавлена у поліпшенні загальної ефективності діяльності своїх членів та інших зацікавлених сторін у капіталізації можливостей та реагуванні на проблеми, пов'язанні з міжнародною міграцією громадян. Міжвідомча група з питань вивчення міграції (GMG) працює з партнерськими організаціями по всьому світу.

До числа інших міждержавних організацій, які відіграють особливе місце займає організація «Вимушена Інтернет міграція» (FMO), яка надає онлайн-доступ до широкого спектру ресурсів, що стосуються становища біженців та вимушених переселенців по всьому світу та інформацію про способи надання допомоги. Об'єднуюча мета діяльності цієї організації полягає в тому, щоб надавати реальну підтримку і сприяти розробці політики в галузі роботи з біженцями і внутрішньо переміщеними особами і проведенню досліджень [4].

В сучасних умовах все більшого поширення набуває об'єднання під назвою «Нові вчені мережі». Це група вчених, практиків і однодумців, яка орієнтована на створення та заохочення співробітництва, глобальної співпраці і розроблення професійної мережі для тих, хто працює у сфері вимушеної міграції. Ця група сприяє функціонуванню створеної ними мережі, об'єднує всіх тих, хто прагне поділитися своїми інтелектуальними ресурсами, професійною кваліфікацією, а також сприяє участі та надані послуг у цій сфері. «Нові вчені мережі» була створена в рамках науково-дослідної мережі у справах біженців.

Оксфордське суспільство міграційних досліджень (OMSS) є університетським об'єднанням, яке прагне поєднати науковців в Оксфорду та інших університетів для розгляду питань міграції і біженства. До членів Товариства відносяться студенти та дослідники, а також співробітники центру з питань міграції, політики та суспільства (КОМПАС), Міжнародного інституту міграції (IMI) та інші фахівці з дисциплін, у тому числі антропології, політики, історії, географії, соціології та інших [5].

«Науково-дослідницька мережа у справах біженців» (RRN) була створена при Організації Об'єднаних Націй, з метою мобілізації й підтримки канадської та інших міжнародних мереж дослідників і дослідницьких центрів, що долучаються до питань вивчення біженців і вимушених мігрантів та залучення політиків і практиків до пошуку рішень проблем біженців та переміщених осіб.

Лідером у проведенні наукової експертизи та формуванню знань для більш широкого блага суспільства є найстаріший університет – Оксфорд. Інтенсивний міждисциплінарний підхід університету особливо підходить для протистояння надзвичайно складним проблемам сучасного світу. Найбільшим центром підготовки фахівців до роботи з біженцями та внутрішньо перемощеними особами є Центр світового рівня вивчення біженців (RSC), який заснований в 1982 році як частина Оксфордського Департаменту міжнародного розвитку (The Oxford Department of International Development (ODID)).

«Міграція Оксфорду» (Migration Oxford) об'єднання, яке здійснює дослідження, які пов'язані з міграційними процесами і об'єднує численних науковців, котрі працюють над проблемами міграції в університеті. Migration Oxford об'єднання, що включає в себе три окремі підрозділи, які співпрацюють з центрами в галузі соціальних наук Відділу Оксфордського університету: «Центр з питань міграції, політики та суспільства» (КОМПАС), «Міжнародний інститут міграції» (IMI) і «Центр вивчення біженців» (RSC) [3].

Центр з питань міграції, політики та суспільства (КОМПАС) проводить дослідження з метою розробки теорій загальнодержавної політики та організовує громадські дебати, і залучає користувачів досліджень в галузі міграції.

«Міжнародний інститут міграції» (IMI) є частиною Оксфордської школи. Він прагне до розвитку на довгострокову перспективу з питань міжнародної міграції в рамках глобальних змін. Спрямований на поглиблення розуміння

рушійних сил теперішніх і майбутніх міграційних процесів. «Центр вивчення біженців» (RSC) формує знання і розуміння причин і наслідків вимушеної міграції з метою сприяння поліпшенню життя найбільш вразливих людей у світі.

Основними видами діяльності центру вивчення біженців є: а) проведення досліджень; б) навчання; в) поширення інформації. Дослідження в Центрі вивчення біженців забезпечує міждисциплінарний взаємозв'язок, незалежний і критичної думки про фактори, що визначають і сприяють насильницькому переміщенню населення. Навчання передбачає розробку і реалізацію програм викладання для підтримки та розвитку наступного покоління вчених і мислителів, а також формуванню культури критичної рефлексії в рамках більш широкого гуманітарного співтовариства. Поширення інформації реалізовують різноманітні видання, інформаційні ресурси та мережі. Інформація про поточну діяльність і досягнення представлені в річному звіті та РКК новинах [4].

Центр вивчення біженців здійснює професійну підготовку майбутніх фахівців у сфері соціальної роботи з біженцями та внутрішньо переміщеними особами за освітніми рівнями «магістр» та «доктор» у роботі з біженцями. Центр надає можливість здійснювати талановитим студентам поглиблений і міждисциплінарний аналіз та дослідження, керуючись провідними процесами соціально-політичного, економічного розвитку та глобальними змінами у соціальній та в галузі міжнародного розвитку.

Магістрам у галузі біженців і вимушених міграційних досліджень необхідно представляти результати досліджень вимушеної міграції через тези, дослідницьку групу, есе та спектр курсів. Обов'язковими під час навчання є такі навчальні дисципліни: «Вступ до вивчення вимушеної міграції», «Міжнародні біженці та права прав людини», «Притулок і сучасний стан», «Методи дослідження». Також магістранту дозволяється вибрати два факультативних курси зі списку, котрий змінюється кожного року, в залежності від потреб суспільства.

Оцінка прогресу навчання магістранта визначається під час контрольних занять, а також на спеціальних засіданнях, які проводяться фахівцями по роботі з біженцями та внутрішніми переміщеними особами. В сучасних умовах ступінь магістра у галузі біженців і вимушених міграційних досліджень офіційно оцінюється в дослідницькій групі: есе – 5000 слів в кінці другого року навчання, два письмових іспити на чотирьох основних і двох вибіркових курсах на початку третього року навчання, і подаються тези в кінці третього року навчання (об'ємом 10000–15000 слів) [3].

Вивчення магістрантами теоретичних і практичних аспектів вимушеної міграції є міждисциплінарною, міжнародною, і міжгалузевою перспективою. Фахівець, який оволодів ступенем магістра, покликаний: розуміти складність і різноманітність природи вимушеної міграції та внутрішньо переміщених осіб; важливості цих процесів для глобального, регіонального, національного, політичного та соціально-економічного розвитку; потреби і сподівання біженців насильно переміщених осіб; розуміти різні науково-дослідні методології та підходи, що мають важливе значення у сфері роботи з біженцями та вимушеними мігрантами; науковий внесок різних суспільнознавчих дисциплін з питань вивчення біженців і вимушених мігрантів; аналізувати літературу по роботі з мігрантами та біженцями; розвивати оригінальність думки, унікальність дослідницьких вмінь.

Ступінь магістра в Центрі вивчення біженців дозволяє зрозуміти міждисциплінарний шлях до розуміння явища біженства і вимушеної міграції в контексті конфлікту, репресій, стихійних лих, екологічних змін і розвитку політики. Після успішного завершення навчання за освітнім рівнем «магістр» студенти можуть претендувати на докторську програму навчання. При цьому повинні мати ступінь магістра відповідної спеціалізації, з відзнакою першого ступеня в галузі соціальних наук та дослідження (досвід) роботи в країні, що стикається з проблемами внутрішньо переміщених осіб та біженців.

Наявність наукового керівника у Центрі вивчення біженців є необхідним фактором при оцінці заявок, оскільки взаємозв'язок і розуміння між науково-дослідними інтересами керівника та претендента значно покращує перспективи успішного завершення ступеня «доктора». Теми для дослідження пропонуються таким чином, що прослідковується взаємозв'язок з досвідом і поточним розвитком кола наукових інтересів конкретних членів академічного персоналу.

Термін навчання освітнього рівня «магістр» триває три роки та при необхідності може додатися ще один рік польових робіт. Дослідження для отримання освітнього рівня «доктор» триває два роки, але при необхідності дають невизначений термін польових робіт, який буде залежати від результатів та експериментальної частини роботи.

Успішні кандидати допускаються спочатку як стажери докторантів (PRS), а вже після 4 місяців мають право претендувати на повну докторську ступінь. Цей перехід є умовним, але обов'язковим, за цей час претендент має представити курсову роботу за обраною темою, яка затверджується на початку всього циклу навчання та включає в себе обов'язковий план дослідження. Така структура навчання при Оксфордському університеті є єдиним та офіційним шляхом для отримання статус доктора [4].

Під час всього циклу навчання студенти у галузі біженців і вимушених міграційних досліджень ознайомлюються з системою надання гуманітарної допомоги. Це пов'язано з такими ситуаціями: рекордним числом біженців, внутрішньо переміщених осіб, більш тривалі періоди стихійних лих і ескалація конфліктів. Студентів ознайомлюють з «гуманітарними інноваціями», які базуються на поняттях адаптації та поліпшення гуманітарної системи світу. Мета такого підходу до навчання магістрантів полягає у роботі з ідеями та ситуаціями, щоб надихнути їх на подальше осмислення необхідності упровадження гуманітарних інновацій та інноваційної екосистеми; унікальності завдань гуманітарних інновацій; ознайомити їх з інноваційними циклами на практиці; розкрити роль та потреби постраждалих від кризи людей.

Оцінка прогресу готовності магістрантів до роботи у сфері досліджень визначається під час першого контрольного заняття, де визначається здатність, розуміння і бажання працювати з певною категорією вимушених мігрантів. Під час моніторингу прогресу професійної підготовки магістр має продемонструвати основні базові знання та розуміння типів вимушеної міграції, причин, факторів та розуміння суті соціальної роботи з біженцями та вимушеними мігрантами.

Аналіз наукової літератури свідчить, що у світовій практиці різні наукові спільноти сходяться на думці щодо доцільності трьох основних категорій вимушеної міграції, які мають знати магістранти. До першого типу вимушених мігрантів відносено людей, які змушені покинути свої будинки з таких причин: збройний конфлікт у тому числі громадянської війни; загального насильства; переслідування за ознакою національності, раси, релігії, політичних переконань або соціальної групи. Найбільш важливою міжнародною організацією, яка відповідальна за роботу з означеною групою біженців є Верховний комісар Організації Об'єднаних Націй у справах біженців (УВКБ). До другого типу вимушеної міграції відносять людей, які змушені рухатися в результаті політики і проектів, що реалізуються для підвищення «розвитку» держави. Прикладом цьому можуть служити масштабні інфраструктурні проекти, такі як побудова нових доріг, портів, аеропортів; ініціативи міських оформлень; видобуток нафти і вирубка лісів. Постраждалі люди, зазвичай, залишаються в межах кордонів своєї країни. Третя категорія вимушених мігрантів включає в себе людей, переміщених в результаті стихійних лих (по-

вені, виверження вулканів, зсуви, землетруси), зміни навколишнього середовища (деградація земель, глобальне потепління) та антропогенних лих (нещасних випадків на виробництві, радіоактивність). Оцінка тенденцій і глобальних цифр чисельності людей, переміщених в результаті катастроф є спірним і проблемним питанням по відношенню до попередніх двох типів вимушеної міграції. Проте є ряд міжнародних організацій, які надають допомогу людям, постраждалим від стихійних лих: Міжнародна федерація товариства Червоного Хреста і Червоного Півмісяця та Всесвітня продовольча програма підтримки [1].

Після завершення всього циклу навчання за освітніми рівнями «магістр» і «доктор» випускник Центру вивчення біженців має розрізняти категорії, розуміти основні принципи, форми та методи надання соціальної підтримки і захисту біженцям та внутрішньо переміщеним особам і вміти надавати необхідний вид допомоги.

Основними поняттями, які служать для осмислення і розуміння досліджень з вимушеними переселенцями є термін «біженець», який використовують для опису «людини, яка шукає притулок» в широких і неспецифічних умовах. Тим не менш, є і юридичне визначення поняття «біженець», яке закріплене в Конвенції Організації Об'єднаних Націй 1951 року про статус біженців. Стаття 1 Конвенції визначає біженця як особу, яка проживає за межами своєї країни, яка не в змозі або не бажає повернутися через «обґрунтований страх переслідування за ознакою раси, віросповідання, громадянства, належності до політичних, соціальної групи або політичних переконань» [5].

Другим ключовим поняттям є «особи, які шукають притулок» – це люди, які переміщуються через міжнародний кордон у пошуках захисту відповідно до Конвенції про статус біженців 1951 року, але чия заява про надання статусу біженця ще не була визначена. Їх ще називають «економічними біженцями» або «фіктивними особами, які шукають притулок». Багато осіб, які шукають притулок є вихідцями найбідніших країн світу, проте багато з них змушені залишати покидають країну через громадянську війну, систематичні та масові порушення прав людини, значний рівень бідності.

Ще одне ключове поняття, це внутрішньо переміщені особи. Найбільш широко визначення поняття «внутрішньо переміщених осіб» (ВПО) представлене в доповіді Генерального секретаря Організації Об'єднаних Націй, в якій їх визначено як «осіб, які були змушені покинути свої будинки раптово або несподівано у великих кількостях, в результаті збройного конфлікту, внутрішньої боротьби, систематичних порушень прав людини, стихійних або техногенних катастроф, але це ті особи, котрі знаходяться на території своєї власної країни» [1]. Зазвичай це зумовлено тим фактом, що ці люди потребують захисту і допомоги в якості біженців, але не мають такої ж юридичної та організаційної підтримки, порівняно з тими, хто зумів перетнути міжнародний кордон. Немає спеціально уповноваженого органу для надання допомоги вимушеним переселенцям, так як є з біженцями. Хоча їм гарантовано деякі основні права відповідно до міжнародного гуманітарного права (Женевські конвенції), забезпечуючи ці права закріплено відповідальність органів влади, які несуть відповідальність за їх переміщенням.

Наступним поняттям, яке вивчає суть біженства і переселенства є поняття «люди, які змушені рухатися в результаті політики і проектів», що реалізуються з метою реалізації «розвитку». Поняття реалізація розвитку включає в себе масштабні інфраструктурні проекти; ініціативи міських оформлення. Постраждалі люди, як правило, залишаються в межах кордонів своєї країни. Людей, переміщених таким чином, іноді також називають «вимушеними переселенцям» або «мимоволі переселеними». Це, безсумнівно, є причиною величезного масштабу переміщення, хоча часто відбувається з невеликим визнання, підтримки або допомоги з боку постраждалого населення [1].

Поняттям «екологічні біженці» або «стихійні біженці» означено осіб, які змушені були залишити місце свого проживання внаслідок екологічних факторів або стихійних лих, не перетинаючи при цьому кордону своєї країни [5].

Ще одним поняття яке вивчає суть біженства і переселенства є «контрабандні люди», які переміщуються в більш розвинені країни з метою отримання нелегального прибутку. Також спорідненим поняттям є «жертви торгівлі людьми». Це люди, які обманним шляхом або через примус були переміщені в більш розвинену, з економічної точки зору, країну, для цілей експлуатації.

Висновки. Отже, найбільшим центром підготовки фахівців до соціальної роботи з біженцями та внутрішньо перемощеними особами є Центр світового рівня вивчення біженців (RSC), який складається з трьох підрозділів, що співпрацюють з центрами в галузі соціальних наук Відділу Оксфордського університету: КОМПАС, IMI і RSC.

Досвід центру є неоціненим, оскільки дає можливість молодим вченим, без нав'язування систем освіти, самостійно на практиці готуватися до професійної діяльності за власною темою наукового дослідження. Мережа складових центрів і ресурсів для роботи є необмеженою, що ще краще стимулює до творчого та неординарного підходу до роботи з внутрішньо переміщеними особами, яка дозволить підняти поточні та майбутні фундаментальні зміни в глобальних міграційних процесах на нові інтелектуальні та практичні проблеми, які матимуть далекосяжні наслідки для всіх країни. Система підготовки займає декілька років, в залежності до рівня, який магістрант хоче отримати.

Для української системи професійної освіти підготовка соціальних працівників до роботи з біженцями і внутрішньо переміщеними особами – проблема нова, яка потребує активних науково-методичних пошуків: вдосконалення освітньо-професійної програми підготовки відповідного фахівця, програм навчальних дисциплін, програмно-методичного забезпечення. Проте варто замислитися чи в умовах сьогодення наші дослідники та соціальні працівники готові до таких змін та тенденцій.

Література та джерела

1. Вимушені мігранти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://semestr.com.ua>. – Заголовок з екрану. – Мова укр.
2. DPhil in International Development [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.forcedmigration.org/about/faq&usg=ALkJrhhajE1e9Qui7tUuS66UdliDk0Boww#sthash.eYDK7NTD.dpuf>. – Заголовок з екрану. – Мова англ.
3. Forced Migration Online [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.forcedmigration.org/about/whatisfm&usg=ALkJrhglZMKhlA7ir13mYgSQj_KT91pyjQ#sthash.4DMV5H8u.dpuf>. – Заголовок з екрану. – Мова англ.
4. The Oxford Department of International Development [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <www.qeh.ox.ac.uk>. – Заголовок з екрану. – Мова англ.
5. The Refugee Studies Centre [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.rsc.ox.ac.uk/publications/protecting-forced-migrants-a-state-of-the-art-report-of-concepts-challenges-and-ways-forward&usg=ALkJrhihKcPI3zvwFKx5fydogid557kA6w>. – Заголовок з екрану. – Мова англ.

В статье рассматривается зарубежный опыт подготовки специалистов к работе с беженцами и внутренне перемещенными лицами. Проанализирован опыт подготовки специалистов в Центре исследования беженцев при Оксфордском Университете, принцип работы которого построен на обеспечении постоянного качества научных

академических ресурсов коллектива. Определено, что новаторские исследования и инновационные программы образования и профессиональной подготовки оказали существенное конструктивное влияние на разработку эффективной международной сети предоставления социальных услуг внутренним перемещенным лицам и беженцам инновационных технологий.

Ключевые слова: социальный работник, социальная работа, внутренне перемещенные лица, беженцы, вынужденные мигранты, подготовка социальных работников.

The article deals with international experience in training of specialists to work with refugees and internally displaced persons. The experience of traininghas been analysed on the example of Refugee Centre at Oxford University, the principle of which is built to ensure constant quality scientific resources of academic staff. The experience of Centre is invaluable, since it allows young scientists, without the imposition of education independently in practice to prepare for professional careers on their own research topic. It has been determined that the groundbreaking research and innovative programmes of education and training had a significant impact on the structural development of effective international network of social services internal displaced persons and refugees innovative technologies. For Ukrainian vocational education training of social workers to work with refugees and internally displaced persons is a new problem that requires active scientific and methodical search: improving educational and vocational training programmes relevant specialist software courses, software and methodologies. However, it is worth considering whether under present conditions our researchers and social workers are ready for these changes and trends.

Key words: social worker, social work, internally displaced persons, refugees, forced migrants, training of social workers.

УДК 51:378.147(045)

РОЛЬ ОПОРНИХ КОНСПЕКТІВ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ З ЕКОНОМІЧНОЇ КІБЕРНЕТИКИ ПРИ ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІН МАТЕМАТИЧНОГО ЦИКЛУ

Іващук Олена Володимирівна
м.Вінниця

У статті доведено важливість використання опорних конспектів у викладанні дисциплін математичного циклу при підготовки фахівців з економічної кібернетики. З цією метою узагальнено наявний досвід зі створення опорних конспектів, уточнено поняття опорного конспекту, розглянуто методику його складання та застосування у навчальному процесі. Значна увага приділяється перевагам та недолікам подання інформації у вигляді опор і залученню студентів до їх створення. Визначено структуру опорного конспекту, зміст інформаційних блоків та напрямки його застосування.

Ключові слова: опорний конспект, інформаційні блоки, презентація, фахівці з економічної кібернетики, алгоритм.

Постановка проблеми. Ускладнення економічних процесів у суспільстві та швидкий розвиток комп'ютерних технологій є причиною необхідності підвищення якості підготовки випускників економічних спеціальностей вищих навчальних закладів. Це в повній мірі стосується підготовки фахівців з економічної кібернетики. Успішність підготовки полягає у якісному засвоєні навчального матеріалу, формуванні культури мислення, творчого підходу до постановки та розв'язання поставлених завдань, виробленню вмінь застосовувати набуті знання у професійній діяльності. Засвоїти на високому рівні значний об'єм інформації, зменшити обсяг формальних знань, зекономити час на розв'язання прикладних задач і наукові дослідження, допомагає використання у навчальному процесі опорних конспектів. Оскільки при підготовці здобувачів вищої освіти з економічної кібернетики частіше, ніж на інших економічних спеціальностях, використовуються комп'ютери та інтерактивна дошка, це дає можливість створити яскраві та динамічні опорні конспекти, чим значно підвищити ефективність засвоєння навчального матеріалу. Ще одним фактором на користь використання опорних конспектів є те, що кібернетики вміють добре працювати з алгоритмами, які становлять основу різних опор, і тому швидко вчаться складати їх самостійно.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ідея використання схем та опорних сигналів у навчальному процесі не є новою. Методику створення опорних сигналів та прийоми їх ефективного використання при вивчені математики у загальноосвітній школі розробив талановитий український педагог-новатор В.Ф. Шаталов. Роботи його послідовників адаптують технології опорних сигналів до викладання інших шкільних предметів. Небайдужими до цих технологій виявилися і викладачі вищої школи. Л.Л. Вікторова стала однією із перших використовувати опорні конспекти при проведені лекцій для студентів Київського інституту народного господарства. Адаптації прийомів створення опорних конспектів до сучасних вимог вищої освіти присвячено праці А.А.Гіна, Л.М.Вавілової, Д.Г.Левітеса, Т.С.Паніної [1]. Питаннями використання опор до активізації мислення студентів займається В.Ф.Валюк. Залучає студентів до створення у вигляді опорних конспектів цифрових електронних ресурсів Т.А.Южанінова. Рекомендації по використанню програми Microsoft Power Point у створені опорних схем розробляє С.В.Гребєнщиков.

Паралельно з опорними сигналами В.Ф.Шаталова у навчальний процес впроваджується метод фреймів (формалізованих моделей для відображення образів). В.Е.Штейнберг [2] розробив фрейми (схеми), основою яких стали логічні зв'язки між основними поняттями теми лекційного заняття. Д.Хамблін [3] запровадив методи подання значних блоків навчальної інформації у вигляді граф-схем, а П.М.Ердніев [4] запропонував збільшити об'єм навчальної інформації за рахунок одночасного використання різних дидактичних одиниць (слів, малюнків, символів, чисел, моделей).

Проведені на сьогоднішній день дослідження, свідчать про ефективність використання опорних конспектів у навчальному процесі. Але основна увага в них приділяється створенню опор для засвоєння програмного матеріалу школярами тоді, як їх використання у вищій школі має свої суттєві особливості, оскільки здобувачам вищої освіти доводиться мати справу з більшою за об'ємом та складністю інформацією. Крім того дисципліни математичного циклу вивчають студенти першого та другого кусів, які, як правило, не вміють працювати з навчальною літературою та робити конспекти.

Мета статті полягає в узагальнені досвіду зі створення

опорних конспектів та його адаптації до викладання дисциплін математичного циклу майбутнім фахівцям з економічної кібернетики, визначені переваг та недоліків його використання у навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу. Під опорним конспектом будемо розуміти візуальну модель змісту навчального матеріалу, в якій за допомогою символів, малюнків, графіків, схем відображено одиниці нової інформації та зв'язки між ними.

При побудові візуальної моделі потрібно дотримуватися таких принципів [5]:

1. Лаконічність. В якості одиниць інформації обираються лише основні поняття, властивості, твердження, теореми, які підлягають засвоєнню.
2. Структурність. Матеріал викладається окремими блоками, які мають бути зручно (щодо запам'ятовування та відтворення) розташованими.
3. Уніфікація друкованих знаків. Використання єдиної символіки для позначення одних і тих самих понять.
4. Автономність. Можливість відтворювати кожен блок окремо. Але самі блоки мають бути між собою логічно пов'язані.
5. Асоціативність. Створюються яскраві візуальні образи для відображення понять та їх властивостей.
6. Доступність відтворення. Потрібно уникати зайвих та складних позначень, схем та креслень.
7. Різноманітність. Ефективність запам'ятовування підвищується за рахунок урізноманітнення форми, структури, кольорового оформлення та графічного виконання опорних конспектів.

За структурою опорний конспект лекційного заняття має складатися з теми, плану викладення, списку літератури, основних та допоміжних інформаційних блоків.

До основних інформаційних блоків відносяться блоки вивчення нового матеріалу. До допоміжних - проблемный, розширений, синтезуючий блоки та блок самоконтролю. Проблемний блок містить задачу чи питання, розв'язання яких дає вихід на основний інформаційний блок. Інформація розширеного блоку виходить за межі лекційного матеріалу і формує уявлення про напрямки її прикладного застосування. Основою синтезуючого блоку є завдання, для виконання якого потрібно скористатися інформацією з кількох тем. Блок самоконтролю складається з системи питань, що дозволяють з'ясувати рівень засвоєння студентом теми. Цей блок є обов'язковим елементом кожного опорного конспекту. Інші допоміжні блоки включаються до конспекту лекції відповідно до завдань, які ставить перед собою викладач. Для кращого запам'ятовування кожен інформаційний блок повинен бути кілька разів використаним у різних видах діяльності.

Перевага подання інформації у вигляді опор порівняно з класичним текстовим поданням полягає у тому, що така форма викладу матеріалу сприяє:

- формуванню цілісної картини дисципліни, шо стає основою для проведення прикладних наукових досліджень у відповідній галузі;
- кращому засвоєнню лекційного матеріалу, оскільки структурування, схематизація та візуалізація інформації є важливими складовими процесу її запам'ятовування;
- більш глибокому розумінню теми за рахунок здійснення аналізу через синтез.

Для кожного лекційного заняття розробляються два конспекти: опорний конспект лектора та опорний конспект студента. Перший містить послідовний та повний виклад матеріалу теми, другий – лише окремі викладки, задачі, приклади і потребує дозаповнення під час пари. Це сприяє активному засвоєнню навчального матеріалу та вивільненню часу для інших видів діяльності. Застосування комп'ютерів та інтерактивної дошки дозволяє зробити опори більш яскравими та динамічними.

Важливо долучати до процесу створення опорних конспектів студентів [6]. Це сприяє формуванню у них вміння виділяти головне, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, вчить порівнювати, класифікувати, узагальнювати, систематизувати, доводити свою точку зору, створювати презентації за допомогою програми Microsoft Power Point, отримувати задоволення від виконаної роботи та процесу навчання.

При створені опорних конспектів рекомендуємо студентам дотримуватися такого алгоритму:

1. Уважно прочитайте теоретичний матеріал, виділяючи основні поняття, твердження, властивості та взаємозв'язки між змістовними частинами тексту.
2. Зробіть тезисний виклад основних частин тесту, не змінюючи їх послідовності.
3. Перетворіть свої записи в графічні, символічні, літерні сигнали.
4. Об'єднайте сигнали в блоки.
5. Відокремте блоки контурами і зобразіть взаємозв'язки між ними.
6. Здійсніть критичний аналіз створеного продукти, продумайте можливість його удосконалення.
7. Ознайомтеся з вимогами до дизайну та подання інформації на екрані комп'ютера.
8. Виберіть кольорову гаму, шрифти, анімацію.
9. Продумайте розміщення інформаційних блоків на слайдах.
10. За допомогою програми Microsoft Power Point зробіть презентацію.

Напрямки застосування опорних конспектів є різними: для первісного засвоєння навчального матеріалу, підготовки до лекційного або практичного заняття, підготовки до іспиту, актуалізації опорних знань, при роботі з підручником, розв'язанні задач, доведені властивостей.

Використання опорних конспектів у підготовці фахівців з економічної кібернетики має ряд переваг:

1. Створює резерв часу для поглибленого вивчення дисципліни та її прикладних застосувань.
2. Позбавляє здобувача вищої освіти від необхідності записувати лекцію під диктовку викладача.
3. Покращує якість засвоєння великої за обсягом та складністю інформації.
4. Активізує зорову і слухову пам'ять.
5. Дозволяє здійснювати контроль за якістю засвоєння матеріалу.
6. Допомагає у встановленні зв'язків між математичними поняттями та економічними показниками.
7. Вчить ставити завдання та складати алгоритми для їх розв'язання.
8. Створює сприятливі умови для використання комп'ютерної техніки.
9. Сприяє формуванню здатності самостійно мислити, розвиває аналітико-синтетичні уміння.
10. Реалізовує вимоги розвиваючого навчання.
11. Забезпечує формування творчої та активної особистості.

Поряд з перевагами варто зазначити і їх недоліки:

1. Мають суб'єктивний характер. Оскільки у кожного лектора власна логіка викладання дисципліни, то опорні конспекти розроблені одним викладачем, можуть не підійти іншому.
2. Збільшують час на підготовку до лекції. Крім виділення основних етапів лекції, підбору теоретичного матеріалу, задач та прикладів, лектор витрачає час на створення презентацій та підготовку роздаткових матеріалів (опорних конспектів студента).
3. Вимагають від лектора більшої майстерності у викладенні матеріалу. Це пов'язано з необхідність подолання одноманітності у створені опор.

Висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Використання опорних конспектів є важливим

елементом підготовки фахівців з економічної кібернетики при викладанні дисциплін математичного циклу, оскільки воно забезпечує якісне засвоєння значних обсягів навчальної інформації, сприяє глибокому розумінню лекційного матеріалу та підвищує мотивацію навчання. В подальшому варто дослідити перспективи використання опорних конспектів у дистанційному навчанні зі залученням популярних систем управління навчанням.

Література та джерела

1. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения/ Т.С.Панина, Л.Н.Вавилова.— Москва: «Академия», 2008. — 176 с.
2. Штейнберг В.Э Дидактические многомерные инструменты: Теория, методика, практика / Валерий Эмануилович Штейнберг. − Москва: Народное образование, 2002. − 304 с.
3. Эрдниев П.М. Укрупнённые дидактические единицы на уроках математики 3-4 класса/ Пюрвя Мучкаевич Эрдниев. — Москва: Просвещение, 1995. – 178 с.
4. Хамблин Д. Формирование учебных навыков/ Дуглас Хамблин. – Москва: Педагогика, 1986. – 160 с.
5. Шаталов В.Ф. Педагогическая проза/ Виктор Федорович Шаталов. − Архангельск: Северо-западное книжное издательство, 1990. – 135 с.
6. Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии/ Дмитрий Григорьевич Левитес. − Москва: Просвещение, 2008. − 288 с.

В статье доказана важность использования опорных конспектов в преподавании дисциплин математического цикла при подготовке специалистов по экономической кибернетики. С этой целью обобщенно имеющийся опыт по созданию опорных конспектов, уточнено понятие опорного конспекта, рассмотрена методика его составления и применения в учебном процессе. Значительное внимание уделяется преимуществам и недостаткам представления информации в виде опор и привлечению студентов к их созданию. Определены структура опорного конспекта, содержание информационных блоков и направления его применения.

Ключевые слова: опорный конспект, информационные блоки, презентация, специалисты по экономической кибернетике, алгоритм.

The article has proved the importance of using the visual lecture notes in teaching disciplines of mathematical cycle in training of specialists on economic cybernetics. We have generalized the available experience on create of visual lecture notes, clarified the notion of visual abstract of lectures, showed the technique of its preparation and use in the educational process. The introduction of visual lecture notes in training allows students to study the considerable volume of information at the high level, reduce the amount of formal knowledge, save time for the solution of applied tasks and for scientific researches, promotes formation at students of culture of thinking. Using of visual lecture notes helps understanding of lecture material and increases the motivation of learning. The considerable attention has been paid to the advantages and disadvantages of information visualization and attract students to create of visual lecture notes. We have defined the structure of visual abstract of lectures, the content of his information blocks and the direction of his use. For creation of visual lecture notes the programme Microsoft Power Point is used. Further research is the development of techniques for using visual lecture notes in distance education with involving popular learning management systems.

Key words: visual abstract of lectures, information blocks, presentation, specialists in economic cybernetics, the algorithm.

УДК 378. 147:811.161.2

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ЛІНГВОМЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ РІДНОЇ МОВИ

Ішутіна Олена Євгенівна
м.Слов'янськ

Формування лінгвометодичної компетентності майбутнього вчителя української мови є актуальною проблемою на сучасному етапі розвитку лінгводидактики вищої школи. У статті подано аналіз наукових підходів до визначення сутності та структури лінгвометодичної компетентності вчителя-словесника, спираючись на який, авторка пропонує власне тлумачення цього поняття і розкриває структуру та характеризує основні компоненти лінгвометодичної компетентності з урахуванням сучасних суспільних й освітніх інноваційних процесів.

Ключові слова: вища освіта, лінгвометодична компетентність, структура лінгвометодичної компетентності, учитель української мови.

Постановка проблеми. На сучасному етапі національна система освіти розвивається у тісному зв'язку із впровадженням компетентнісного підходу в навчально-виховний процес. Зміна загальних освітніх орієнтирів зумовлює перегляд змісту професійної підготовки вчителя-словесника як провідника національної ідеї та ключової постаті у формуванні культуромовної особистості учнів. Компетентнісно зорієнтований підхід зміщує акценти з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, що означає підсилення практичної спрямованості навчання, зокрема предметно-професійного аспекту, набуває значущості вміння реалізовувати знання в практичній діяльності, акцентується увага на якісних результатах процесу навчання не як суми знань, а здатності педагога творчо розв'язувати життєві й професійні завдання, нестандартно діяти в різних ситуаціях. Відтак, нові вимоги до підготовки вчителя української мови вимагають посиленої уваги до його лінгвометодичної підготовки як засобу формування лінгвометодичної компетентності, що є системоутворювальною в професіограмі сучасного вчителя-словесника.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми професійної підготовки вчителя української мови стали предметом дослідження О.Горошкіної, Н.Остапенко, М.Пентилюк, О.Рудіної, О.Семеног, В.Сидоренко,

В.Студенікіної та ін. У лінгводидактичних працях З.Бакум, Є.Голобородько, Н.Голуб, С.Карамана, О.Копусь, О.Кучерук, Т.Симоненко, І.Хижняк та ін. також висвітлено окремі аспекти цього питання.

Н.Остапенко визначає лінгвометодичну компетентність вчителя-словесника як володіння випускниками (вчителями-філологами) спеціально структурованими наборами знань, умінь, навичок, досвідом оцінного ставлення до змісту, структури, форми навчання мови, принципів, методів і прийомів, засобів, а також специфічних особливостей кожного з мовознавчих розділів, уведених до чинної шкільної програми або програми ВНЗ [2].

У дослідженні фахової підготовки магістрів-філологів О.Копусь розглядає лінгводидактичну компетентність «… як володіння магістрантом сукупністю знань, умінь, навичок і досвідом оцінного ставлення до суб'єкта, об'єкта, предмета, змісту та структури мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін, умінням реалізовувати принципи, методи, прийоми, засоби та форми навчання, що являють собою інтегровану характеристику якості особистості майбутнього магістра-філолога» [1, с.85].

І.Хижняк визначає лінгвометодичну (лінгводидактичну) компетентність як предметну і трактує її як здатність майбутнього вчителя на високому науковому й методичному рівнях з урахуванням психологічної та вікової специфіки якісно організовувати процес становлення в школярів мовної та мовленнєвої компетентностей, застосовуючи різноманітні форми організації навчально-виховного процесу [5].

На нашу думку, дефініції лінгвометодичної (лінгводидактичної) компетентності майбутнього вчителя-словесника науковцями не виключають, а скоріше доповнюють одна одну, акцентуючи увагу на різних сторонах поняття. Проте відсутність у вітчизняній науці єдиного підходу до визначення сутності лінгвометодичної компетентності вчителя-словесника, розбіжності в назві цієї складової професійно-педагогічної компетентності вчителя, різне тлумачення її змісту і структури потребують вирішення задля оптимізації навчально-виховного процесу на філологічних факультетах вишів.

Метою статті є з'ясування сутності лінгвометодичної компетентності майбутнього вчителя рідної мови та визначення її структурних компонентів.

Виклад основного матеріалу. Сучасні лінгводидакти вищої школи говорять про те, що в процесі лінгводидактичної підготовки майбутніх філологів через усі форми організації навчально-виховного процесу у виші (лекційні, практичні, семінарські, індивідуальні заняття, науково-дослідна та самостійна робота, різні види практик та ін.) систематично формуються їхні ключові і предметні компетентності [3]. Формування фахової предметної лінгвометодичної компетентності майбутніх учителів рідної мови також не є ізольованим процесом, оскільки вивчення лінгвометодичних дисциплін відбувається паралельно із засвоєнням мовознавчих дисциплін та предметів психолого-педагогічного спрямування. Це і зумовлює виникнення взаємозв'язків між педагогічними, лінгвометодичними й власне лінгвопредметними компетентностями.

На підставі аналізу різних підходів учених до визначення лінгвометодичної (лінгводидактичної) компетентності та спираючись на освітньо-кваліфікаційну характеристику і освітньо-професійну програму підготовки бакалавра, спеціаліста та магістра зі спеціальності «Українська мова і література» фахову лінгвометодичну компетентність тлумачимо як здатність учителя продуктивно вирішувати професійні завдання в галузі мовної освіти школяра на основі системи знань з української мови та методики її викладання через усвідомлення метапредметної функції рідної мови та її статусу як національно-культурного феномену; сформованість ціннісних орієнтацій педагога як людини з високою духовно-моральною культурою; готовність і прагнення до професійного самовдосконалення й сприйняття передового науково-методичного досвіду в галузі навчання рідної мови.

На основі цього визначення вважаємо, що лінгвометодична компетентність майбутнього вчителя-філолога повинна вміщувати ґрунтовні знання рідної мови та сформовану національну ціннісно-моральну позицію; знання вікових психологічних особливостей учнів на різних етапах їхнього розвитку; уміння методично грамотно організовувати навчально-виховний процес на уроках рідної мови та в позакласній і позашкільній роботі з використанням традиційних та інноваційних підходів; уміння доцільно й правильно послуговуватися інформаційно-комунікаційними технологіями в мовній освіті школярів; уміння організовувати моніторинг навчально-виховного процесу з рідної мови, у тому числі за допомогою технічних засобів навчання; готовність і прагнення професійного самовдосконалення в галузі лінгвометодики та особистісного зростання як педагога. На нашу думку, цей перелік уповні характеризує лінгвометодичну компетентність, і він може служити основою для побудови її структури.

Як засвідчив аналіз науково-методичної літератури, змісту чинних навчальних планів і програм підготовки майбутнього вчителя-словесника, учені виділяють такі складники лінгвометодичної (лінгводидактичної) компетентності:

- інформаційна (знаннєва) – здатність майбутнього філолога сприймати, усвідомлювати й запам'ятовувати науково-методичну інформацію з різних джерел (наукової літератури, електронних посібників, інтернету), самостійно здобувати нові знання про лінгвістичні та лінгводидактичні категорії;
- методологічна – здатність до незалежного розв'язання лінгводидактичних проблем, до самоспрямованого засвоєння загальнотеоретичних питань психології, педагогіки, лінгвістики, психолінгвісти, комунікації; методики навчання рідної мови, методики викладання мовознавчих дисциплін у вищому навчальному закладі;
- логічна – інтегрована здатність аналізувати, синтезувати, порівнювати, зіставляти, протиставляти, пояснювати науково-методичну інформацію про тенденції й закони розвитку лінгвістики та лінгводидактики;
- особистісна (процесуальна) – здатність розвивати індивідуальні здібності й таланти, самореалізовуватись, виявляти власну ініціативу щодо організації та проведення практичних, лабораторних занять у виші, педагогічного спостереження за навчальним процесом у загальноосвітніх навчальних закладах різних типів, педагогічної, асистентської та науково-дослідницької практик;
- комунікативна – здатність визначати зміст роботи над формуванням в учнів та студентів умінь використовувати мову як засіб спілкування; сприймати усне й писемне мовлення (аудіювання, читання), відтворювати (говоріння), самостійно продукувати усні й письмові висловлювання різних жанрів, стилів та типів мовлення;
- мотиваційна – здатність визначати навчальні цілі, робити й обґрунтовувати власний вибір підпорядковувати навчання своїм професійним інтересам, бажання змінити методи, засоби, технологію в опануванні психолого-педагогічної, лінгвістичної та лінгводидактичної інформації;
- рольова – здатність опановувати всі можливі професійні ролі (учителя, методиста, викладача, керівника мовного гуртка, організатора мовних позакласних та позашкільних заходів, голови методичного об'єднання учителів-словесників, студентів, магістрантів тощо; ставати повноправним суб'єктом цих ролей, уводити рольову поведінку в процес власної життєдіяльності й життєтворчості);
- аксіологічна (культурологічна) – здатність використовувати національні, загальнолюдські, духовні цінності і на зразках взірцевих текстів навчати інших виразно читати, грамотно писати, уміло й доречно висловлюватись, бути чемним і вихованим, виховувати ціннісні орієнтації та використовувати досвід емоційно-ціннісного ставлення до

дійсності;

- соціальна – здатність встановлювати суб'єкт-суб'єктні стосунки в системі «студент – викладач», «студент – студент», «студент – викладач – студент», співпрацювати в колективі, уникати конфліктних ситуацій у розв'язанні складних лінгводидактичних проблем;

- проективна – здатність проектувати й конструювати навчальні ситуації, основні типи аспектних уроків, уроків розвитку зв'язного мовлення, форми занять у вищому навчальному закладі, факультативні заняття з української мови та мовні позакласні заходи;

- дискурсивна – здатність усебічно характеризувати спілкування учнів, студентів, одногрупників, учителів, викладачів у специфічних і стандартних ситуаціях, з урахуванням соціальних, культурних, когнітивних, психологічних та етнічних чинників;

- креативна – здатність майбутнього вчителя-філолога опанувати педагогічну інноватику й активно використовувати на заняттях з лінгводидактики інновації щодо реалізації принципів, методів, форм і засобів навчання;

- стратегічна – здатність орієнтуватись у використанні лінгводидактичних категорій, умінь та навичок у майбутній професійній діяльності, виробляти стратегії і тактики в навчанні мови;

- діагностична – здатність виявляти рівень підготовки учнів та студентів з української мови, добирати практичні завдання, складати тести й проводити контрольні заходи для перевірки навчальних досягнень учнів та студентів з української мови, дисциплін мовознавчого й лінгводидактичного спрямування;

- лінгвістична – уміння оперувати лінгвістичними знаннями в професійно-педагогічній і науково-дослідницькій діяльності, здатність до мовної рефлексії;

- предметна – уміння застосовувати професійні знання в процесі комунікації;

- технологічна – уміння чітко й виразно висловлювати думку, знати закони техніки мовлення: правильна постановка дихання, розвиток голосу, чіткої і зрозумілої дикції, нормативної орфоепії [1–4].

У дослідженнях І. Хижняк лінгводидактична компетентність словесника представлена у вигляді системи з трьох блоків конструктів:

- базовий, що вміщує психолого-педагогічний і комунікативний конструкти;

- основний, що вміщує лінгвометодичний і інформаційно-комунікаційний конструкти;

- надбудовний, що вміщує акмеологічний і діагностичний конструкти [5].

Докладний аналіз наявних у сучасній науці лінгводидактичних студій з проблем професійної підготовки учителів філологічних спеціальностей дозволив виокремити такі основні компоненти лінгвометодичної компетентності майбутнього вчителя рідної мови (рис. 1):

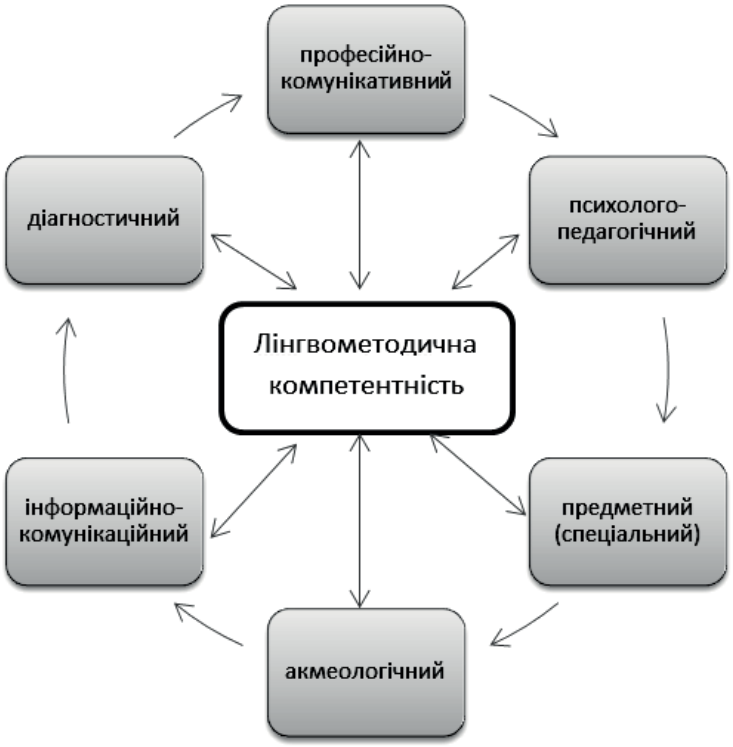

Рис.1. Структура лінгвометодичної компетентності майбутнього вчителя рідної мови

- *професійно-комунікативний* компонент, який, на нашу думку, включає здатність мовної особистості до здійснення професійного (педагогічного) спілкування для досягнення поставленої мети. Вважаємо, що професійно-комунікативний компонент ЛМК вміщує мовну й мовленнєву складові, де мовна – це сукупність знань про систему сучасної української літературної мови як будівельний матеріал для породження і сприймання висловлювань, мовні норми і правила (орфоепічні, лексико-семантичні, граматичні, стилістичні, правописні), а мовленнєва – це уміння в різних видах мовленнєвої діяльності, що пов'язані з побудовою діалогічних і монологічних (усних та писемних) висловлювань у конкретній професійно зорієнтованій ситуації;

- *психолого-педагогічний* компонент, під яким розуміємо знання закономірностей психологічного розвитку школярів різного віку; здатність мотивувати учнів до опановування рідної мови й мовлення, розвитку їхньої мовної й мовленнєвої компетентностей; уміння вибудовувати педагогічно обґрунтовані стосунки зі школярами, батьками учнів, колегами;

- *предметний (або спеціальний)* компонент включає в себе, по-перше, глибокі знання лінгвістичного характеру з української мови як навчальної дисципліни, а по-друге, ґрунтовне володіння знаннями, уміннями й навичками з методики навчання рідної мови в загальноосвітній школі для студентів ОКР «Бакалавр» і «Спеціаліст». ОКР «Магістр»,

окрім цього, передбачає сформовані лінгводидактичні й лінгвометодичні вміння для роботи у вищій школі, тобто набуття магістрантом певного досвіду у квазіпрофесійній діяльності з навчання студентів української мови й методики її викладання.

- *діагностичний* компонент передбачає здатність виявляти рівень підготовки учнів та студентів з української мови, доречно добирати завдання, складати тести й проводити контрольні заходи, організовувати моніторингові дослідження для перевірки навчальних досягнень учнів та студентів з української мови, дисциплін мовознавчого й лінгводидактичного спрямування з урахуванням сучасних інноваційних технологій і застосуванням ІКТ;

- *інформаційно-комунікаційний* компонент вміщує уміння працювати з інформацією навчально-лінгвістичного призначення, знання типології електронної і мультимедійної дидактичної продукції, Інтернет-ресурсів навчально-мовного характеру, володіння критеріями оцінки їх якості та методикою використання електронних засобів навчання мови на уроках та в позакласній роботі; уміння самостійно продукувати електронну і мультимедійну продукцію дидактично-комунікативного призначення за допомогою ПК;

- *акмеологічний* компонент передбачає володіння майбутнім учителем рідної мови прийомами особистісного самовираження й саморозвитку, саморефлексію, бажання самовдосконалюватися, спроможність підвищувати рівень власної лінгвометодичної компетентності за допомогою опрацювання сучасної науково-педагогічної та методичної літератури, готовність і здатність до професійного зростання в галузі методики навчання української мови.

Усі шість складників лінгвометодичної компетентності майбутнього вчителя формуються й розвиваються комплексно і в тісному взаємозв'язку під час навчання студента на філологічному факультеті вишу в процесі опанування ним дисциплін циклу фахової підготовки. Кожен із компонентів є важливим для становлення особистості вчителя-словесника на будь-якому етапі його професійного розвитку, що доводить необхідність детальних досліджень різних аспектів формування лінгвометодичної компетентності як системи.

Висновки. Аналіз наукової літератури дає можливість зробити такі висновки: лінгвометодична компетентність майбутнього вчителя рідної мови − це інтегрована властивість особистості педагога, у якій органічно поєднуються мовно-комунікативні знання і вміння з ґрунтовною лінгвометодичною підготовкою, уміння працювати з інноваційними технологіями навчання мови з ціннісно-моральними орієнтирами, уміння й навички діагностування з прагненням професійного самовдосконалення тощо. З урахуванням освітніх тенденцій запропоновано структуру лінгвометодичної компетентності, яка містить професійно-комунікативний, предметний (спеціальний), психолого-педагогічний, діагностичний, інформаційно-комунікаційний і акмеологічний компоненти. Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в розробленні системи вимірювання рівня сформованості лінгвометодичної компетентності майбутнього вчителя української мови в процесі його фахової підготовки.

Література та джерела

1. Копусь О.А. Теоретико-методичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів: дис…доктора пед. наук: спец. 13.00.02 «теорія і методика навчання(українська мова)» / Ольга Антонівна Копусь. – Одеса: ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського», 2013. – 472 с.
2. Остапенко Н.М. Теорія і практика формування лінгвометодичних компетентностей у студентів філологічних факультетів ВНЗ / Наталія Миколаївна Остапенко. – Черкаси : видавець Чабаненко Ю., 2008. – 330 с.
3. Семеног О.М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури / Олена Миколаївна Семеног. – Суми: Мрія-1, 2005. – 404 с.
4. Симоненко Т.В. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів / Тетяна Володимирівна Симоненко. – Черкаси: БРАМА, 2006. – 328 с.
5. Хижняк І.А. Складники інформаційно-комунікаційного конструкта лінгводидактичної компетентності майбутнього вчителя / І.А.Хижняк // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2012. – № 11, Ч. 2 . – С.166-172

Формирование лингвометодической компетентности будущего учителя украинского языка является актуальной проблемой на современном этапе развития лингводидактики высшей школы. В статье представлен анализ научных подходов к определению содержания и структуры лингвометодической компетентности учителя-словесника, опираясь на который, автор предлагает собственную трактовку понятия и раскрывает структуру, а также характеризует основный компоненты лингвометодической компетентности с учетом современных общественных и образовательных инновационных процессов.

Ключевые слова: высшее образование, лингвометодическая компетентность, структура лингвометодической компетентности, учитель украинского языка.

Forming of the future Ukrainian language teachers' linguomethodological competence is a topical issue of development of linguodidactics of the higher school at the present stage. The paper presents an analysis of scientific approaches to determining of the content and structure of the language teachers' linguomethodological competence, based on which the author offers her own interpretation of the concept and reveals the structure, as well as characterizes the main components of linguomethodological competence with current social and educational innovative processes. The author has singled out six components of future Ukrainian language teachers' linguomethodological competence, such as professional and communicative, psychological and pedagogical, substantive (or special), diagnostic, information and communication, acmeological components. It is noticed that all six aspects of linguomethodological competence of future teachers are formed and developed in a complex and in close relationship during students' learning linguomethodological disciplines. In conclusion the author has mentioned the need for development of linguomethodological competence measurement system based on its components.

Key words: higher education, linguomethodological competence, structure of linguomethodological competence, Ukrainian language teacher.

УДК 378: 371.13

ПЕДАГОГІЧНА КОНЦЕПЦІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ НЕПЕРЕРВНОСТІ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Калаур Світлана Миколаївна
м.Тернопіль

Актуальність статті зумовлена необхідністю виважених підходів до організації навчальної діяльності соціальних педагогів та соціальних працівників. У статті розглядаються теоретичні засади організації неперервності освіти майбутніх фахівців соціальної сфери, а також досліджено історичні аспекти її виникнення. Головна увага зосереджена на аналізі сутності та змісту професійної компетентності майбутніх фахівців в контексті неперервної освіти. Охарактеризовано основні шляхи та проаналізовано стадії компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери.

Ключові слова: неперервна освіта, майбутні фахівці, постулати неперервності, стадії компетентності.

Актуальність дослідження. Реформи, які відбуваються в суспільстві вимагають кардинальних змін в організації навчального процесу професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників. Нині поняття професіоналізму включає професійну компетентність, яка помножена на досвід та практику. Соціальні реформи в Україні неможливі без гнучкої системи професійної підготовки майбутніх фахівців, які працюватимуть в соціально-педагогічній сфері. Розвиток освіти в контексті Болонського процесу висувають нові вимоги до підготовки майбутніх фахівців з вищою освітою, які передбачають: організацію неперервності професійної підготовки; розширення мобільності навчально-виховного процесу та дистанційну освіту. Усе це потребує переосмислення та вдосконалення змісту навчально-виховного процесу на основі професійного спрямування, що передбачає вільний розвиток й саморозвиток майбутнього фахівця. Досягнути професійної компетентності можна лише за умови організації неперервності освітнього процесу. Тобто, на порядок денний поставлено питання розробки цілісної педагогічної концепції, яка передбачає організацію неперервності освіти майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Для об'єктивності зазначимо, що питання обґрунтування необхідності розробки педагогічної концепції неперервності освіти майбутніх фахівців перебувало в центрі уваги науковців. Встановлено, що її витоки можна знайти у роботах Аристотеля, Сократа, Платона, Сенеки, Конфуція. Ідеї безперервної освіти представлені в поглядах Вольтера, Гете, Руссо, які пов'язували їх з досягненням повноти людського розвитку. Як свідчать історичні дослідження С. Батишева [1], засновником сучасних уявлень про неперервну освіту визнаний Ян-Амос Коменский. Початок освітньої практики, що створила умови для освіти впродовж усього життя, поклало введення освітнього всеобучу в епоху Просвітництва. З часом розвиток освіти дорослих стало причиною промислової революції XIX ст. та стимулювала розвиток вищої освіти. З 1917-18 рр. ідея неперервності освіти отримала нові інтерпретації, чому сприяло формування нової системи освіти в Радянському Союзі. У той час з'являлися нові форми і види освітніх установ для освіти дорослих, підвищення кваліфікації працюючих. Так у 1920 р. в Москві за ініціативою А. Гастева організовується Центральний інститут праці [3]. На основі досліджень О. Пижикова [9] можемо стверджувати, що до 1960-го року питання неперервності освіти так і не стало предметом ґрунтовних теоретичних досліджень і цілеспрямованої роботи щодо її впровадження у практику ВНЗ. Саме ці аспекти зумовили нас до написання статті.

Мета статті провести аналіз сутності та зміст педагогічної концепції організації неперервності освіти майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників та проаналізувати шляхи її реалізації.

Виклад основного матеріалу. У матеріалах ЮНЕСКО термін «неперервна освіта» вперше було вжито лише у 1968 році, яка безпосередньо базувалася на трьох основних постулатах неперервності: зміна ідейного підходу з «Освіта раз і на усе життя» на «Освіта крізь усе життя» (ідея неперервності освіти); практична реалізація принципу гуманізації професійної освіти (особово-орієнтованого підходу); випереджаючий характер освіти, що вимагає формування готовності випускника вищого навчального закладу до роботи в умовах новітніх технологій.

Загалом, можна виділити чотири найбільш вагомі особливості того історичного періоду. Перша – постійне підвищення рівня вимог до професіоналізму випускника. Друга особливість передбачала повну реалізацію ідеї неперервної освіти на основі підвищених вимог до професійної компетентності майбутнього фахівця. Третя особливість полягала у суттєвому підвищенні інтеграції в освіті. Як стверджує Л. Ненашева [6], з неперервним характером освітньої діяльності проявляється симбіоз науки і техніки у вирішенні проблеми комплексного викладання науково-технічних знань на основі компетентнісного підходу. Четверта особливість – зміна педагогічних парадигм, на основі особистісно-орієнтованого підходу.

У кінці XX ст. найбільш визнаним постулатом неперервності освіти було трактування подане Р. Даве [13]. Автор вважав, що це процес особистісного, соціального і професійного розвитку індивіда протягом його життя включає формальне, позаформальне і неформальне навчання, яке здійснюється з метою удосконалення просвітництва, а також досягнення більш повного розвитку та вдосконалення життєдіяльності особистості.

Дещо згодом викристалізовуються наукові підходи до основних принципів неперервної освіти, та уточнюється сам термін «неперервна освіта». У 1984 р. ЮНЕСКО запропоновано таке трактування: неперервна освіта означає всякого роду свідомі дії, які взаємно доповнюють один одного і протікають як у рамках системи освіти, так і за її межами в різні періоди життя; ця діяльність орієнтована на придбання знань, розвиток усіх сторін і здібностей особи, включаючи уміння вчитися і підготовку до виконання різноманітних соціальних і професійних обов'язків, а також до участі в соціальному розвитку як в масштабі країни, так і в масштабі усього світу. Запропоновані підходи сприяли розвитку двох взаємопов'язаних та взаємообумовлених видів діяльності: освіта і самоосвіта. На перший план вийшло уміння особистості здобувати освіту на основі самостійного навчання та стимулювати власний кар'єрний ріст.

У процесі дослідження встановлено, що сучасна неперервна освіта знаходиться на новій стадії. Цю стадію називають «*методологічною*», що характеризується розробленістю принципів та ознак неперервності в здобутті освіті. Неперервну освіту трактують сьогодні як «спосіб життєдіяльності людини, процес здобуття нею необхідних знань, набуття умінь, навичок і якостей у міру виникнення потреби в них, що відбувається протягом всього життя людини» [11, с. 329].

Коротко проаналізуємо загальний зміст педагогічної концепції неперервної освіти. Зокрема, на основі праць науковців [7; 8] виділено основні *постулати* неперервної освіти:

- охоплення освітою усього життя людини;
- інтеграцію «вертикальну» (спадкоємність між окремими етапами та рівнями освіти) та «горизонтальну»

(освітня дія школи, сім'ї, неформального оточення людини, засобів масової інформації);
- взаємозв'язок загальної та професійної освіти;
- відкритість, гнучкість системи освіти;
- різноманітність змісту, засобів і методик навчання та можливість вільного їх вибору;
- рівноправну оцінку і визнання освіти не по способах її отримання, а по фактичному результату;
- наявність механізмів стимулювання мотивації особи до навчання як з боку матеріальних умов життя суспільства, так і через вплив культури, та духовно-моральних цінностей.

Вважаємо, що виокремлені постулати мають безпосереднє відношення до обґрунтування доцільності неперервності у формуванні професіоналізму майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників. Зокрема, вважаємо що доцільно охопити освітою усе життя, починаючи від профільних класів у загальноосвітніх навчальних закладах, пізніше навчання в ВНЗ та здобуття ОКР «бакалавр», а потім доцільно дати можливість вдосконалити свої знання, уміння та навички навчаючись у магістратурі. Таким чином, ми зможемо досягнути «вертикальну» та «горизонтальну» інтеграцію, гнучкість системи освіти та задіяти механізми стимулювання особистості до навчання.

На сучасному етапі розвитку Європейського освітнього простору вагому роль посідає запровадження стандартів, рекомендацій, що передбачають: трициклову систему навчання (бакалавр, магістр, інтегрований магістр (професійна підготовка), доктор філософії). На перший план виходить постулат «ціложиттєве навчання» (lifelong learning) [12]. Як відомо саме цей постулат є одним із ключових пунктів Лісабонської стратегії розвитку. У «Хартії про ціложиттєве навчання» [12] мова йде про те, що набувати нові знання та компетентності, опановувати нові технології, розуміти нове інформаційне довкілля особа може впродовж усього свого життя. У такому пожиттєвому поступі особистості повинна допомагати держава через систему освітніх та професійних інституцій. Навчання протягом життя забезпечує людині не лише можливості особистого зростання, а й високий рівень соціальної адаптації, а також затребуваність на ринку праці.

Основними джерелами розвитку неперервної професійної освіти, на думку Н. Ничкало [7] виступають суперечності як між її компонентами, та їхніми властивостями (характеристиками). Як констатують фахівці [2] неперервна освіта реалізується ***шляхом***:
- формування потреби й здатності особистості до самонавчання та саморозвитку;
- оптимізації системи перепідготовки фахівців і підвищення їхнього фахового рівня;
- створення інтегрованих навчальних планів та програм для підготовки кваліфікованих фахівців;
- формування й розвиток навчально-науково-виробничих комплексів ступеневої підготовки фахівців;
- розвитку і запровадження дистанційної освіти на основі інноваційних інформаційних технологій;
- створення системи навчальних закладів для забезпечення освіти дорослих відповідно до потреб особистості та ринку праці.

Відзначимо, що усі висвітлені шляхи є доступними і в організації навчання майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників на основі концепції неперервної освіти.

Сьогодні, як констатують науковці, завдання неперервної освіти має чітку соціально-педагогічну спрямованість, яка передбачає створення необхідних умов для професійного і особистого розвитку індивіда незалежно від віку, спочатку придбаної професії або спеціальності, місця проживання, на основі обліку його індивідуальних здібностей, мотивів, інтересів, ціннісних установок. І. Зязюн [5], досліджуючи організацію неперервної освіти, зазначає, що на даний час не існує: реальних передумов забезпечення неперервності на рівні спадковості змісту, оскільки наявна серйозна неузгодженість при переході від етапу загальної, до середньої спеціальної чи вищої освіти; немає взаємозв'язку між результатами вузівської освіти і змістом подальшого підвищення кваліфікації; не створено механізмів нагромадження інформації про професійне становлення фахівця на рівні адміністративно-методичних і управлінських служб. Разом з тим, реалізація принципу неперервності, багато в чому, пов'язана із можливістю інтеграції інформації про професійний поступ на індивідуально-особистісному рівні у певній логічній послідовності.

Отже, проблема неперервності фахового становлення професійних кадрів, які працюватимуть в соціально-педагогічній сфері може розглядатися на основі перспективи нарощування повноти об'єму професійної культури на суб'єктному рівні, а також через формування нормативного інформативно-змістового простору професійного зростання для кожного зі ступенів неперервної освіти. Орієнтиром під час навчання студентів у ТНПУ ім. В. Гнатюка повинен бути пріоритет формування професіоналізму і можливості його варіативного наповнення у відповідності із теоретичним і практичним досвідом. У центрі уваги науково-викладацького складу повинен бути розвиток у майбутнього фахівця прагнення до навчання у поєднанні із установкою на постійне професійно-особистісне самовдосконалення та професійний і особистісний саморозвиток. Такий підхід сприятиме саморегулюляції цілеспрямованої активності студентів під час навчання та підвищить цінність та результативність навчально-пізнавальної діяльності.

Науково-технічний розвиток, структурні зміни у суспільстві висувають нові вимоги до системи шкільної, професійно-технічної, вищої освіти та організації безперервної освіти для працюючого персоналу. Отже, педагогічна концепція неперервності у навчальному процесі передбачає такий підхід, що детермінований особистісним, соціальним та професійним розвитком та спрямований на удосконалення професійних знань, умінь, навичок і особистих якостей майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників.

На основі напрацювань науковців [7; 8; 10] встановлено, що педагогічній концепції організації неперервності процесу навчання притаманна цілісність, суть якої можна трактувати через такі поняття як:
- спадкоємність (припускає поступовий перехід від одного освітнього ступеня до іншого, послідовність зміни вимог до обсягу знань, умінь і навичок на основі органічного зв'язку змісту, методів і форм навчально-виховного процесу);
- прогностичність (передбачає зорієнтованість освіти на перспективні запити і потреби як в матеріальній, так і в духовній сфері розвитку; сприяння професійному і особистому розвитку студентів не можливе без внесення своєчасних коректив в прогностичні моделі випускників, в ОКХ, навчальні плани та програми з урахуванням педагогічного прогнозування);
- гнучкість та динамічність (пов'язані з її відкритістю, багатоступінчастістю, різноманітністю існування усіх типів учбових закладів та форм навчально-пізнавальної діяльності).

У процесі дослідження ми дійшли висновку про необхідність чіткої ієрархії етапів неперервної ступеневої підготовки майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери, що включає: пропедевтичний (початковий, що передбачає допрофесійну підготовку) – охоплює навчання у випускних класах (10-11 класи) ЗОСШ; базовий – передбачає навчання на I-IV курсах ВНЗ та здобуття ОКР «бакалавр», а також здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст» у педагогічних училищах; основний – передбачає здобуття ОКР «магістр»; післядипломний – включає підвищення та розвиток професіоналізму, перекваліфікацію,

оволодіння додатковими спеціалізаціями. У нашому баченні етапи неперервної професійної освіти майбутніх фахівців соціальної сфери виступають як необхідні ланки єдиного навчального процесу, хоча і містять елементи переходу із одного етапу до іншого.

Вважаємо, що педагогічна концепція неперервності освіти буде дієвою лише за умови:

- запровадження принципів неперервності, наступності, прогностичності;
- аргументованої мотивації вибору професії на пропедевтичному етапі;
- цілеспрямованої діагностики професійної придатності абітурієнтів;
- педагогічний супровід та психолого-педагогічна підтримка студентів першого курсу;
- оптимальне поєднання теоретичної та практичної складової під час навчання;
- узгодження традиційних підходів до навчального процесу із педагогічними інноваціями;
- дотримання наступності професійної підготовки у системі здобуття вищої освіти та післядипломного навчання.

На думку С. Дружилова [4], досягнення професійного успіху тісно пов'язане із забезпеченням необхідного рівня професійної компетентності. Навчання, на погляд науковця, можна розглядати як процес формування майбутньої професійної компетентності. Автор обґрунтовує *чотири стадії*, які характеризують процес професійного навчання. У процесі наукового дослідження нами проведено інтерпретацію виокремлених стадій.

Отже, І стадія: *несвідома компетентність* – немає необхідних знань, умінь та навичок, причому особистість чітко усвідомлює їхню відсутність. Ця стадія характеризується наступною самооцінкою «Я не знаю, що я не знаю». Вважаємо, що ця стадія є характерною для випускників середніх навчальних закладів, які готуються стати абітурієнтами. Як показали результати опитування, учні середніх навчальних закладів володіють лише частковими уявленнями про сутність діяльності соціального педагога та соціального працівника.

ІІ стадія: *свідома некомпетентність* – особистість усвідомлює, що її не вистачає професійних знань. На цій стадії можливі два варіанти розвитку подій – конструктивний і деструктивний. Конструктивний передбачає усвідомлення суб'єктом своєї професійної некомпетентності, що сприяє підвищенню мотивації для набуття знань і умінь. Деструктивний призводить до виникнення почуття невпевненості у своїх силах, психологічного дискомфорту, підвищенню тривожності, які заважають подальшому професійному навчанню. Вважаємо, що ця стадія притаманна для студентів, що здобувають ОКР «бакалавр». Для цієї стадії характерна формула «Я знаю, що не знаю».

ІІІ стадія: *свідома компетентність* – особистість чітко знає зміст професійних знань, умінь та навичок і може їх ефективно застосовувати, має відповідні ціннісні орієнтації та ідеали, володіє професійним потенціалом та професійною спрямованістю. Вважаємо що лише деякі студенти, що здобули ОКР «магістр» досягають цієї стадії компетентності під час навчання у ВНЗ. Для цієї стадії характерна самооцінка за такою формулою «Я знаю, що я знаю».

IV стадія: «*безсвідома» (автоматична) компетентність* можлива лише тоді, коли професійні навички повністю інтегровані та вбудовані у професійну поведінку. Особистість володіє високим рівнем професіоналізму. Встановлено, що її можна здобути у системі післядипломного навчання та на основі тривалої практичної діяльності. Отже, цей рівень притаманний для фахівців, які мають 3–5 років стажу роботи. У нашому розумінні ця стадія характеризує рівень майстерності.

Висновок. У нашому розумінні, педагогічна концепція організації неперервності полягає не стільки в організації неперервного процесу навчання, скільки в цілеспрямованому та поступовому поєднанні окремих стадій компетентності, які б змогли привести до максимального ефекту та забезпечили б високий рівень професіоналізму майбутньому фахівцеві. Отже, неперервна професійна підготовка, майбутніх фахівців на сучасному етапі розглядається як важливий інструмент зниження рівня негативних наслідків глобальної кризи. У контексті ефективної організації освітнього процесу першочерговим є проектування цілісної системи організації навчаль6ного процесу, яка дасть можливість особистості зробити вагомий крок щодо професійного становлення та самореалізації, вдосконалить навички самоосвітньої діяльності.

Література та джерела

1. Батышев С.Я. Реформа профессиональной школы / С.Я.Батышев. – М.: Высшая школа, 1987. – 343 с.
2. Біла книга національної освіти України / [Т.Ф.Алексєєнко, В.М.Аніщенко]; за ред. В.Г.Кременя; [НАПН України]. – К.: Інформаційні системи, 2010. – 340 с.
3. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М.Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
4. Дружилов С.А. Становление профессионализма как процесс формирования концептуальной модели профессиональной деятельности / С.А.Дружилов // Журнал прикладной психологии / гл.ред.А.В.Сухарев. – 2004. – №6. – С.56-60
5. Зязюн І.А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://studentam.net.ua/content/view/7596/97/>. – Загол. з екрану. − Мова укр.
6. Ненашева Л.А. Моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе / Л.А.Ненашева, Л.Г.Семушнна. – М., 1989. – 40 с.
7. Ничкало Н.Г. Теоретико-методологічні проблеми і перспективи розвитку досліджень з неперервної професійної освіти / Н.Г.Ничкало // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць / за ред. І.Я.Зязюна, Н.Г.Ничкало. – К., 2001. – Ч. І. – С.35-43
8. Поліщук В.А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервності освіти: Монографія / В.А.Поліщук; за ред. Н.Г.Ничкало. – Тернопіль: ТНПУ, 2006. – 426 с.
9. Пыжиков А.В. Реформирование системы образования в СССР в период «оттепели» (1953-1964 гг.) / А.В.Пыжиков // Вопросы истории: научный журнал / гл. ред. Ахмед Искендеров. – 2004. – №9. – С.95-104
10. Райцев А.В. Развитие профессиональной компетентности студентов в образовательной системе современного вуза: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Райцев Анатолий Васильевич. – Санкт-Петербург, 2004 – 309 с.
11. Сігаєва Л.Є. Підвищення кваліфікації фахівців як складова неперервної професійної освіти / Л.Є.Сігаєва // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць / за ред.І.А.Зязюна, Н.Г.Ничкало [та ін.]. – К., 2000. – С.319-36.
12. Хартія про ціложиттєве навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.eu-edu.org/news/info/87>. – Загол. з екрану. − Мова укр.
13. Dave R.H. Foundations of Lifelong Education: Some Methodological Aspects / R.H.Dave // Foundations of Lifelong Education / P.N.Kirpal (ed.). – Hamburg, 1976. – 34 p.

Актуальность статьи обусловлена необходимостью взвешенных подходов к организации учебной деятельности социальных педагогов и социальных работников. В статье рассматриваются теоретические основы организации непрерывности образования будущих специалистов социальной сферы, а также исследовано исторические аспекты ее возникновения. Главное внимание сосредоточено на анализе сущности и содержания профессиональной компетентности будущих специалистов в контексте непрерывного образования. Охарактеризованы основные пути и проанализированы стадии компетентности будущих специалистов социальной сферы.

Ключевые слова: непрерывное образование, будущие специалисты, постулаты непрерывности, стадии компетентности.

The relevance of the article is significant due to the need for balanced approach to the training activities organization of social educators and social workers. The article covers the theoretical basis for the organization of continuing education of future professionals who will work in the social sphere, and explore the historical aspects of its occurrence. The main attention is focused on the analysis of the nature and content of professional competence of future professionals in the context of lifelong learning. The main ways of continuing education are described, which include: enrollment throughout a person's life; «vertical» and «horizontal» integration; the relationship of general, vocational and higher education; openness, flexibility of the education system. Author stress the attention on the four stages that characterize the professional training process of future social educators and social workers. In the process of scientific research the following is characterized: an unconscious competence; conscious incompetence; conscious competence and automatic competence. The highest stage is possible only when skills are fully integrated and embedded in professional behavior.

Key words: continuing (lifelong) education, future professionals, the postulates of continuity, competence stages.

УДК 378.147

УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДХОДІВ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ З МІКРОБІОЛОГІЇ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

Карбованець Олена Іванівна
м.Ужгород

У статті викладено та проаналізовано основні підходи щодо формування знань студентів з мікробіології, які є затребуваними в професійній діяльності медика. Визначені підходи включають: проектні технології навчання, різнопланову самостійну роботу, технології особистісно-орієнтованого, проблемного навчання та участь студентів у предметному науковому гуртку. Встановлено, що їх використання у навчальному процесі, в комплексі забезпечують вдосконалення традиційної методики навчання мікробіології та позитивно впливають на процес і результат формування знань студентів. Впровадження визначених підходів вбачаємо не тільки при навчанні мікробіології, а і у процесі вивчення інших природничих дисциплін.

Ключові слова: удосконалення, підходи, знання, формування знань, студенти, мікробіологія, сучасна вища освіта

Сьогодні у житті сучасного суспільства відбуваються значні зміни, які висувають нові вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців у різних галузях, і, зокрема, у медицині. Однією із характерних рис сучасної медицини є необхідність засвоєння значного обсягу інформації, що безпосередньо вимагає удосконалення підходів щодо формування знань студентів вищої медичної освіти, модернізації форм і засобів навчання з усіх навчальних дисциплін. Однією із базових предметних дисциплін, які лежать в основі підготовки майбутніх фахових спеціалістів медиків є мікробіологія. Знання з мікробіології є затребуваними в професійній діяльності, так як при вивченні предмету формуються основи клінічного мислення, розуміння патогенезу інфекційних захворювань, студенти вивчають лабораторну діагностику та біологічні властивості інфекційних збудників, які необхідні лікарю, стоматологу чи фармацевту будь-якого профілю і від їх засвоєння залежить ступінь готовності до практичної діяльності. Тому питання якісного формування мікробіологічних знань студентів-медиків залишається надзвичайно актуальною. Аналіз проблеми дослідження засвідчує, що в теорії та методиці навчання природничих дисциплін, питання формування знань здобули розвиток у працях як вітчизняних так і зарубіжних вчених. Дидактичні аспекти формування знань розкриті у працях В.П.Беспалько, Д.Н.Богоявленського, П.Я.Гальперіна, С.У.Гончаренка, В.В.Давидова, Г.С.Костюка, І.Я.Лернера, А.К.Маркової, Н.О.Менчинської, В.О.Онищука, В.П.Паламарчук, П.ІПідкасистого, І.П.Підласого, Н.Ф.Тализіної, Т.І.Шамової та інших. Однак, переорієнтація на європейські стандарти в освіті, вимагає удосконалення підходів до навчання, пошуку нових можливостей для підвищення ефективності формування знань студентів в сучасних умовах вищих медичних навчальних закладів.

Мета дослідження: визначити основні сучасні підходи щодо формування знань студентів медичних спеціальностей у мікробіологічній галузі відповідно до реформування вищої медичної освіти.

Основна частина. Мікробіологія як наука про найдрібніші і найпоширеніші, невидимі для неозброєного ока живі організми, вимагає засвоєння знань з: бактеріології, вірусології, імунології, протозоології. Структура знань, що їх повинні засвоїти студенти медичних спеціальностей, розподілена за темами, видами діяльності та змістом знань і завдань. Із точки зору педагогічних досліджень: «Знання – це перевірений практикою результат пізнання діяльності, правильне її відображення в мисленні людини у вигляді уявлень, понять, суджень» [1, с.212]. Т.О.Ільїна наголошує на тому, що знання є важливим компонентом навчального матеріалу та провідною ланкою в системі навчання, бо тільки знання сприяють виробленню свідомого користування уміннями й навичками [2, с.222]. Поширеним є трактування поняття як «відображення об'єктивних характеристик дійсності в свідомості людини» [3, с.199]. Психологи, зокрема Н.Ф.Тализіна [4, с.130], визначають знання як образи предметів, явищ матеріального світу, які ніколи не існують у голові людини поза якоюсь діяльністю, поза окремими діями. Знання відображають результат пізнавальної діяльності студентів і їх формування є складним, довготривалим, цілеспрямованим процесом. Дидакти та методисти [5-12] відмічають, що важливе місце у формуванні знань відводиться поєднанню різних форм навчання викладачем.

Практика навчання показує, що успішне формування знань зумовлюється різноманітністю чинників та сучасних підходів до особистості.

Педагогічним новаторством і результативним компонентом у формуванні знань студентів є проектні технології навчання. У проектній діяльності практично реалізуються уміння самостійно здобувати і поповнювати свої знання, які є однією з основних ознак підготовки випускника вищого навчального закладу. Аналіз літератури з проблеми проектної діяльності (Н.В. Альохіна, І.Бем, Й.Шнейдер, І.Г.Єрмаков, А.А.Карачев, О.А.Козіна, Д.Г.Левітас, Н.В Матяш, В.Мигунов, Ю.В.Момот, Н.Ю.Пахомова, П.Петряков, О.М.Пєхота, Є.С.Полат, Д.О.Пузіков, О.Рибіна, В.Д.Симоненко, С.О.Сисоєва, Ю.Л.Хотунцев, А.В.Хуторський, І.Чечель, Г.І.Щукіна) переконливо доводить її дієвість у контексті особистісно-орієнтованого підходу до навчання. Якщо говорити про метод проектів як педагогічну технологію, то вона передбачає сукупність дослідницьких методів, творчих за своєю діяльністю» [13]. Досягнення мети при виконанні проектів, здійснюється через детальне вирішення проблеми, яка завершується практичним результатом. Студентам при вивченні мікробіології пропонуються різні теми проектів, зокрема «Клітинні мембрани, їх будова та функції», «СНІД – чума двадцятого століття», «Хвороботворні найпростіші», «Пріони і загроза для людства, що йде від них», «За здоровий спосіб життя» та інші, які здатні стимулювати пізнавальний інтерес студентів. Основними вимогами, які ставляться до організації і впровадження в навчальний процес проектної технології є визначення конкретної проблеми, її мотивація, зміст роботи над нею та діяльність студентів й викладача. В процесі роботи над проектами мікробіологічного змісту, студенти вчаться самостійно мислити, окреслювати розв'язання проблеми, інтегрувати знання різних навчальних дисциплін, установлювати причинно-наслідкові зв'язки, прогнозувати результати. У студентів розвивається інтерес до вивчення дисципліни, набуваються почуття успіху й прогресу на власному рівні, виробляються дослідницькі уміння і навички, фахові здібності, засвоюються нові поняття та терміни, формуються знання. Цінність проектів полягає в ефективності застосування їх у освітньому процесі як засобу, який активізує самостійну пізнавальну діяльність, успішно впливає на формування знань [14].

У навчальній діяльності важливим способом формування самостійності в набутті знань, виступає також різнопланова (репродуктивна, евристична, творча) самостійна робота, яка в сучасних умовах розбудови вищої школи знаходиться в центрі уваги вчених та практиків, керівництва вищих навчальних закладів і викладацького складу кафедр. Аналіз психолого-педагогічної літератури (А.М.Алексюк, М.А.Данилов, А.В.Жарова, І.А.Зимня, С.М.Кустовський, І.Я.Лернер, Р.М.Мікельсон, І.Т.Огородников, В.Н.Орлов, П.І.Підкасистий, М.М.Скаткін, М.М.Солдатенко, Р.Б.Срода, Л.В.Туровська, Т.І.Шамова) дає підстави стверджувати, що стимулювання самостійної роботи є важливою умовою формування та засвоєння знань студентів. Основна увага при вивченні мікробіології зосереджується на формуванні здібностей у студентів до самостійного здобуття знань, умінь та навичок, а збільшення об'єму самостійної роботи відповідно до вимог Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи організації навчального процесу сприяє як навчальній так і творчій діяльності та здатності до самоосвіти. Самостійна робота студента дає можливість не лише проявити себе але й оцінюється викладачами та додає балів до загальної суми, сприяє підвищенню рейтингу та спонукає до пошуку додаткових матеріалів, самовдосконалення й кращого пізнання медичних термінів. Організація самостійної роботи студентів багато в чому залежить і від методики навчання, яка дає змогу навчити їх працювати зацікавлено й самостійно. Тому, враховуючи сказане, з метою підвищення ефективності формування знань студентів медичних спеціальностей з мікробіології, при проведенні занять впроваджується алгоритм виконання завдань як необхідної важливої складової навчального процесу [15]. У процесі самостійної роботи, студенти самі визначають мету діяльності, завдання та проблеми, предмет і засоби діяльності, спрямовані на створення освітнього продукту, що сприяє підвищенню рейтингових показників у навчанні, кращому засвоєнню та формуванню знань.

На врахування індивідуальної діяльності студентів направлена технологія особистісно-орієнтованого навчання. Філософсько-педагогічні та психолого-дидактичні аспекти особистісно-орієнтованого навчання у вітчизняній педагогіці досліджували ряд вчених (С.У.Гончаренко, І.А.Зязюн, О.В.Киричук, В.Г.Кремень, О.Я.Савченко, В.ВСєрикова, І.С.Якиманської та інші). Зміст, методи та прийоми цієї технології спрямовані на формування особистісно значущих способів пізнання, шляхом організації цілісної навчально-пізнавальної діяльності. При цьому максимально використовується індивідуальний досвід особистості, що допомагає їй пізнати себе, самовизначитись і самореалізуватись. Навчальний процес з особистісно-орієнтованого навчання при вивченні мікробіології організовується таким чином, що кожен студент самостійно вибирає способи виконання запропонованих викладачем завдань. Виокремлюються загальні міжпредметні та специфічні предметні прийоми навчальної діяльності, з огляду на їх роль в особистісному розвитку студента та забезпечується контроль і оцінювання процесу навчання, а не лише його результатів.

Результативним компонентом творчого навчання виступає технологія проблемного навчання Дослідження в галузі проблемного навчання проводяться багатьма вченими (Д.Дьюї, Ю.Бабанський, Д.Богоявленський, Д.Вількєєв, І.Лернер, О.Матюшкін, М.Махмутов, Н.Менчинська, В.Оконь, О.Полятун, С.Рубінштейн). Під проблемним навчанням В. Оконь розуміє «сукупність таких дій, як організація проблемних ситуацій, формулювання проблем, надання об'єктам освіти необхідної допомоги у вирішенні проблем, перевірка цих рішень і, нарешті, керівництво процесом систематизації та закріплення набутих знань» [16, с.17]. Досвід впровадження в практику навчання даної технології переконує у ефективності застосування, так як спрямовує необхідну думку, створюючи внутрішні мотиви для засвоєння нового матеріалу. У процесі розв'язання проблемних ситуацій активізується розумова діяльність студентів. Заняття у технології проблемного навчання виглядають як ланцюжок навчальних проблем, що створює викладач, вислуховуючи різні точки зору, аналізуючи їх з допомогою студентів, знаходить відповідні форми та способи фіксації одержаних результатів. Викладач спрямовує дії студентів на самостійне засвоєння різних джерел інформації, пропонує свою допомогу в тих випадках, коли студенти не можуть самостійно прийняти необхідне рішення. Мотивація до оволодіння новими знаннями підвищується при розумінні, необхідності, практичної значимості вивчення визначеної проблеми.

Як свідчать літературні джерела з дидактики, знання формуються на різних рівнях, серед яких творчий рівень є найвищим. Формуванню творчого рівня знань студентів медичних спеціальностей сприяють різні чинники, в тому числі й участь у роботі мікробіологічного наукового гуртка, де реалізація інтелектуального потенціалу майбутніх фахівців тісно пов'язана з підготовкою спеціалістів, здатних вирішувати не тільки виробничі, але і наукові проблеми в обраній галузі професійної діяльності. Робота гуртка базується на участі студентів, що виявляють інтерес до мікробіології, науково-дослідної діяльності, які стосуються: роз'яснення і прогнозування особливостей перебігу тих чи інших захворювань, що мають важливе значення у збереженні здоров'я людини і які стали глобальною проблемою людства у третьому тисячолітті; формування гіпотез; виконання індивідуально та в малих групах нескладних в

підготовці й проведенні дослідів; вирішення ситуаційних задач, з допомогою яких студенти логічно оцінюють подані в задачі життєві ситуації і, на основі вивченого, роблять висновки, що дозволяє їм творчо підходити до їх вирішення та підвищувати рівень своїх знань. Проекти, які розробляються студентами-медиками продовжуються в подальших наукових дослідженнях, а одержані результати і набутий практичний досвід узагальнюються й представляються на студентських наукових конференціях та семінарах. Враховуючи специфіку мікробіологічного матеріалу [17,18], який підлягає вивченню, у зміст роботи гуртка включається інформація, що доповнює та розширює зміст програмового матеріалу, стимулює пізнавальний інтерес до мікробіології взагалі, сприяє підвищенню набутих на заняттях знань, забезпечує їх якісне формування, що підтверджує рівень засвоєння знань з навчальної дисципліни «Мікробіологія».

Висновки. Визначені підходи, будучи поєднані спільною метою і завданнями, в комплексі, забезпечують вдосконалення традиційної методики навчання, розширюють її зміст, створюють умови для розвитку творчого потенціалу особистості, сприяють ефективному процесу формування знань студентів з мікробіології з огляду на розбудову національної вищої медичної освіти у контексті євроінтеграційних процесів.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із удосконаленням підходів щодо формування знань студентів медиків та використанням визначених матеріалів під час фахової підготовки вбачаємо не тільки з мікробіології, а і при вивченні інших природничих дисциплін вищих навчальних закладів.

Література та джерела

1. Український педагогічний словник / [авт.-уклад. С.У.Гончаренко]. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Ильина Т.А. Педагогика: курс лекций / Т.И.Ильина. – М.: Просвещение, 1984. – 496с.
3. Философия: энциклопедический словарь / [Под ред. А.А.Ивина]. – М.: Гардарики, 2004. – 258 с.
4. Талізіна Н.Ф. Управління процесом засвоєння знань / Н.Ф.Талізіна. – М.: МДУ, 1975. − 343 с.
5. Педагогічна майстерність: [підруч. / за ред. І.А.Зязюна]. – К.: Вища освіта, 2004.- 363 с.
6. Хуторский А.В. Современная дидактика / А.В. Хуторский. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.
7. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе / Д.В.Чернилевский. – М.: ЮНИТИ - Дана, 2002. − 437 с.
8. Освітні технології: Навчально-методичний посібник /За ред. О.М.Пєхоти. − К.: АСК, 2003. − 255 с.
9. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи/ С.С.Вітвицька. – К.: ЦНЛ, 2003. − 314с.
10. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник / І.М.Дичківська. – 2-ге вид., доповн. – К.: Академвидав, 2012. – 349 с.
11. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии /В.П.Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. − 192 с.
12. Технології навчання біології /Упоряд. К.М.Задорожний. – Х.: Основа, 2007. –160 с.
13. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. / Е.С.Полат. – М., 2000. – 272 с.
14. Метод проектів – сучасна педагогічна технологія навчання освітніх закладів різних рівнів / [Карбованець О.І., Куруц Н.В., Голуб Н.П. та ін.] // Наук. вісн. УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – Вип. 15. – 2010. – С.80-83
15. Карбованець О.І. Організація самостійної роботи студентів у процесі вивчення мікробіології та ефективність її використання / О.І.Карбованець // Наук. вісник УжНУ: Серія «Біологія». – 2012. – Вип. 33. – С.89-93
16. Оконь В. Основи проблемного навчання /В.Оконь. – М.: Просвещение, 1968. – 208 с.
17. Ситник І.О. Мікробіологія, вірусологія, імунологія / Ситник І.О., Климнюк С.І., Творко М.С. – Тернопіль: Укрмедкнига, 1998. – 392 с.
18. Практична мікробіологія / [Климнюк С.І., Ситник І.О., Творко М.С., Широбоков В.П.]. – Тернопіль: Укрмедкнига, 2004. – 440 с.

В статье изложены и проанализированы основные подходы к формированию знаний студентов по микробиологии, которые востребованы в профессиональной деятельности медика. Определены подходы, которые включают: проектные технологии обучения, разноплановую самостоятельную работу, технологии личностно-ориентированного, проблемного обучения и участие студентов в предметном научном кружке. Установлено, что их использование их в учебном процессе, в комплексе обеспечивают совершенствование традиционной методики обучения микробиологии и положительно влияют на процесс и результат формирования знаний студентов. Дальнейшие исследования видим во внедрении определенных подходов не только при обучении микробиологии, а и в процессе изучения других естественных дисциплин..

Ключевые слова: усовершенствование, подходы, знания, формирование знаний, студенты, микробиология,

Knowledge of microbiology is popular in the medical profession that requires improvement and approaches to its formation. The main factors shaping students' knowledge of medical microbiology majors in accordance with the reform of higher medical education. The state of the problem has been considered on the basis of scientific literature. It has been shown that certain approaches that include the use of: project technology training, self-study diverse, technology-centered, problem-based learning and participation of students in the objective scientific circles, being united by a common purpose and objectives, together, contribute to the formation of effective knowledge and ensure the improvement of traditional teaching methods microbiology. Prospects for further research have been indicated to see the introduction of defined approaches not only in teaching microbiology but also in the study of natural sciences other higher education institutions in view of the development of the national higher medical education in the context of European integration processes.

Key words: improvement, approaches, knowledge, knowledge creation, students, microbiology, modern higher medical education

УДК 371.671

ЦІЛІ І ЗАВДАННЯ ПІДГОТОВКИ МОЛОДІ ДО ЖИТТЯ І ПРАЦІ У ШКІЛЬНІЙ ДОКУМЕНТАЦІЇ ПІДКАРПАТСЬКОЇ РУСІ (1919 – 1939 рр.)

Кевпанич Маріанна Миколаївна
м.Ужгород

Значну роль у здійсненні системи освіти в Україні відіграють проблеми підходу до впровадження методів організації навчання і виховання, які здатні розвивати науково-методологічну пошуковість, педагогічне новаторство; сприяють підготовці молоді до життя в процесі формування рис, які в подальшому знайдуть своє втілення у системі соціальних ролей: громадянина, трудівника, сім`янина. У статті розкриваються цілі і завдання шкільної документації Підкарпатської Русі (1919 – 1939) у підготовці молоді до життя і праці. У подальших дослідженнях аналізуватимуться психологічні основи підготовки молоді до життя і праці у школах Підкарпатської Русі 1919 – 1939 років.

Ключові слова: учнівська молодь, підготовка до життя і праці, шкільна документація, Підкарпатська Русь.

Проблема підготовки молоді до життя і праці ніколи не втрачає своєї актуальності. Вже віддавна суспільний розвиток пов'язувався із спроможністю соціальних інститутів (в яких головне місце посідає школа) організувати передачу досвіду попередніх поколінь наступним. В контексті такої загальної суспільної мети, проблема готовності молоді до сприйняття, використання та вироблення нового досвіду є однією з центральних. У зв'язку з цим головне завдання суспільного виховання, насамперед школи, якраз і полягає у підготовці молоді до життя і праці.

В сучасних умовах стрімкого розвитку інформаційного суспільства до цієї вимоги додається ще й потреба у формуванні готовності молоді до життя і праці в швидко змінних і не прогнозованих обставинах суспільного прогресу. Цей виклик передбачає пошук нових підходів до організації передачі досвіду попередніх поколінь, що спонукає дослідників, крім іншого, до нового прочитання сторінок історії освіти і школи.

Питання розвитку освіти і школи Закарпаття 20-30 років XX століття неодноразово привертало увагу дослідників. Цей відносно короткий час у історії краю став цінною скарбницею, що надихає на творчі злети сучасних педагогів, як науковців, так і практиків.

У суспільних умовах реформування освіти, що здійснюється на принципах, визначених Законом України "Про загальну середню освіту", виникає необхідність нових якісних змін у галузі освіти, обґрунтування мети, змісту, методів навчання і виховання, які сприяли б формуванню соціально активної особистості. Зміна ідеології освіти і, відповідно, її мети щодо розвитку особистості учня ставить перед суспільством проблему історико-педагогічного дослідження розвитку сучасної школи. Аналізуючи тенденції розвитку системи освіти Закарпаття в період перебування в складі Чехословаччини (1919-1939 р.р.), створюють передумови вдосконалення змісту освіти на сучасному етапі розвитку.

Основні етапи розвитку шкільної освіти й педагогічної думки на західноукраїнських землях досліджували українські педагоги: Л.Вовк, С.Золотухіна, А.Ігнат, Д.Герцюк, М.Євтух, Т.Завгородня, Н.Дем`яненко, В.Кемінь, М.Коваль, І.Курляк, Н.Калениченко, В.Кравець, С.Лаба, Б.Мітюров, І.Руснак, В.Смаль, В.Майборода, Ф.Науменко, В.Сагарда, О.Сухомлинська, М.Стельмахович, М.Чепіль, Б.Ступарик, М.Ярмаченко та ін.

Питання розвитку освіти на Закарпатті у різні історичні періоди розглядали науковці краю В.Гомонай, О.Бенца, В.Россул, М.Коваль, М.Кляп, М.Кухта, О.Машталер, І.Небесник, О.Пилип, М.Ричалка, Г.Розлуцька, Е.Русинко, В.Туряниця, О.Фізеші, В.Химинець, А.Чума та ін.

Особливу роль в процесі становлення і розвитку національної свідомості в Закарпатті у 1919 – 1939 роках відіграли такі прогресивні педагоги та освітньо-культурні діячі, як А.Волошин, О.Маркуш, В.Бірчак, А.Алиськевич, П.Лінтур, І.Панькевич, А.Штефан, Л.Гайдукевич та ін., які виступали за ідеали народної педагогіки.

Наявність досить значної кількості досліджень про шкільну освіту на Закарпатті освітніми діячами різних напрямків та ідеологій лише підкреслює важливість досліджуваної теми. Оскільки питання підготовки учнівської молоді до життя і праці не було предметом окремого аналізу, то це і обумовило актуальність розглядуваної нами проблеми.

Мета роботи полягала у вивченні цілей і завдань підготовки учнів до життя і праці, відображених у шкільній документації Підкарпатської Русі 1919 – 1939 років, що дає нам можливість з`ясувати загальні тенденції розвитку системи підготовки молоді до трудової діяльності.

Утворення Чехословацької Республіки в кінці жовтня 1918 року і включення Закарпаття до її складу під офіційною назвою "Підкарпатська Русь" у вересні 1919 року створило якісно нові умови для розвитку освіти і культури. Згідно з Конституцією Чехословацької Республіки 1920 року Закарпаття (Підкарпатська Русь) отримало власний парламент, до компетенції якого належали питання мови, шкільництва та релігійних вірувань. Для вирішення освітніх проблем в Ужгороді було створено Крайовий шкільний реферат на правах відділу Міністерства шкільництва і народної освіти [13, с.3].

Спираючись на досягнення світової педагогічної науки, у роки діяльності національних урядів, проходили значні зміни у сфері освітнього будівництва. Становище шкільної освіти на Закарпатті регулював Малий шкільний закон від 13 липня 1922 року, який встановлював нормативи діяльності навчальних закладів та був спрямований на виховання молодого покоління [8].

На першому учительському конгресі у квітні 1920 року в Ужгороді була визначена концепція змісту освіти в усіх типах шкіл Підкарпатської Русі. А.Алиськевич зазначав, що школа "мусить бути збудована на демократичних принципах, а зміст шкільної освіти має бути підпорядкований національно-державному вихованню в такій мірі, щоб виховувати добрих, чесних горожан-патріотів, які будуть всім серцем любити свій рідний народ і свою землю" [1, с.5]. Тому головним завданням був пошук нових підходів до виховання з урахуванням духовних потреб дитини, її природних і інтелектуальних можливостей. Основною цілю – "душа дитини" з її потребами, вподобаннями, можливостями. Педагоги, підкреслював Л.Гайдукевич, вже з раннього дитинства "із тисячі вроджених добрих і злих її прикмет мають розбудити в дитини любов і пошану до ближніх, пристосувати її до самостійності, скерувати вироблення всебічної практичності в майбутньому суспільному житті" [3, с. 108].

Після введення шкільної реформи уряд Чехословацької Республіки намагався впорядкувати навчальний процес в школах Підкарпатської Русі. Було розроблено методичний збірник "Нормальних учених основ для народних (початкових) школ" для вчителів, в якому визначалася загальна мета виховання, яка ставила перед школою завдання "не лише механічно поняття груповати, але дати ученика основи трудового способу (методы), щоб ученики в життю могли дальше учитися и образоватися". Одночасно акцентувалася увага на підготовці молоді до самостійного життя і праці [9, с.51].

Програми та навчальні плани для всіх типів шкіл були складені згідно програм для чехословацьких шкіл, із врахуванням мовних особливостей Підкарпатської Русі [6, с.102-

103]. Зміст навчального матеріалу повинен забезпечувати нерозривний зв'язок навчання із практичними потребами життя, із оточуючим середовищем, ґрунтуватися на національно-естетичній основі, відображати специфіку й особливості історичних, соціально-політичних, природно-географічних, господарсько-побутових, культурних, релігійних аспектів життя народу.

"Нормальні учебні основи для народних школ" для всіх типів народних шкіл на Підкарпатській Русі, виданий шкільним рефератом і розісланий всім народним школам для вчителів, котрі зобов'язані були застосувати його до місцевих обставин і виробити на основі нього місцевий "подробний учебний план". Для горожанських шкіл та гімназій навчальний план мав також багато спільного із програмою для народних шкіл.

Навчальний план складався з пояснювальної записки та основної частини. Пояснювальна записка розкривала мету та структуру викладання предмету, а основна частини пропонувала навчальний матеріал, розподілений за роками навчання (класами) [10, с. 25].

Важливими в змісті освіти були предмети гуманітарного циклу: релігія, крайові мови (чеська, українська, латинська, російська, німецька, французька), історія та природничо-математичного циклу: математика, землепис (географія), природопис, хімія, фізика, нарисна геометрія, малювання, пропедевтика філософії, краснопис, гімнастика, співи. Для вивчення української мови відводилися чотири години на тиждень, чеської – три години. У старших класах вивчали господарство, домоводство для дівчат. Ці предмети мали практичне значення. Проводилися лабораторні заняття, екскурсії, гурткова робота. Застарілі методи навчання змінили на нові методики, в яких важливе місце належало наочності, "живому" спілкуванню учнів, практичному застосуванню набутих знань та умінь, спостереженню, ілюстрації, дослідам, демонстраційному експерименту, лабораторним роботам тощо. Для забезпечення навчального процесу більшість освітніх навчальних закладів мали належне матеріально-технічне забезпечення (обладнані приладами і наочними посібниками кабінети, бібліотеки для вчителів та учнів тощо). Завдяки реалізації принципів наочності, доступності, зв'язку навчання з життям забезпечувалася належна підготовка учнів.

Термін навчання тривав вісім років. До кола початкової науки входило вивчення горожанської науки і виховання, малювання, ручні предмети і предмети науки. На нижчому ступені початкова наука "стала основою загального виховання" [10, с.39]. Матеріал розподілявся за роками навчання: 1 клас – родинний дім, життя сім`ї, школа, життя в школі, община, порядок у ній, заняття людей, чемність, ввічливість, чистота, порядок та ін.; 2 клас – докладніше матеріал 1 класу, а також: село, околиця, городи, сади, ниви, поле, ліс, пасовисько та ін. Предметні науки починали вивчатися на середньому ступені народної школи. До них належало краєзнавство, землепис (географія), історія, природопис і фізика. Основну роль у навчанні 3-5 років відводилося краєзнавству. На його уроках вивчалося Закарпаття в загальному контексті Чехословацької Республіки; елементи виробничо-економічних, правознавчих, історико-культурних відомостей із життя рідного краю і Чехословацької республіки; назви сусідніх держав. На уроках з краєзнавства учні здобували ще знання з гігієни, астрономії [7, с.103].

Предмети скеровували інстинкти, прищеплювали учням правильні звички і відсіювали погані, давали чіткі поняття, удосконалювали бесіду і здібності. Завданням вивчення шкільних предметів було "пізнання людини, природи і суспільства, розвиток духовності учня для виконання в подальшому ним суспільних завдань. Метою предметних наук було подати учням предметну основу для формування світогляду і пристосованості до життя" [10, с.40-42]. Беручи за основу навчання, засобами кожного предмета, необхідно було також здійснювати "моральне виховання учнів, послідовно від найнищих до найвищих класів на кожному уроці" [4, с.79].

А.Волошин, розробляючи методику народно-шкільного навчання, приділяє увагу розробці навчальних планів і програм, у яких особливе місце відводив навчанню та вихованню [2]. Змісту навчання полягав в залученні молоді до загальнолюдських цінностей і цінностей національного буття, визначенні системи наукових знань про природу і суспільство, людське мислення, творчу діяльність, світоглядних, моральних, естетичних ідей та відповідної поведінки, якими повинен оволодіти учень в процесі навчання.

На думку В.Увальського, у вихованні важливе місце посідають навчальні предмети, які в суспільному житті найбільш вагомі і потрібні для вирішення життєвих труднощів [12, с.93]. Тому педагогічна вимога щодо змісту освіти полягала в досягненні основної мети виховання, яка тісно пов'язана з поглядами та призначеннями людини.

Великого значення виховання учнів, готових до життя в суспільстві, надавав і педагог М.Грицяк. У статті "Соціальний інстинкт" він розвиває думку, що в школі закладається основа подальшого суспільного життя [5, с.189]. Школа може допомогти учням правильно зрозуміти життя. Вона модель суспільства, суспільного життя. Її вплив повинен допомагати по-новому осмислити знайомі життєві завдання, побачити нові завдання та оволодіти засобами їх вирішення. Навчити учнів самостійно розкривати, розвивати та реалізовувати свій життєвий потенціал.

Вироблення методичного підходу підготовки учнівської молоді до життя і праці в навчанні, вихованні, відтворенні ними знань, засвоєнні умінь і навичок, розвитку творчих здібностей до реального життя в кінцевому результаті знайде позитивне відображення в їх життєвому досвіді.

Здійснене нами дослідження шкільної документації Підкарпатської Русі засвідчило, що можливості розвитку учнівської молоді у підготовці до життя закладені у змісті і організації життєдіяльності школярів:

- поєднання навчання і виховання в єдиному педагогічному процесі;
- визначення і удосконалення методів підготовки молоді до життя і праці;
- поєднання навчання учнів з суспільно-корисною продуктивною працею, здібностями і потребами;
- розкриття педагогічної суті прогресивних форм зв'язку школи з життям;
- вплив суспільства на підростаюче покоління і процес організації життя учнівської молоді;
- визначення ролі праці і її вплив на духовне життя учнівської молоді.

У подальших дослідженнях аналізуватимуться психологічні основи підготовки молоді до життя і праці у школах Підкарпатської Русі.

Література та джерела

1. Алиськевич А. Типи шкіл. Якої школи нам треба /А.Алиськевич // Учитель. – Ужгород, 1920.– Ч. 1. – С.1-5
2. Волошин А. Методика народно-шкільного навчання (На правах рукопису) /Августин Волошин – Ужгород, 1935. – 113 с.
3. Гайдукевич Л. Добрі і злі свойства виховуючого / Л.Гайдукевич// Учитель. – 1927. – Ч. 3. – С.107-109
4. Гайдукевич Л. Моральне виховання / Л.Гайдукевич // Учитель. – 1926. – Ч.4-6. – С.79-90
5. Грицяк М. Соціальний інстинкт / М.Грицяк // Учитель. – 1931. – Ч. 9. – С.188-190
6. Клима В. Школьное діло и просвещеніе на Подкарпатской Руси / В.Клима // Подкарпатская Русь за годы 1919 – 1936. – Ужгород, 1936. – С. 101-105.
7. Лизак І. Руководство для учительства народных школ на Подкарпатской Руси/ І.Лизак – Ужгород: Книгопечатня оо. Василіян, 1933.

– 123 с.
8. Малий школьний законъ на Чехахъ // Учитель. – 1921. – Ч. 6. – С.91-96
9. Нормальні учебні основи для народних (початкових) школ //Урядовий вісник. – Ужгород, 1934. – Ч. 4-5. – С.49-140
10. Розпорядження Міністерства Школьництва і Народної освіти з дня 6. Мая 1930. Чис. 47. 415 – 1, котрим упорядковуються нормальні учебні основи для народних школ // Урядовий вісник школьного реферату кураєвого уряду Подкарпатской Руси. Прилога "Учителя". – 1930. – Ч. 8. – Ужгород. – 1930. – Ч. 8. – С.25-200
11. Химинець В.В. Освіта Закарпаття: монографія /В.В. Химинець, П.П.Стрічик, Б.М.Качур, М.І.Талапканич. – Ужгород: "Карпати"; Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2009. – 464 с.
12. Увальський В. Розвиток індивідуальних і соціальних почуттів та виховання/ В.Увальський // Подкарпатська Русь. – 1928. – Ч. 2. – С.91-97
13. Pesnaj. Skolstvi na Podkarpatske Rusi v pritomnosti. – Stan nakladatelstvi v Praze, 1933. – 51 s.

Значительную роль в осуществлении системы образования в Украине играют проблемы подхода к внедрению методов организации образования и воспитания, которые способны развивать научно-металогический поиск, педагогическое новаторство: способствуют подготовке молодёжи к жизни в процессе формирования черт, которые в дальнейшем найдут своё воплощение в системе социальных ролей: гражданина, труженика, семьянина. В статье раскрываются цели и задания школах Подкарпатской Руси (1919 - 1939 годов) в подготовке молодёжи к жизни и труду. В дальнейших исследованиях анализируются психологические основы подготовки молодёжи к жизни и труду в школьной документации Подкарпатской Руси 1919 – 1939 годов.

Ключевые слова: учащаяся молодёжь, подготовка к жизни и труду, школьная документация, Подкарпатская Русь.

Problems to approach the introduction of methods of educational organization capable to develop scientific and metalogical search, pedagogical innovation play the significant role in implementation of educational system in Ukraine. These are: to promote preparation of youth for life in the course of formation of characreristics which find further implementation in the system of social roles: citizen, worker, married couple. The development of methodical approach to preparing of pupils for the living and working, development of creative skills to real life eventually find a positive reflection of their life experience. In the article the author has considered the purposes and tasks of school of Subcarpathian Russia (1919 − 1939) in the preparation of youth for life and work. In subsequent studies psychological bases of preparation of youth for life and work in school documentation of Subcarpathian Russia of 1919 - 1939 have been analyzed. Educational requirements for the content of education have been to achieve the main goal of education, which was closely linked with those of human views and appointment.

Key words: pupils, preparation for life and work, school documentation, Subcarpathian Russia.

УДК 377: 1(79)

ІК-КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ДИСЦИПЛІН ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ – ВИМОГА ЧАСУ

Кепша Ольга Михайлівна
м.Кривий Ріг

У статті здійснено аналіз визначень поняття інформаційно-комунікаційної компетентності за ключовими ознаками. Проаналізовано сутність ключових ознак інформаційно-комунікаційної компетентності. З метою розкриття змісту явища «інформаційно-комунікаційна компетентність», розглянуто його складові. Уточнено значення поняття «інформаційна компетентність» на основі інтеграції ключових компетенцій. Запропоновано авторське визначення поняття ІК-компетентність викладачів загальноосвітніх дисциплін.

Ключові слова: компетентність, інформаційно-комунікаційна компетентність, інформація, комунікація, викладач.

Постановка проблеми. Динамічна інформатизація суспільства, інтеграція української освіти до загальноєвропейської та світової системи освіти, системне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в усі галузі економічного та суспільно-політичного життя зумовили необхідність підготовки кваліфікованого і компетентного викладача, насамперед, у сфері професійно-технічної освіти, професійно мобільного, який здатний до творчої праці, професійного самовдосконалення і впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виробничий процес. На сьогодні проблема розвитку відповідної компетентності – інформаційно-комунікаційної (ІК-компетентність) − викладачів загальноосвітніх дисциплін професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) залишається пріоритетною. Саме розвиток відповідного рівня ІК-компетентності дозволить викладачам повною мірою використовувати можливості сучасних інформаційних джерел для підвищення свого професійного рівня, впроваджувати свій професійний потенціал під час навчально-виховного процесу. Розвиток професійної ІК-компетентності має відбуватися інтегровано, у поєднанні з психолого-педагогічними дисциплінами для досягнення основної мети – формування мобільних, конкурентоздатних учнів, готових до сучасних вимог на ринку праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З'ясовано, що вчені визначають латинське походження поняття «компетентність» (від «competentes», «competentis» як явище, що означає «відповідний», «здатний»). Компетентний – той, хто має знання в тій чи іншій галузі. Компетентність – володіння відповідною компетенцією, сукупність особистісних якостей викладача, зумовлених досвідом його діяльності в певній соціальній і особистісно-значимій сфері [1]. Нині досить актуальним є питання розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності викладача загальноосвітніх дисциплін, як складової професійної компетентності. Аналіз попередніх досліджень свідчить, що проблемі розви-

тку ІК-компетентності присвячені дослідження багатьох вчених. Проте, за основу взято результати дослідження Л.А.Карташової, яка, зазначила, що інформаційно-комунікаційна компетентність (ай-ті-компетентність) вчителя суспільно-гуманітарних спеціальностей – це здатність вчителя використовувати на практиці ІТ для задоволення особистих потреб і розв'язування професійних завдань у відповідній предметній галузі (слідом за О. М. Спіріним), яка передбачає: наявність знань у галузі ІТ, методів та форм їх впровадження в професійну діяльність; сукупності умінь і навичок застосування ІТ; системи спеціально-наукових, психологічних, педагогічних знань та вмінь з питань планування та здійснення навчально-виховного процесу з певного предмета, яка має яскраво виражений прикладний характер використання можливостей ІТ: розроблення електронних навчальних матеріалів; вдосконалення предметних компетентностей через застосування ІТ; підвищення педагогічної майстерності засобами ІТ; здійснення моніторингу досягнень учнів та обмін досвідом викладання предмета через застосування ІТ тощо [2].

Однак, визначення поняття ІК-компетентності на сучасному етапі розвитку педагогіки вченими дається неоднозначно (В.Л.Акуленко, В.Ю.Биков, А.М.Гуржій, М.Г.Дзугоєва, О.Б.Зайцева, Л.А.Карташова, А.Л.Семенов, О.М.Спірін, Н.Ю.Таїрова, О.М.Толстих, М.І.Жалдак, та ін.).

Мета статті полягає у розгляді сутності й ключових ознак інформаційно-комунікаційної компетентності викладачів загальноосвітніх дисциплін.

Виклад основного матеріалу. У "Основах стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України" (збірник наукових праць) визначено, що інформаційно-комунікаційна компетентність є результатом різнобічних здатностей людини і має такі складові:

1) здатності й уміння: здобувати інформацію з різних джерел у зрозумілому вигляді; працювати з різними відомостями; критично оцінювати відомості; використовувати у професійній діяльності інформаційно-комунікаційні технології;

2) знання: особливостей інформаційних потоків у своїй галузі; основ ергономіки й інформаційної безпеки; функціональних можливостей ІКТ; конкретні навички з використання комп'ютерної техніки та ІКТ;

3) ставлення особистості до застосування ІКТ для відповідальної соціальної взаємодії і поведінки (О.В.Овчарук, О.М.Спірін) [4, с.46-48].

Іншими словами, інформаційно-комунікаційна компетентність передбачає здатність людини орієнтуватися в інформаційному просторі, оперувати даними на основі використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій відповідно до потреб ринку праці і для ефективного виконання професійних обов'язків. Ця категорія має також включати такі елементи, як ціннісні орієнтації, тобто вміння критично вибирати і критично аналізувати відомості і дані, що складають зміст, отриманий з різних джерел і за допомогою ІКТ.

З метою розкриття змісту явища «інформаційно-комунікаційна компетентність» та визначення цього поняття, розглянемо його складові: «компетентність» (це рівень навченості, володіння сумою знань, умінь і навичок), «інформація» (нові відомості про навколишній світ, одержувані в результаті взаємодії з ним) [5] і «комунікація». Передача інформації пов'язана з комунікацією. Інформаційна комунікація включає обмін повідомленнями, почуттями, установками під час спільної діяльності. У педагогіці та психології інформація – це засіб будь-якого повідомлення, дані про щось, які розглядаються в аспекті передачі їх у часі й просторі. У той же час педагогічний процес носить комунікативний характер. Комунікація, як правило, розглядається в декількох значеннях: обмін інформацією в людському спілкуванні; реалізація інтелектуально-пізнавальних здібностей суб'єкта (умінь описувати і пояснювати об'єкти дійсності і емпіричний базис науки, причинно-наслідкові зв'язки між ними) [6]. Отже, в основі суті поняття «інформаційно-комунікаційна компетентність» в педагогічній діяльності лежить взаємозв'язок інформаційного простору і комунікативної сфери. Явище ІК-компетентність включає в себе: цілісне світобачення і науковий світогляд; сукупність загальноосвітніх і професійних знань і вмінь, соціальних і етичних норм поведінки людей в інформаційному оточенні; уявлення про інформаційні об'єкти та їх перетворення в людській діяльності, в тому числі за допомогою засобів інформаційних технологій, технічних і програмних засобів, що реалізують ці технології. Компонентами інформаційно-комунікаційної компетентності особистості є: оптимальність інформаційно-комунікативної діяльності; володіння методами інформаційно-комунікативної діяльності; наявність критичного мислення. Освітня цінність комунікації полягає у виконуваній інформаційній функції, а комунікативність – це умова розвитку особистості, пізнання навколишнього світу.

На сьогодні увага багатьох учених прикута до інформаційно-комунікаційної компетентності, насамперед, тому, що це поняття порівняно нове. І саме через це однозначного визначення цього поняття немає. Вчені подають його або досить звужено, або, навпаки, розширено, – залежно від того, про яку сферу діяльності йдеться. Така увага до компетентісного підходу сприяла тому, що освітні кола виокремили ключові (ІТ-компетентність розглядається як одна з категорій ключових компетентностей) компетентності, які сприяють досягненню успіхів у житті; сприяють підвищенню якості суспільних інститутів; відповідають багатоманітним сферам життя (Локшина О.І., Овчарук О.В., Паращенко Л.І., Пометун О.І., Савченко О.Я., Трубачева С.Е. [7] та ін.).

Поняття ключових компетентностей досить багатогранне. Досі триває широка дискусія, спричинена, у першу чергу, потребами ринку праці у професіоналах, які мають володіти не тільки професійними навичками, а швидко навчались, адаптувались до нових потреб ринку і змін у суспільстві, тобто бути професійно мобільними, здатними працювати в умовах поступу інформаційно-комунікаційних технологій, позитивно й конструктивно реагувати на реформи і виклики часу. Ключові ж компетентності включають в себе основні загальні поняття, які становлять комплекс знань, умінь, навичок, цінностей та відношення за навчальними галузями й життєвими сферами того, хто навчається.

Залишається відкритим питання, як має бути відображена інформаційно-комунікаційна компетентність у змісті освіти і підвищення кваліфікації педагога. Попри це, значних зусиль потребує створення відповідного середовища для забезпечення формування ІК-компетентності, створення відповідних стандартів на різних рівнях освіти тощо. На сьогоднішній день у вітчизняній освіті у даних питаннях немає єдності наукових й офіційних кіл.

Підсумовуючи вище зазначене, можна подати власне визначення поняття (і в цьому ми погоджуємося саме із визначенням О.В.Овчарук [8]): ІК-компетентність викладачів загальноосвітніх дисциплін слід розуміти як сукупність знань і розуміння, умінь і навичок, а також особистісних ставлень і ціннісних орієнтацій в галузі інформаційно-комунікаційних технологій та здатність автономно і відповідально демонструвати їх для практичної, професійної діяльності та навчання впродовж життя.

Зазначимо, що нині в Україні відсутні наукові дослідження, які розкривають особливості розвитку ІК-компетентності викладачів загальноосвітніх дисциплін. Поза увагою залишаються питання, пов'язані із застосуванням інноваційних підходів розвитку ІК-компетентності викладачів. Тому, з метою розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності викладачів загальноосвітніх дисциплін професійно-технічних навчальних закладів вбачаємо необхідність сприяння збагаченню знаннями, вміннями з галузі ІКТ; розвитку комунікативних, інтелектуальних здібностей; здійсненню інтерактивного діалогу в єдиному інформаційному просторі. І тут уже треба

ставити акцент не на тому, що знає, хоче й може дати викладач, а на те, що потрібно учневі, адже освітня програма відтепер має орієнтуватися на результати навчання, формування компетентності та конкурентоспроможності учня. А це дасть змогу значно підвищити ефективність навчально-виробничого процесу в ПТНЗ та рівень знань учнів.

Висновки. Слід зазначити, що проведений аналіз не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми, тому перспективи подальших наукових розвідок можуть бути пов'язані з вивченням складових інформаційно-комунікаційної компетентності викладача загальноосвітніх дисциплін професійно-технічних навчальних закладів.

Література та джерела

1. Тришина С.В. Информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального образования [Карташова Л.А. Формування ІТ-готовності як нової якісної характеристики учителя суспільно-гуманітарних дисциплін / Л.А.Карташова // Педагогічнй дискурс: зб. наук. пр. / гол.ред. І.М.Шоробура. – Хмельницький: ХГПА, 2010. – Вип. 8. – С.90-97
2. Карташова Л.А. Соціально-економічні та педагогічні вимоги до інформаційно-технологічного забезпечення сучасного вчителя загальноосвітнього навчального закладу [Текст] / Л.А.Карташова // Вища освіта України. – 2009. – №3 (додаток 1). – Тематичний випуск "Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології" – К.: Генезис. – 2009. – С.534-539.
3. Основи стандартизації інформаційно_комунікаційних компетентностей в системі освіти України: метод. рекомендації / [В.Ю.Биков, О.В. Білоус, Ю.М.Богачков та ін.]; за заг. ред. В.Ю.Бикова, О.М.Спіріна, О.В.Овчарук. — К.: Атіка, 2010. – 88 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
5. Бурова И.В. Педагогические условия формирования информационно-образовательных потребностей студентов вуза / И.В.Бурова // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. – 2009. – № 7. – С.98-101
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [Бібік Н.М., Ващенко Л.С., Локшина О.І., Овчарук О.В., Паращенко Л.І., Пометун О.І., Савченко О.Я., Трубачева С.Е.]; за заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. –111 с.
7. Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України: метод. Рекомендації / [В.Ю.Биков, О.В.Білоус, Ю.М.Богачков та ін.]; за заг. Ред. В.Ю.Бикова, О.М.Спіріна, О.В.Овчарук. – К.: Атіка, 2010. – 88 с., С.46.

В статье осуществлен анализ определений понятия информационно-коммуникационной компетентности. Проанализировано сущность ключевых признаков ИК-компетентности. С целью раскрытия содержания явления «информационно-коммуникационная компетентность», рассмотрены его составляющие. Уточнено значение понятия «информационная компетентность» на основе интеграции ключевых компетенций. Предложено авторское определение понятия ИК-компетентность преподавателей общеобразовательных дисциплин.

Ключевые слова: компетентность, информационно-коммуникационная компетентность, информация, коммуникация, преподаватель.

Nowadaya the information and communication competence of teachers of general subjects as part of professional competence ia a very topical issue. The author of the article has presented the analysis of the definitions the information and communication competence on key characteristics. The essence of the key characteristics the information and communication competence has been considered. The purpose of disclosure in the phenomenon of "information and communication competence" has been defined. The meaning of the "information competence" based on the integration of key competencies has been clarified. Particular activities of the teachers in the aspect of using and processing the information have been mentioned. The author has suggested his own definition of "information and communication competence the teachers of general education subjects" in vocational education. The emphasis has been made on the need to promote the enrichment of teachers` knowledge, skills of information and communication technologies of communication, as well as intellectual capabilities, implementation of interactive dialogue in a single information space.

Key words: competence, communication competence, information, communication, and teacher.

УДК 378.096; 437.65

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ У СЛОВАЧЧИНІ (НА ПРИКЛАДІ ПРЯШІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ)

Ключкович Тетяна Василівна

м.Ужгород

В статті проаналізований сучасний стан підготовки вчителів на педагогічному факультеті Пряшівського університету (Словаччина). Особлива увага приділяється навчальним програмам з підготовки бакалаврів і магістрів, педагогічній практиці, науковій роботі педагогічного факультету. Зроблено висновок про те, що педагогічний факультет Пряшівського університету забезпечує цілісну систему професійної підготовки педагогічних кадрів.

Ключові слова: Словаччина, Пряшівський університет, педагогічний факультет, педагогічна освіта, професія вчителя, навчальна програма.

У контексті визначення шляхів і засобів підготовки вчителя-фахівця європейського рівня вища педагогічна освіта України потребує переосмислення як власного минулого, так і досвіду зарубіжних країн. Враховуючи історичну, культурно-ментальну близькість сусідньої Словаччини, а також успішність її євроінтеграційного шляху, видається актуальним вивчення практики підготовки вчителів у словацьких вузах, і в Пряшівському університеті зокрема.

Особливості підготовки вчителів, розвиток вищої педагогічної освіти в Словаччині стали предметом докладного аналізу, насамперед, словацьких авторів – Б. Косової, Ш. Порубського, І. Павлова. Безпосередньо підготовці педагогів у Пряшівському університеті присвячені праці Р. Бернатової, Я. Бургерової. Серед вітчизняних вчених визначений інтерес до проблематики розвитку словацької вищої освіти прослідковується у публікаціях В. Старости, Г. Товканець.

Мета даної статті – з'ясувати особливості професійної підготовки вчителів на педагогічному факультеті Пряшівського університету.

На сучасному етапі вища педагогічна освіта в Словацькій Республіці (СР) перебуває в процесі трансформації, що зумовлено, як загальними потребами адаптації вищої освіти до умов Болонського процесу, так і актуальними запитами громадськості та педагогічної спільноти щодо необхідності подальшої професіоналізації вчительської праці. Впродовж 2000-х років відбулося оновлення концептуальних, нормативних основ функціонування системи підготовки вчителів, професійного розвитку педагогів у Словаччині.

З 2005 р. безпосередньо впроваджується кредитна система навчання на базі Європейської системи трансферу кредитів (ECTS), реструктуризується система навчальних спеціальностей щодо їх кількості й змісту та ін. З урахуванням міжнародної стандартної класифікації освіти ICSED97 в Словаччині в 2004-2005 рр. була структурована система педагогічних спеціальностей (див. табл.1).

Таблиця 1.
Система педагогічних спеціальностей [5].

Навчальні спеціальності групи 1. Виховання і освіта
1.1.1. Навчання академічних предметів
1.1.2. Навчання професійних предметів і практичної підготовки
1.1.3. Навчання мистецько-виховних та виховних предметів
1.1.4. Педагогіка
1.1.5. Дошкільна та початкова педагогіка
1.1.6. Спеціальна педагогіка
1.1.7. Медична педагогіка
1.1.8. Логопедія
1.1.9. Андрагогіка
1.1.10. Професійна дидактика

Підготовка фахівців-педагогів у Словаччині здійснюється у таких основних формах: навчальні програми для бакалаврів і магістрів, післядипломне навчання в докторантурі, а також післядипломне навчання на рівні вищої школи. Педагогічна освіта надається в межах дев'яти вищих учбових закладів, серед яких основні регіональні центри – Банська-Бистриця, Братислава, Нітра, Пряшів, Трнава.

Систематичний збір, оцінювання й розповсюдження інформації про функціонування освітньої системи здійснюють моніторингові інституції міжнародного та національного рівня. В даному контексті, насамперед, слід виокремити діяльність словацького академічного рейтингового агентства ARRA (Akademická rankingová a ratingová agentúra). Ця громадська інституція відстежує якість надання освітніх послуг, науково-дослідну діяльність, грантові успіхи факультетів і публікує на цій основі річні рейтинги педагогічних факультетів [3, с. 38].

Важливе місце в структурі педагогічної освіти Словаччини належить педагогічному факультету Пряшівського університету, який має тривалі педагогічні традиції та демонструє освітньо-науковий динамізм на сучасному етапі розвитку.

Педагогічний факультет веде свій родовід з 1949 року, коли була заснована Кошицька філія педагогічного факультету Словацького університету в Братиславі. Через три роки педагогічний факультет перемістився до Пряшева, де згодом неодноразово змінював свою назву, організаційну структуру. Зокрема, реорганізаційні зміни здійснювались у рамках Вищої педагогічної школи (1953-1959 рр.), Педагогічного інституту (1959-1964 рр.), педагогічного факультету Університету ім. П. Й. Шафарика (1964-1996 рр.).

Новим етапом розвитку педагогічного факультету став 1997 рік, коли відповідно до закону Національної ради Словацької Республіки [7] було інституційно відокремлено Пряшівський університет в Пряшеві від Університету ім. П. Й. Шафарика в Кошицях. Педагогічний факультет був одним із п'яти факультетів, на базі яких засновано Пряшівський університет. У даний час педагогічний факультет є сучасним динамічним навчальним і науковим центром, в рамках якого навчається понад тисяча студентів.

З 2005-2006 н.р. навчання на спеціальностях педагогічного факультету Пряшівського університету здійснюється за кредитною системою ECTS. Підготовка майбутніх вчителів відбувається в два послідовних етапи: програма підготовки фахівців ступеню «бакалавр» (3 роки) і програма підготовки фахівців ступеню «магістр» (2 роки).

Профіль спеціалізації педагогічного факультету Пряшівського університету – це підготовка вчителів дошкільної, початкової шкільної та спеціальної освіти. В 1997-2004 рр. факультет готував фахівців за наступними педагогічними спеціальностями: 1) учитель для загальноосвітніх шкіл 1-го ступеню без спеціалізації або зі спеціалізацією: мистецьке виховання, музичне виховання, фізичне виховання, англійська мова та література; 2) спеціальна педагогіка зі спеціалізацією шкільна логопедія, психопедія, етопедія; 3) дошкільна педагогіка (з 1999 року).

З 2005-2006 н.р. року на педагогічному факультеті ПУ навчання здійснюється за двома педагогічними напрямами: 1.1.5. «Педагогіка дошкільної та початкової освіти» та 1.1.6. «Спеціальна педагогіка». За обома спеціальностями акредитовані бакалаврські, магістерські та докторантські навчальні програми.

В рамках кваліфікаційного рівня «бакалавр» пропонуються наступні навчальні програми спеціалізації: педагогіка дошкільної та початкової освіти; педагогіка дошкільної та початкової освіти соціально вразливих верств; педагогіка дошкільної та початкової освіти і педагогіка осіб із психічно-соціальними відхиленнями; педагогіка осіб з обмеженими розумовими здібностями; вчитель практичної професійної підготовки осіб з обмеженими розумовими здібностями.

Випускники бакалаврських програм підготовлені до наступних професій: педагогічний працівник у дитячих садках, шкільних клубах, центрах вільного часу, а також для роботи з дітьми з обмеженими розумовими здібностями; експерт дитячих і діагностичних центрів; вихователь у спеціальних виховних закладах, медичних установах, установах соціальної опіки та установах відбування покарання неповнолітніх та ін.

Магістерські навчальні програми включають напрями спеціалізації: вчитель початкової школи; вчитель початкової школи та педагогіка осіб із психічно-соціальними відхиленнями; дошкільна педагогіка; педагогіка осіб з обмеженими розумовими здібностями.

Випускники готуються на посади вчителів у системі початкової освіти (загальноосвітня школа 1-го ступеню) і вчителів спеціальних шкіл, методистів для сфери початкової освіти та ін. Випускники даних спеціальності є фахівцями, теоретично й практично підготовленими до педагогічної діяльності, здатними самостійно аналізувати педагогічні проблеми та приймати ефективні рішення.

Відповідно до кредитної системи та фахової спеціалізації розроблена пропозиція навчальних предметів. Навчаль-

ні предмети поділяються на три різновиди: а) обов'язкові предмети, які повинен засвоїти студент для завершення навчання на відповідному етапі конкретної навчальної спеціальності; б) базові дисципліни за вибором, які студент обирає з відповідної пропозиції конкретної навчальної спеціальності за власним інтересом (при цьому, береться до уваги їх кількість, структура, спеціалізація); в) рекомендовані курси за вибором – інші дисципліни, які студент може вивчати додатково з різних пропозицій навчальних предметів університету. У випадку, якщо студент отримує достатню кількість кредитів за обов'язкові та виборні предмети, рекомендовані курси може не вивчати.

За таких умов кредитний розподіл між курсами може мати різне співвідношення. В 2008-2009 н.р. кредитний розподіл у бакалаврській навчальній програмі за спеціальністю «Педагогіка дошкільної та початкової освіти» визначався наступним співвідношенням: 73,3% кредитів – обов'язкові предмети, 22,2% кредитів припадало на базові предмети за вибором і 4,5% – виборні рекомендовані курси. У магістерській навчальній програмі «Учитель початкової школи» співвідношення кредитів склалося наступним чином: 71,7% – обов'язкові предмети, 23,3% – базові предмети за вибором і 5% – рекомендовані курси за вибором [1, с. 216-217].

Базові предмети за вибором і рекомендовані предмети за вибором студенти обирають на другому і третьому році бакалаврату.

В рамках здобуття кваліфікаційного рівня «магістр» до групи обов'язкових педагогічних і психологічних предметів відносяться: дошкільна та початкова дидактика, методологія педагогічних досліджень, дидактичний практикум, теорія шкільного та позашкільного виховання та ін. У якості базових дисциплін за вибором пропонуються: медіальне виховання, стратегія розвитку критичного мислення, основи творчості, риторика, креативно-кооперативні ігри та ін. До групи рекомендованих за вибором включено наступні дисципліни: динамічна оцінка когнітивних здібностей, навчання талановитих і обдарованих учнів, творче письмо та ін. Інформацію про співвідношення профілю дисциплін у підготовці педагога-фахівця наведено в табл.2.

Таблиця 2.

Співвідношення обов'язкових предметів (за кредитною системою), представлених у навчальній програмі «Педагогіка дошкільної та початкової освіти» та «Учитель початкової школи» [1, с.217].

Навчальні предмети	у %
Педагогічні і психологічні предмети	19,2
Педагогічна практика	14,6
Кваліфікаційна робота	13,7
Предмети зі словацької мови і літератури	10,0
Предмети з математики	10,9
Предмети з природничих і технічних наук	11,8
Предмети з музичного виховання	6
Предмети з мистецького виховання	5,1
Предмети з фізичного виховання	5,9
Предмети зі спеціальної педагогіки	1,4
Предмети з етики і філософії	1,4

Слід зазначити, що серед усіх факультетів Пряшівського університету педагогічний факультет першим (з 2005 року) почав використовувати електронне навчання (e-learning) у рамках акредитованого дистанційного навчання. Електронні ресурси на базі програмних платформ LMS, Moodle активно використовують студенти різних форм навчання, що є свідченням активного освоєння можливостей сучасного інформаційного простору.

Важливим аспектом формування фахівців-вчителів є проходження студентами практики. Педагогічний факультет визначив наступні завдання педагогічної практики (2013 р.): надати можливість майбутнім вчителям набувати компетенцій, що прямо пов'язані з процесом навчання; залучити теоретичні знання, отримані під час університетського навчання, до практичної роботи в конкретній шкільній установі; розвивати мотивацію студентів, їх здібності та навички для реалізації функцій учительської професії [6, с.61].

Педагогічний факультет у цьому питанні співпрацює з дитячими садками та школами, в т.ч. зі спеціальними, виховними центрами та центрами педагогічно-психологічного консультування.

Місце проходження і зміст педагогічної практики залежить від відповідних навчальних програм. Форми проведення практики варіюються від короткочасної ознайомчої до тривалої інтеграції у викладацький колектив. У рамках бакалаврських програм студенти проходять сімнадцятитижневу педагогічну практику, переважно в дитячих садках і шкільних клубах. За умовами магістерських програм практика студентів складає тринадцять тижнів у початковій школі [1, с.218]. Організаційне забезпечення практики здійснює Відділ педагогічної практики педагогічного факультету.

Загальна кількість студентів, що навчалися на бакалаврських і магістерських програмах у 2013-2014 н.р. склала 1150 студентів (станом на 31.10.2013). Співвідношення між показниками наведені в табл.3.

Таблиця 3.

Загальна кількість студентів, що навчалися за бакалаврськими та магістерськими програмами на педагогічному факультеті Пряшівського університету в 2013 р. [6, с.10].

	Денна форма	Екстернатна форма	Разом	Разом у %
Бакалаврське навчання	618	255	873	75,91
Магістерське навчання	140	137	277	24,09
Разом	758	392	1150	100,00
Разом у %	65,91	34,09	100,0	

Інформацію про кількісне співвідношення між студентами-випускниками педагогічного факультету наведено в таблиці 4.

Таблиця 4.

Студенти, які завершили навчання магістерського та бакалаврського кваліфікайних рівнів на педагогічному факультеті у 2013 р. [6, с.13].

Форма навчання	Бакалаври	Магістри	Разом	Разом у %
Денна форма	86	104	190	57,06
Екстернатна форма	73	70	143	42,94
Разом	159	174	333	100,00

На факультеті акредитовано докторантське навчання, а також діяльність спеціалізованих рад із захисту дисертаційних робіт, присудження вчених звань доцентів і професорів, що є визнанням високого рівня освітньої та наукової кваліфікації кадрового складу педагогічного факультету.

У сфері науково-дослідницької роботи факультет відповідно до свого профілю орієнтується на дослідження проблем, пов'язаних з підготовкою вчителів дошкільної, початкової та спеціальної освіти. До основних дослідницьких тем належать: педагогічно-психологічні процеси в дошкільній і початковій освіті, ефективність актуальних концепцій початкового читання і письма, когнітивні процеси та функції учнів у процесі навчання, спеціальна освіта учнів з розумовими відхиленнями та психосоціальними обмеженнями, аналіз словацького та міжнародного мистецтва для дітей і молоді та ін. [4 , с.3].

З метою оптимізації реалізації науково-дослідницької роботи на факультеті створено умови для публікації результатів досліджень в рамках наукових збірників, періодичних видань. Зокрема функціонують редакційні колегії, що забезпечують видання наступних періодичних видань: «Acta Paedagogicae», «Špeciálny pedagóg», «O dieťati, jazyku, literatúre», «Artuš».

В рамках інституційної підтримки наукових досліджень педагогічного факультету створено науково-дослідний центр, який займається дослідженнями в сфері дитячої мови і культури. При реалізації науково-дослідних проектів центр співпрацює зі словацькими та зарубіжними фахівцями.

Важливим аспектом навчальної та наукової діяльності педагогічного факультету є залучення підтримки грантових структур, участь у міжнародних проектах. Педагогічний факультет має значний досвід у реалізації науково-дослідницьких проектів як національного, так і міжнародного рівня. Постійно викладачі та студенти факультету отримують грантову підтримку в рамках проектів KEGA, VEGA, APVV, DAPHNE, LEONARDO DA VINCI, MyUniversity, ERASMUS +, Міжнародного Вишеградського фонду, що свідчить про поглиблення інтернаціоналізації вищої освіти та науки, підвищення конкурентності та відкритості педагогічної освіти, покращення якості навчання та досліджень, розширення багатосторонньої співпраці між університетами, диверсифікацію джерел фінансування діяльності факультету. Динаміку показників залучення педагогічним факультетом підтримки національних і міжнародних структур зі сприяння науковим дослідженням та міжвузівській співпраці впродовж останніх років зафіксовано в табл.5.

Таблиця 5.

Кількість реалізованих грантових проектів на педагогічному факультеті Пряшівського університету у 2008-2013 рр. [4, с.4].

Проект	Кількість реалізованих проектів у відповідному році					
	2008	2009	2010	2011	2012	2013
VEGA	6	5	4	6	5	7
KEGA	7	5	8	8	2	5
APVV	1	1	-	-	1	2
Daphne III			1		1	
Інші					3	3

На думку декана педагогічного факультету Я. Бургерової сильними сторонами факультету є: відносна однорідність навчальних програм; спеціалізація на підготовці фахівців-педагогів початкової та спеціальної освіти; динамічність начальних програм, змісту та структури навчання відповідно до профілю випускника; адаптація навчальних програм до потреб практики, ринку праці в регіонального контексті; інтенсивне використання електронного навчання; зростання кількості докторантів і акредитаційні права щодо присвоєння вчених звань; інтернаціоналізація навчання через участь у європейських програмах мобільності студентів і викладачів, міжвузівська співпраця у спільних наукових проектах [2 , с.18-19].

Таким чином педагогічний факультет Пряшівського університету, опираючись на значний історичний досвід і новітні підходи в навчанні та наукових дослідженнях, забезпечує цілісну систему професійної підготовки педагогічних кадрів. Тим самим досягається статус факультету як науково-педагогічної школи європейського рівня, при одночасному збереженні позицій регіонального центру вищої педагогічної освіти в Східній Словаччині. Перспективи досліджень у даному напрямку вбачаємо в аналізі ролі Пряшівського університету в підготовці педагогів для східного регіону Словаччини, а також в українсько-словацьких освітньо-наукових взаєминах.

Література та джерела

1. Bernátová R. Súčasná príprava učiteľov elementaristov na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove / Renáta Bernátová // Príprava učiteľov v procese školských reforiem: zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzin. účasťou, Prešov, 16.-17. september 2009. – Prešov: PU, 2009. – S.215-219
2. Burgerová J. Pedagogická fakulta v kontexte vysokoškolského vzdelávania v Prešove / Jana Burgerová // História, súčasnosť a perspektívy vzdelávania na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzin. účasťou (Prešov 22.-23. október 2014) / Edit. A. Prídavková, M. Klimovič. – Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2014. – S.13-20
3. Hodnotenie fakúlt vysokých škôl 2014. Ranking fakúlt vysokých škôl v SR na základe porovnania ukazovateľov kvantity a kvality vzdelávania a výskumu. – Bratislava: Akademická rankingová a ratingová agentúra (ARRA), 2014. – 42 s.
4. Hodnotenie úrovne vedeckovýskumnej a umeleckej činnosti na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity za rok 2013. – Prešov, 2014. – 34 S.
5. Sústava študijných odborov [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.akredkom.sk/index.pl?tmpl=odbory>. – Загол. з екрану. – Мова словац.

6. Výročná správa o čiennosti Pedagogickej fakulty Prešovskej univrzity v Prešove za rok 2013 / Sprac. Ľ. Liptáková. – Prešov, 2014. – 117 s.
7. Zákon Národnej rady Slovenskej republiky z 10. decembra 1996 o rozdelení Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach // Zbierka zákonov. – 1996. – Č. 361. – S. 3166.

В статье проанализировано современное состояние подготовки учителей на педагогическом факультете Прешовского университета (Словакия). Особое внимание уделяется учебным программам по подготовке бакалавров и магистров, педагогической практике, научной работе педагогического факультета. Сделан вывод о том, что педагогический факультет Прешовского университета обеспечивает целостную систему профессиональной подготовки педагогических кадров.

Ключевые слова: Словакия, Прешовский университет, педагогический факультет, педагогическое образование, учебная программа.

The topicality of the material expressed in the given article is preconditioned by finding ways to improve the system of professional teacher training in Ukraine in the process of integration into the European educational space. The experience of the neighboring countries that are regarded to be the members of the former socialist camp are of the utmost importance in this respect especially Slovakia. The Faculty of Education of Presov University, based on historical experience and significant new approaches in teaching and research, provides a complete system of professional teacher training.The current state of teacher training at the Faculty of Education of Presov University in Presov has been analyzed in the article. Special attention has been paid to bachelor's and master's degree programmes, pedagogical practice and scientific work at the Faculty of Education. The conclusion is made about the Faculty of Education of Presov University as an institution that provides an integral system of professional teacher training. The importance of the faculty as a scientific and pedagogical school of European level and simultaneously the regional center of higher pedagogical education in Eastern Slovakia have been emphasized.

Key words: Slovak Republic, Presov University, the Faculty of Education, pedagogical education, curriculum.

УДК 378.147:51

СУЧАСНІ НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗААУДИТОРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

Ковальчук Олена Антонівна
м.Житомир

У статті проаналізовано сучасні наукові підходи до організації позааудиторної діяльності у професійному становленні майбутніх учителів математики. Особистісно-орієнтований підхід забезпечує врахування суб'єктного досвіду студента. Відповідно до аксіологічного підходу здійснення професійної підготовки у позааудиторний час передбачає як врахування цінностей та ціннісних орієнтацій майбутнього педагога, так і розуміння його як найвищої мети та цінності суспільного розвитку. Компетентнісний – допомагає визначити ступінь готовності випускника до професійно-особистісної конкуренції в умовах ринку праці. Технологічний підхід передбачає застосування його на рівні проектування педагогічної технології.

Ключові слова: професійне становлення, позааудиторна діяльність, підхід, особистісно-орієнтований, аксіологічний, компетентнісний, технологічний підходи.

Організація позааудиторної діяльності у вищому навчальному закладі не менш важлива, ніж аудиторна її складова, оскільки успішність професійної підготовки майбутнього фахівця залежить в значній мірі від цієї ланки професійного становлення студента. Тому генерування й впровадження нових ідей, підходів, технологій у позааудиторний час забезпечить активізацію інноваційних процесів в освітній сфері та професійний розвиток вчителя математики, який методологічно й технологічно підготовлений до реалізації своїх можливостей у безпосередній педагогічній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій (І.А.Акуленко, С.С.Вітвицька, О.Л.Коношевський, В.М.Монахов, В.А.Семиченко, С.О.Сисоєва, Н.А.Тарасенкова, М.І.Шкіль, І.С.Якиманська та ін.), в яких здійснена спроба розв'язання цієї проблеми, свідчить, що питання реалізації наукових підходів у професійній підготовці майбутніх фахівців було предметом дослідження багатьох вчених. Проте невирішеними раніше аспектами загальної проблеми є визначення наукових підходів до професійної підготовки студентів в сучасних умовах розвитку теорії та методики професійної освіти.

Мета статті полягає в узагальненні та систематизації сучасних наукових підходів до організації позааудиторної діяльності у професійному становленні майбутніх учителів математики.

Особистісно-орієнтований підхід до організації цієї діяльності має ґрунтуватися на суб'єктному досвіді особистості (Є.В.Бондаревська, А.Г.Маслоу, К.Р.Роджерс, С.О.Сисоєва, І.С.Якиманська та ін.).

Концепція становлення особистості за А.Г.Маслоу базується на положенні, що суб'єктний досвід – це основний феномен розуміння людства і людини зокрема [4].

За визначенням Є.В.Бондаревської, суб'єктний досвід – це досвід життєдіяльності та самореалізації, набутий у процесі спілкування, діяльності, пізнання, спостереження, прийняття рішень, переживання власних успіхів та невдач, саморефлексії [2]. На думку І.С.Якиманської, особистість спочатку не є суб'єктом навчання, а виступає як носій суб'єктного досвіду – досвіду, що отримується поза навчальним процесом, самостійно [11, с.78].

З позиції особистісно-орієнтованої парадигми студент розглядається як складна система, що розвивається, внаслідок чого підґрунтям цього підходу є принципи системного та синергетичного підходів. Крім того, важливою складовою, що визначає сутність особистості є система позааудиторної роботи, яка не лише враховує особистісні якості, але й формує їх. Рушійною силою становлення особистості в такій діяльності виступають її внутрішні мотиви, що базуються на системі ціннісних орієнтацій, завдяки чому простежується прямий зв'язок особистісно-орієнтованого підходу з аксіологічним.

Кожен студент повинен самостійно та добровільно обирати форми позааудиторної діяльності, що функціонують у вищому навчальному закладі та розраховувати свої можливості за умови відвідування, наприклад, декількох факультативних курсів. Студент повинен свідомо відноситись

до позааудиторної діяльності та відвідувати усі заняття незалежно від кількості обраних курсів.

Завдання професійного становлення майбутнього педагога у позааудиторній діяльності, які визначені у межах *аксіологічного підходу*, з одного боку, розглядають особистість як найвищу мету та цінність суспільного розвитку, з іншого – базуються на системі цінностей та ціннісних орієнтацій кожного студента у цій діяльності.

Відповідно до філософських та психологічних концепцій В.Е.Клочка, О.О.Леонтьєва, В.Е.Франкла, людина утверджує сенс життя за умови перетворення певних цінностей, де засобом формування індивідуальної особистісно-смислової структури особистості як „динамічної смислової системи" є індивідуальна картина світу та унікальні події життя людини, що впливають на структуру ціннісно-смислової сфери особистості, структурну ієрархію життєвих цінностей та керівну роль життєвих сенсів.

В.А.Семиченко зазначає, що в методологічному плані важливо, щоб у процесі професійної підготовки була чітко визначена ієрархія цінностей, які відображають структуру кінцевої мети і статусні відносини внутрішнього життя вищого навчального закладу, яку слід класифікувати на такі види:

– *пріоритетна*: розвиток особистості, пошук індивідуумом свого місця в житті. Вищий навчальний заклад повинен створювати умови для актуалізації і підвищення індивідуального потенціалу кожного студента, надання йому допомоги в соціалізації, залученні до загальнолюдських, національних цінностей, в оволодінні нормативами гуманістичної, високоморальної поведінки, в розвитку та реалізації творчих можливостей;

– *професіоналізація*, тобто підготовка до повноцінного включення в процесійно-рольові відносини. Університет повинен допомогти студентові усвідомити сутність вибраної професії, її вимоги до виконавця, цілі та функції, можливі індивідуальні стратегії виконання професійних завдань, прийоми творчої адаптації до змісту і структури професійної діяльності;

– *спеціалізація* як оволодіння окремими технологіями, прийомами планування та управління, операційною структурою діяльності через інтеріоризацію спеціальних знань, навичок, умінь. Вищий навчальний заклад повинен забезпечити високий науковий рівень цих компонентів професійної підготовки, практичні можливості для оволодіння структурними елементами діяльності для закріплення ефективних прийомів їх виконання [9].

І.А.Акуленко, Н.А.Тарасенкова зазначають, що ціннісні орієнтації майбутнього вчителя математики, емоційне ставлення до майбутньої діяльності пов'язані з їх уявленнями про професійну еталонну діяльність учителя та самосприйняттям власних здібностей і спроможностей здійснювати фахові функції й розв'язувати методичні проблеми в навчально-виховному процесі, з усвідомленням рівня своєї фахової й методичної підготовки, із умінням обирати цільові й змістові установки для дій, учинків, рішень.

Аксіологічний компонент методичних компетентностей майбутнього вчителя математики може бути визначений як усвідомлення й прийняття студентом таких груп цінностей і ціннісних орієнтацій: гуманістичні цінності в освітньому процесі; цінності педагогічної фасилітації; ціннісні орієнтації щодо побудови моделі „Я – професіонал"; ціннісні орієнтації щодо побудови власної методичної системи; прийняття цінності „цілі навчання математики", які сформульовано у державній концепції реформування математичної освіти, встановлення ієрархії цілей при вивченні програмових тем з математики; прийняття цінності „зміст" (фахових знань, знань шкільного курсу математики, методичних знань); прийняття цінності „методи" (традиційних та інноваційних методів і прийомів навчання математики); прийняття цінності „засоби" (моніторингової системи, системи дидактичних засобів) [1, с.6].

У нашому досвіді при складанні програм професійного становлення майбутнього вчителя математики у позааудиторній діяльності враховувались принципи аксіологічного підходу, цінності та ціннісні орієнтації кожної особистості, що сприяли особистісному та професійному розвитку студентів впродовж усього періоду навчання у вищому навчальному закладі.

Нам імпонує думка В.О.Сластьоніна, який вважає, що плідній педагогічній діяльності має відповідати певна модель особистості з її специфікою інтересів, схильностей та внутрішніх можливостей, професійної компетентності, оскільки управління розвитком особистості передбачає необхідність бути компетентним [8, с.26].

Протягом останнього десятиліття міжнародні організації: Рада Європи, Міжнародний департамент стандартів, Організація Європейського співробітництва та розвитку, ЮНІСЕФ, ЮНЕСКО, ПРООН вивчають проблеми компетентісно орієнтованої освіти та їх вплив на побудову навчально-виховного процесу в закладах освіти, зокрема і на позааудиторну навчально-виховну діяльність.

Компетентнісний підхід визнаний базовою ідеєю реформування освіти в країнах Європейського союзу й розглядається як стрижнева конструктивна ідея неперервної освіти (А.Л.Андрєєв, В.І.Байденко, Е.Ф.Зеєр, І.О.Зимня, Н.В.Кузьміна, А.К.Маркова, Дж.Равен, Л.М.Спенсер, Т.Хіланд, А.В.Хуторський та ін.). На думку вчених, компетентнісний підхід створює сприятливі умови для побудови системи позааудиторної роботи для кожної особистості за умови досягнення нею успіху як в особистісній, так і професійній діяльності. Крім того, він проявляється в здатності здійснювати вибір, виходячи з своїх можливостей у конкретній ситуації й створює стійку мотивацію на неперервну освіту.

Протягом останнього десятиліття розвинені країни Європи та світу, серед яких Австралія, Великобританія, Канада, Нова Зеландія, Німеччина, Франція, деякі країни Східної Європи: Угорщина, Румунія, Молдова, Литва, Латвія та ін., розпочали ґрунтовну дискусію, яка й досі триває на міжнародному рівні, навколо того, як дати людині належні знання, уміння та компетентності для забезпечення її гармонійної взаємодії з технологічним суспільством, що швидко розвивається.

Компетентнісний підхід як нова парадигма формування педагогічних кадрів передбачає включення у систему комплексної стандартизації якості вищої освіти таких новоутворень, як конкурентоспроможність і конкурентноздатність, які за сутністю виступають освітньо-професійними та особистісними індикаторами визначення ступеня готовності випускника до професійно-особистісної конкуренції в умовах ринку праці.

Професійне становлення майбутнього вчителя математики у позааудиторній навчально-виховній діяльності відповідно до цього підходу характеризується діяльнісною, практико-орієнтовною спрямованістю. У зв'язку з цим професійна підготовка фахівця має забезпечуватися інтеграцією аудиторної та позааудиторної діяльності. Зміст діяльності: умови та засоби, технології, методи, форми – це все, що сприяє формуванню професійної та особистісної компетентності майбутніх фахівців, повністю залежить від поставленої мети і коректується залежно від результатів.

Одна з ключових компетентностей, якою має володіти вчитель математики є інформаційно-комунікаційна, що включає три рівні: базовий – інваріант знань, умінь і досвіду, необхідний йому для розв'язання навчальних завдань засобами інформаційно-комунікаційних технологій загального призначення; наочно-орієнтований – освоєння й формування готовності до впровадження в освітню діяльність спеціалізованих технологій та ресурсів, розроблених відповідно до вимог змісту й методики того або іншого навчального предмету; педагогічний (методологічний, психолого-педагогічний, методичний) [7, с.184-185].

Організація позааудиторної навчально-виховної діяльності для майбутнього вчителя математики в умовах модернізації сучасної освіти враховує не лише його знання, уміння, навички, скільки досвід їх пізнання, в тому числі засобами математики, який необхідний для самоосвіти, формування професійної культури та готовності майбутнього педагога до професійної самореалізації. Таким чином, основною метою вищої освіти стає допомога студентам у набутті в них досвіду професійної діяльності та формування професійної культури, готовності до самореалізації.

Професійна культура вчителя та її формування, зокрема й учителя математики, стали предметом дослідження таких науковців, як С.Я.Батишев, В.М.Гриньова, В.С.Єжова, З.Н.Курлянд, Р.І.Хмелюк, Г.О.Михалін та ін.

Д.Ф.Ніколенко та М.І.Шкіль зазначають, що професійну культуру вчителя математики необхідно розглядати як сукупність його практичних, матеріальних і духовних надбань, що визначають якість його професійної діяльності, враховувати її взаємозв'язок з його математичною, загальною педагогічною, психологічною, методичною, інформаційною й моральною культурою. Вона зумовлюється допитливістю і працьовитістю, творчим підходом до справи, вмінням постійно вчитися, підвищувати свою кваліфікацію, орієнтуватися у величезному потоці інформації, яка стосується, зокрема і сфери його професійної діяльності [6, с.10-18].

У вищому навчальному закладі у процесі позааудиторної навчально-виховної діяльності здійснюється часткове розв'язання проблеми якості підготовки вчителя математики загальноосвітньої школи, внаслідок чого ядро його професійної культури визначається знанням об'єктів шкільної математики, педагогіки, психології та основ методики навчання математики.

Дослідження Г.П.Бевза, М.І.Бурди, Г.О.Михаліна, В.А.Онищука, С.П.Семенця, З.І.Слєпкань та багатьох інших вказують на те, що включення студентів фізико-математичних факультетів у позааудиторну навчально-виховну діяльність сприяє розвитку творчого потенціалу, формуванню їх готовності до професійної самореалізації.

На думку В.М.Худякова, під „математичною культурою" спеціаліста необхідно розуміти інтегральне утворення особистості спеціаліста, що ґрунтується на математичному пізнанні, математичному мовленні та мисленні, що відображає технологію професійної діяльності та сприяє її перетворенню з операційного складу на технологічний рівень, індивідуально-творчий стиль професійної діяльності, що розкриває індивідуальну концепцію змісту професійної діяльності та творче впровадження її технології [10, с.68].

Технологічний підхід до організації позааудиторної діяльності передбачає застосування його на рівні проектування педагогічної технології. Аналіз наукової літератури (В.П.Беспалько, Е.Ф.Зеєр, М.М.Левіна, В.О.Сластьонін) дозволяє визначити педагогічну технологію як системне впровадження в практику наперед спланованого навчально-виховного процесу, що має продуктивні гарантовані результати.

Технологічний підхід до організації позааудиторної роботи передбачає розуміння педагогічної технології як „комплексу послідовних дій перетворення теоретичних знань у практичну реалізацію функціонування цілісного педагогічного процесу, що забезпечує можливості саморозвитку особистості, результати впровадження якої можна вимірювати поетапно і бачити динаміку як розвитку особистості, так і колективу" [10, с.19].

Педагогічна технологія розглядається нами як комплексне ціле, що складається з навчання і виховання, викладання та учіння, процесу та змісту навчання; становить цілісний педагогічний процес; підкреслює наявність діяльнісного компонента – не просто алгоритму дій, але й умов його реалізації; виявляє закономірності навчально-виховного процесу шляхом детальної розробки та оптимального поєднання його змісту, форм, методів і засобів.

Технологічний підхід до організації та проектування позааудиторної діяльності активно розробляється в дослідженнях С.С.Вітвицької, І.М.Дичківської, М.В.Кларіна, Л.П.Кришенка, В.М.Монахова, І.В.Нікішиної, О.М.Пєхоти, Г.К.Селевка, С.О.Сисоєвої та ін.

На думку С. С. Вітвицької, педагогічна технологія представлена трьома аспектами: науковим (як складова педагогічної науки, що проектує педагогічні процеси у педагогічних системах); процесуально-описовим (опис, алгоритм процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення гарантованих результатів, запланованої мети); процесуально-дійовим (здійснення технологічного процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів) [3, с.179].

В.М.Монахов визначає структуру навчально-виховного процесу як єдність таких етапів: цілепокладання; проектування змісту, логічної структури; безпосереднє навчання; контроль; корекція. Спроектована технологія освітнього процесу повинна відповідати таким вимогам: діагностичності та реалістичності дидактичного цілеутворення; доцільності дозування об'єкту аудиторної та позааудиторної діяльності; скомпонованості корекційного блоку проекту навчально-виховного процесу, що містить банк даних про типові помилки та ускладнення; рефлексивно-оціночної діяльності по відношенню як до проекту навчально-виховної діяльності, так і до його реалізації [5].

Технологічний підхід у позааудиторній навчально-виховній діяльності у професійному становленні майбутнього вчителя математики передбачає її побудову з врахуванням таких структурних компонентів: 1) мета – формування готовності майбутніх фахівців до професійної самореалізації; 2) завдання – організація процесу професійного становлення майбутнього вчителя у позааудиторній роботі; 3) зміст позааудиторної навчально-виховної діяльності (інноваційні форми, методи, засоби, матеріально-технічне, ресурсне, кадрове забезпечення, їх взаємозв'язок та взаємозалежність); 4) результат – готовність майбутнього педагога до професійної самореалізації.

Застосування технологічного підходу з метою ефективності позааудиторної роботи передбачає визначення чітких її параметрів, тобто студенту має бути зрозуміло: зміст, форми, методи, вимоги до виконання, результати діяльності. Крім того, для успішної реалізації педагогічної технології необхідно враховувати проблеми та труднощі, що можуть виникнути у студентів, педагогів, керівництва вищого навчального закладу.

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 фахового зростання особистості, здатної відчувати себе у світі на принципах відносної гармонії. Організація позааудиторної діяльності з врахуванням можливостей сучасних наукових підходів володіє потужним арсеналом засобів щодо професійної самореалізації студентів та забезпечує виконання таких завдань: формує у студента якості особистості, необхідні для успішної майбутньої професійної діяльності та забезпечує задоволення потреб саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації; формує загальнонаціональні якості особисті, спрямованість на удосконалення соціальних відношень; здійснює підготовку, розвиток, становлення майбутнього педагога до необхідного рівня та подальше самовдосконалення кадрового потенціалу суспільства; забезпечує отримання студентом майбутньої професії та відповідної кваліфікації на належному рівні; сприяє взаєморозумінню та співпраці між студентами, викладачами з урахуваннях світоглядних підходів та реалізації права на вільне висловлювання та переконання.

Література та джерела

1. Акуленко І. А. Аксіологічний компонент методичних компетентностей майбутніх учителів математики / І.А.Акуленко, Н.А.Тарасенкова // Вісник Черкаського університету. – Серія : Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Черкаси, 2008. – Вип. 139. – С.3-10
2. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е.В.Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С.11-17
3. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: підруч. за модульно-рейтинговою системою навчання / С.С.Вітвицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2011. – 384 с.
4. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / Абрахам Гарольд Маслоу; [пер.с англ. А.М.Татлыбаева]. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
5. Монахов В.М. Технологические основы конструирования и проектирования учебного процесса: [монография] / В.М.Монахов. – Волгоград: Перемена, 1995. – 260 с.
6. Николенко Д. Ф. Становление учителя / Д.Ф.Николенко, Н.И.Шкиль. – К.: Знание, 1986. – 48 с.
7. Освітнє середовище для підготовки майбутніх педагогів засобами ІКТ: [монографія] / [Р.С.Гуревич, Г.Б.Гордійчук, Л.Л.Коношевський, О.Л.Коношевський, О.В.Шестопал; за ред. проф. Р.С.Гуревича]. – Вінниця: ФОП Рогальська І.О., 2011. – 348 с.
8. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / [В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов]. – [3-е изд.] – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
9. Семиченко В.А. Проблеми і пріоритети професійної підготовки [Електронний ресурс] / В.А.Семиченко. – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2007_01/semychenko.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
10. Худяков В.Н. Формирование математической культуры учащихся начального профессионального образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01; 13.00.08 / Худяков Виктор Никитович. – Магнитогорск, 2001. – 386 с.
11. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / Ираида Сергеевна Якиманская; [отв. ред. М.А.Ушакова]. – [2-е изд.]. – М.: Сентябрь, 2000. – 110 с.

В статье проанализированы современные научные подходы к организации внеаудиторной деятельности в профессиональном становлении будущих учителей математики. Личностно ориентированный подход обеспечивает учет субъектного опыта студента. Согласно аксиологического подхода осуществление профессиональной подготовки во внеаудиторное время предусматривает как учет ценностей и ценностных ориентаций каждого студента, так и понимание его как высшей цели и ценности общественного развития. Компетентностный – помогает определить степень готовности выпускника к профессионально-личностной конкуренции в условиях рынка труда. Технологический подход предусматривает применение его на уровне проектирования педагогической технологии.

Ключевые слова: профессиональное становление, внеаудиторная деятельность, подход, личностно ориентированный, аксиологический, компетентностный, технологический подходы.

The modern scientific approaches to extracurricular activities in the professional becoming of a future Mathematics teacher (personality oriented, axiological, competence, technology) have been analyzes. Personality oriented approach ensures consideration of subjective experience of the student. According to the axiological approach exercise training in extracurricular time involves a consideration of values and values of each student, and understanding it as the highest goals and values of social development. Competency based approach helps to determine the readiness of graduates for professional and personal compete in the labor market. The technological approach involves the use of it at the design of educational technology. Analysis of the above mentioned approaches has allowed us to define the features of extracurricular activities, identify the underlying fundamentals of the organization and reveal the mechanisms of implementation of extracurricular work, taking into account the dynamics of the internal connections. Basic results of the researsh are applied in the educational process of higher educational establishments.

Key words: professional becoming, extracurricular activity, approach, personality oriented, axiological, competence, technological approaches.

УДК 371.13.81

ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

Козубовська Ірина Василівна
м.Ужгород
Постолюк Марія Іванівна
м.Тернопіль

В статті розглядається проблема спілкування. Підкреслюється, що спілкування є важливим компонентом педагогічної діяльності. Аналізується структура та етапи професійного педагогічного спілкування. В типовій соціальній ситуації спілкування визначає організацію спільної діяльності людей. В психолого-педагогічному значенні спілкування розглядається як процес і результат встановлення контактів між людьми або взаємодія суб'єктів засобами різних знакових систем.

Ключові слова: педагогічне спілкування, структура, етапи.

Поняття спілкування розроблялося на стикові таких наук, як філософія, соціологія, психологія, педагогіка. Воно передбачає контакти, взаємозв'язки між різними суспільними суб'єктами (люди, групи, соціальні прошарки суспільства). На соціальному рівні спілкування є необхідною умовою для передачі соціального досвіду і культурної спадщини від одного покоління до іншого. В типовій соціальній ситуації спілкування визначає організацію спільної діяльності людей. В психолого-педагогічному значенні спілкування розглядається як процес і результат встановлення контактів між людьми або взаємодія суб'єктів засобами різних знакових систем.

Вітчизняні дослідники О.Степанов, М.Фіцула вважають, що «спілкування – це процес взаємодії між двома чи

кількома особами, що полягає в обміні інформацією пізнавального чи емоційно-оцінного характеру» [1, с.71]. Саме у спілкуванні найповніше реалізується потреба однієї людини в іншій. Через нього люди організовують різні види діяльності, розвиваються духовно, формують свій світогляд.

Спілкування є невід'ємним компонентом і важливим способом діяльності педагога, важливим інструментом технології професійної роботи.

Професійне спілкування в педагогічній діяльності – складний феномен. Воно підпорядковується загальним закономірностям спілкування, проте має свої специфічні характеристики, певну структуру, які відповідають загальній логіці професійного спілкування. У структурі професійного спілкування педагога можна виділити два взаємозв'язані елементи: а) загальні принципи (основи) спілкування, зумовлені самим характером існування ладу, успадкованими загальнолюдськими цінностями; б) індивідуальні принципи (основи) спілкування, стиль, сукупність, характер конкретних прийомів і засобів, які педагог своєрідно, в залежності від конкретних умов і можливостей, реалізує у своїй діяльності на основі наявних у нього знань, професійного досвіду, здібностей, умінь і навичок.

У процесі професійного спілкування педагога з учнем виокремлюються певні етапи (стадії):

1.Прогностичний етап, який характеризується моделюванням ситуації спілкування і підготовкою до спілкування.

2.Організаційний етап, який характеризує початковий період безпосереднього спілкування з учнем, виявлення проблем.

3.Рефлексивний етап передбачає осмислення результатів початкового періоду спілкування, корекцію дій (в разі потреби) і моделювання подальших етапів роботи.

4.Реалізація планів стосовно вирішення проблеми в процесі взаємодії педагога й учня.

5.Аналітичний етап − рефлексія результатів спілкування, пошук нових шляхів комунікативної взаємодії у випадку, якщо проблеми не вдалося успішно вирішити.

Коротко проаналізуємо вищезгадані етапи процесу професійного спілкування.

Прогностичний етап є дуже важливим, оскільки попереднє планування майбутнього спілкування допомагає конкретизувати більш-менш достовірну картину спілкування, обрати відповідну методику соціально-психологічного впливу. Одночасно прогнозується можливе сприймання учнем педагога, оскільки від першого враження в значній мірі залежать результати подальшої взаємодії.

Не менш важливим і відповідальним є початок налагодження безпосередніх контактів, організація безпосереднього спілкування. Тут все має значення у поведінці педагога, його зовнішньому вигляді, спілкуванні, тому що надзвичайно важливим є ефект першого враження. В психології добре відомий цей ефект, який полягає в тому, що на основі першого враження про людину формується доволі стійкий стереотип її подальшого сприймання.

В процесі спілкування експектації комунікантів знаходять своє повне (часткове) підтвердження, або ж не підтверджуються і виникає взаємне розчарування. Тому велике значення має етап рефлексії, визначення допущених помилок, пошук нових більш ефективних способів взаємодії педагога з учнем.

Четвертий етап, фактично, і є основним етапом професійного спілкування. Це – етап реалізації завдань вирішення проблеми, який передбачає конкретизацію спланованої заздалегідь моделі комунікативної поведінки в процесі спілкування, закріплення характеру відносин між педагогом і конкретним учнем, активізацію участі учня у вирішенні проблеми.

Нарешті, останній етап – підведення підсумків комунікативної взаємодії, осмислення отриманих результатів, порівняння їх із передбачуваними, аналіз комунікативної поведінки учня і власної з точки зору реалізації мети і завдань спілкування.

В процесі спілкування важливу роль відіграє установка на спілкування − своєрідна програма дій і поведінки, стійка налаштованість на комунікативну діяльність, яка в значній мірі визначає відносини між педагогом і учнем. Безперечно, педагог повинен намагатися сформувати у себе позитивну установку на спілкування, яка передбачає доброзичливе ставлення до людей, віру в їх слова. Іноді це нелегко зробити, тому що якийсь конкретний учень може викликати антипатію як особистість, проте саме в цьому і проявляються особливості професійного спілкування справжнього педагога, який не може дозволити собі прояви антипатії до учня.

Формуючи установку на майбутнє спілкування, слід враховувати наступні моменти: установка завжди повинна бути оптимістичною; негативна установка не дозволить встановити взаємовідносини з учнем, сприятливі для позитивного вирішення його проблем; установка на спілкування повинна оновлюватися перед повторними зустрічами з учнем.

Установка на спілкування з учнем формується з врахуванням загальних цілей професійної діяльності, її конкретних завдань на даному відрізку спілкування. Водночас установка відображає загальну професійну спрямованість особистості педагога, його ставлення до спілкування, творче самопочуття. Таким чином, установка визначається, з одного боку, особистісним ставленням педагога до професійної діяльності, учнів, з іншого – реальними умовами та особливостями майбутнього спілкування, завданнями, які необхідно вирішувати.

Правильна психологічна установка на спілкування характеризується постійною готовністю до контакту з будь-яким учнем і стосовно будь-яких проблем, позитивними очікуваннями, готовністю досягти взаєморозуміння, а в разі потреби, продовжити спілкування під час наступної зустрічі.

В ситуації професійного спілкування зазвичай мають місце три основних види впливів педагога на учнів: інформування, інструктаж, стимуляція.

Інформування впливає в основному на уявлення учня про те, які події слід очікувати в подальшому, як вони можуть розвиватися, які можливі наслідки обраного способу поведінки тощо.

Інструктаж має на меті дати поради учневі щодо найбільш ефективних шляхів вирішення його проблем.

Найбільш складним видом впливу на учня є стимуляція, яка передбачає встановлення певних зв'язків між усвідомлюваними мотивами учня, його уявленнями про себе і наслідками очікуваних від нього дій. Причому стимулювання розраховано як на пристосування до мотиваційної сфери учня, так і на досягнення певних змін в її структурі. Ці зміни не можуть бути забезпечені тільки шляхом інструктажу та інформування. Не словесні повчання, а включення учня в реальну діяльність дозволяє вирішити це нелегке завдання.

У структурі професійного спілкування вчені (О.Андрієнко, Е.Ільїн, І.Кулініч, Л.Орбан-Лембрик та ін.) виокремлюють комунікативну, інтерактивну і перцептивну складові, що, безперечно, стосується і педагогічного спілкування

Комунікативна складова спілкування охоплює обмін інформацією, а також те, як ця інформація формується, уточнюється, розвивається.

Процес обміну інформацією має таку специфіку: кожний учасник комунікативного процесу є активним суб'єктом, а також передбачає активність партнера, що сприяє обміну інформацією; за допомогою системи знаків партнери можуть впливати один на одного; вплив можливий лише тоді, коли відправник і одержувач інформації володіють подібною системою кодування (переведення інформації в комунікаційні символи) та декодування (перетворення повідомлення у форму, що має смисл) знаків, тобто розмов-

ляють однією мовою.

Зауважимо, що інформаційний обмін – глобальне явище нашого життя, яке виходить за межі простого людського спілкування. Однак, специфіка саме міжособистісного інформаційного обміну значно відрізняється від специфіки інформаційного обміну на суб'єкт-об'єктному рівні (наприклад, взаємодія людини з комп'ютером). Вона визначається наявністю процесу зворотного зв'язку, існуванням різних рівнів передачі інформації, впливом простору і часу на передачу змісту інформації.

Сутність процесу психологічного зворотного зв'язку полягає в необхідності суб'єктів виробити єдину знакову систему і єдине розуміння питань під час спілкування. Коли людина отримує інформацію, вона її, насамперед, інтерпретує, тобто сприймає певним конкретним чином. Це залежить не тільки від самої інформації, але й від індивідуального досвіду людини, її знань, загального рівня розвитку. В залежності від багатьох причин люди можуть зовсім по-різному сприйняти одне й те ж повідомлення. Більше того, вони навіть можуть дати абсолютно протилежні оцінки одному й тому ж явищу, по-різному осмислюючи його. Тому продуктивне спілкування супроводжується зазвичай уточненнями, деякими психологічними стимулами позитивного чи негативного характеру. Люди використовують різні способи для того, щоб проявити своє ставлення до предмету розмови. Відсутність психологічних стимулів є свідчення того. що контакт порушений.

Комунікативний вплив у сфері професійного педагогічного спілкування можна класифікувати за різними ознаками. В організаційному аспекті форми і види передачі інформації в педагогічній діяльності можуть бути такими: індивідуальні і групові бесіди, наради, виступи перед аудиторією, розмови по телефону, збори, дискусії. За кількістю, характером і ступенем залучення учасників спілкування до процесу взаємодії розрізняють монолог, діалог, полілог; в аспекті особливостей психічного відображення – інтелектуальну, емоційну, образну, асоціативну комунікативну взаємодію; за статусом комунікантів – функціонально-рольове або неформальне спілкування; з погляду інтересів сторін – суперництво, співробітництво, компроміс, уникнення, пристосування; за змістовим зв'язком із завданнями спільної діяльності – спілкування, яке безпосередньо пов'язане або не пов'язане із розв'язанням завдань; за результативністю і досягнутим ефектом – необхідне (міжособистісні контакти та інформація, без яких спільна діяльність практично неможлива), бажане (інформація та контакти, що сприяють успішнішому вирішенню завдань), нейтральне (контакти та інформація, що не заважають, але й не сприяють вирішенню завдань), небажане (інформація та контакти, що ускладнюють досягнення завдань спільної діяльності) спілкування; за наявністю чи перевагою конкретних комунікативних засобів – мовне, немовне та комбіноване спілкування.

Інтерактивний аспект спілкування включає найрізноманітніші проблеми взаємодії. Інтерактивна складова спілкування передбачає не тільки обмін інформацією, але й різними діями, за допомогою яких здійснюється взаємне стимулювання, контроль та взаємодопомога у вирішенні спільного завдання. Взаємодія в цьому контексті є аспектом спілкування, що виявляється в організації учасниками педагогічного процесу взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності, досягнення спільної мети. Важливий аспект взаємодії – взаєморозуміння, тобто таке тлумачення партнерами повідомлень і дій одне одного, яке відповідає їх значенню з точки зору авторів інформації. В соціальній психології виокремлюють компоненти та рівні взаєморозуміння. До компонентів відносять: схожість чи співзвучність поглядів, почуттів у різних ситуаціях; сприймання поглядів іншого навіть тоді, коли вони здаються неправильними; взаємне розуміння думок.

Рівні взаєморозуміння: згода (взаємоузгоджені оцінки ситуацій і правила поведінки співучасників); осмислення (стан свідомості, за якого в учасника комунікативної взаємодії виникає впевненість у адекватності своїх уявлень і обраних засобів впливу); співпереживання (здатність відчувати і враховувати стан співрозмовника).

Процес взаємодії людей складається з функціональних одиниць взаємодії – актів. Кожну дію можна розглядати як одиницю спілкування (взаємодії). На думку О.Андрієнко [2], дія складається з чотирьох фаз: фаза спонукання (імпульс), фаза уточнення ситуації, фаза безпосередньої дії і фаза завершення.

Фаза спонукання або імпульсу включає перші стимули до спілкування . На цій фазі відбувається переключення від одних дій до інших. Друга фаза зв'язана зі сприйманням іншої людини, ситуації, інформації. Після уточнення ситуації відбувається реалізація відповідних дій. На останній стадії має місце завершення дії.

Перцептивна складова спілкування передбачає сприймання людьми один одного в процесі комунікації. Сам термін «перцепція» зазвичай тлумачиться як процес і результат сприймання людиною навколишньої дійсності і себе самої. Перцепція зв'язана зі свідомим виокремленням того чи іншого факту та інтерпретацією його змісту через різні трансформації сенсорної інформації. Соціальна перцепція – це сприймання, розуміння і оцінка людьми соціальних об'єктів: інших людей, самих себе, груп, соціальних спільнот. Соціальне сприймання включає сприймання міжособистісне, міжгрупове і самосприймання. У більш вузькому значенні соціальну перцепцію розглядають як міжособистісне сприймання : процес сприймання зовнішніх ознак людини, співвіднесення їх з особистісними характеристиками, інтерпретація і прогнозування на цій основі її поведінки. Соціальний перцептивний процес має дві сторони: суб'єктивну (суб'єкт сприймання – людина, яка сприймає) і об'єктивну (об'єкт сприймання – людина, яку сприймають).

Важливе значення у професійному педагогічному спілкуванні має поєднання вербальних і невербальних засобів комунікації.

Література та джерела

1. Степанов О.М. Основи психології і педагогіки: навч.посібник / О.М.Степанов, М.М.Фіцула. – К.: Академвидав, 2006. – 520 с.
2. Андриенко Е.В. Социальная психология: Учеб.пособие для вузов / Е.В.Андриенко. – М.: «Академия», 2002. – 264 с.

В статье рассматривается проблема общения. Подчёркивается, что общение является важным компонентом педагогической деятельности. Анализируется структура и этапы профессионального педагогического общения. В типичной социальной ситуации общения определяет организацию совместной деятельности людей. В психолого-педагогическом смысле общения рассматривается как процесс и результат установления контактов между людьми или взаимодействие субъектов средствами различных знаковых систем.

Ключевые слова: педагогическое общение, структура, этапы.

This article deals with the problem of communication. The important role of communication in professional pedagogic activity has been underlined. It has been shown that the problem of communication is investigated by different sciences, such as philosophy, sociology, psychology, pedagogic etc. According to the results of scientific researches professional pedagogic communication has its own original structure and includes five stages, all of them are very important. Different aspects of pedagogic interaction (communicative, interactive, perceptive) have been analyzed. It has been pointed out that the results of successful

pedagogic communication depend very much on positive purpose of a teacher. The important role of verbal and non verbal means of communication in professional pedagogic interaction has also been underlined. In a typical situation social communication determines the organization of joint activity. In psychological and pedagogical value of communication is seen as a process and result of making contact between people or between subjects of different sign systems.

Key words: pedagogic communication, structure, stages.

УДК 364.371

МЕТА І ЗАВДАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Козубовський Ростислав Володимирович

м.Ужгород

В статті розглядається поняття «соціальна освіта» в широкому і вузькому значенні. Аналізуються мета, завдання, принципи, стратегії соціальної освіти, а також методологічні підходи до професійної підготовки фахівців соціальної сфери. Обговорюються види соціальної освіти (формальне і неформальні), рівні (загальні та спеціальні), а також основні підходи, зміст, функції, завдання, принципи та тенденції подальшого розвитку соціальної освіти в Україні.

Ключові слова: соціальна освіта, соціальна робота, підготовка фахівців

Становлення соціальної роботи як нового для українського суспільства виду професійної діяльності, виникнення державних установ соціального обслуговування населення та громадських організацій призвели до актуалізації проблеми соціальної освіти з точки зору виявлення її тенденцій і змісту; конкретизації специфіки соціальної роботи на сучасному етапі; визначення умов оптимізації підготовки фахівців у соціальній сфері.

Вітчизняні вчені (А.Капська, О.Карпенко, І.Мигович, В.Поліщук, В.Полтавець та ін.) внесли значний вклад у розвиток теорії і практики соціальної освіти в Україні, проте далеко не всі аспекти проблеми достатньо вивчені. Зокрема, потребує уточнення поняття «соціальна освіта», її значення, функцій, цілей, завдань, принципів, видів і рівнів.

Сьогодні соціальна освіта визначається як: частина загального і будь-якого виду професійої освіти (О.Холостова); система підготовки кадрів для потреб «третього сектору» (С.Григор'єв); підготовка фахівців для установ соціальної сфери, навчання соціальним наукам, прищеплення практичних навичок виховання (І.Лавриненко).

Вчені підкреслюють, що соціальна освіта спрямовується на формування особистості, здатної до самореалізації в соціальній сфері, до здійснення всіх компонентів інтегративного освітнього процесу, до виконання функцій і професійних ролей фахівця соціальної сфери (В. Жуков).

Соціальна освіта передбачає навчання фахівців соціальної сфери основним правилам життєдіяльності людини в суспільстві, освоєння соціальної культури, формування соціального мислення і дії, культури соціальних почуттів і культури соціальної організації.

Російська дослідниця Ю.Галагузова розглядає поняття «соціальна освіта» в широкому і вузькому розумінні. У широкому розумінні соціальна освіта означає вид професійної освіти, що представляє соціальний інститут, виконує економічну, соціальну, культурну функції в суспільстві. У вузькому значенні соціальна освіта – це формування особистості, здатної до ефективної самореалізації в соціальній сфері, до здійснення всіх компонентів інтегративного освітнього процесу, для виконання повного спектру функцій і професійних ролей спеціаліста соціальної сфери [1, с.98].

Відзначається роль соціальної освіти для розвитку творчої ініціативи, самостійності, конкурентоспроможності, мобільності майбутніх фахівців соціальної сфери (І.Зимня), адекватних уявлень про процеси, що відбуваються в сучасному світі, про специфіку інтересів і поведінки різних соціальних груп (Т.Руднєва).

Вчені виділяють соціальну функцію соціальної освіти, яка полягає у забезпеченні належної соціалізації особистості в процесі професійної діяльності, і культурну функцію, спрямовану на розвиток здібностей майбутнього фахівця соціальної сфери та перетворення соціальної дійсності (Ю.Галагузова).

До стратегій соціальної освіти В.Ярська відносить: свободу вибору, інноваційну зміну середовища та регіональної інфраструктури, участь у становленні громадянського суспільства.

Мета соціальної освіти виражається в підготовці фахівців, готових до розробки та апробації технологій соціальної інтеграції особистості в суспільство, соціальної експертизи проектів у соціальній сфері, соціального менеджменту установ та організацій. Основні завдання соціальної освіти: профілактика соціальних проблем; розробка та впровадження інноваційних технологій особистісної реалізації; реалізація соціальних технологій в соціальних установах та ін. У числі головних завдань соціальної освіти називають встановлення «балансу» потреб людини і суспільства, що досягається висуненням пріоритетних цінностей у вигляді дотримання інтересів людини.

На основі виявлення особливостей соціальної освіти визначають її базові принципи: гуманізм; послідовність і цілісність соціальної освіти; використання у змісті соціальної освіти світових освітніх стандартів; єдність державних, громадських, професійних та індивідуальних цінностей; виховання активного ставлення до суспільного життя.

У процесі спеціальних досліджень феномену соціальної освіти і її значущості (В.Нікітін, Г.Медведєва, О.Холостова та ін.) розрізняються види та рівні соціальної освіти: неформальна соціальна освіта представляє собою сукупність розрізнених практичних відомостей про світ, отриманих поза межами формального освітнього процесу протягом всього свого життя; формальна соціальна освіта пов'язана з цілеспрямованою освітньою діяльністю, організованою в системі професійної освіти, і багато в чому визначає рівень соціалізації індивіда, його готовність до самостійного функціонування у професійній діяльності.

На загальнонауковому рівні соціальної освіти фахівці отримують знання про закони, засади розвитку соціальної сфери (соціальну взаємодію людей, груп) і вміння аналізувати, прогнозувати, створювати проекти для перетворення суспільства. На спеціалізованому рівні здійснюється спеціалізація соціальної освіти, коли фахівці оволодівають теоретико-методологічними, загально професійними і спеціальними знаннями і методиками професійної діяльності; набувають вміння здійснювати експертно-аналітичну, організаційно-управлінську, прогностично-проектну діяльність з надання допомоги колективу, групі, окремим особам у со-

ціалізації в рамках підготовки фахівців з соціальної роботи, а також відповідно до потреб суспільства.

На основі аналізу наукової літератури (Л.Бадя, А.Вербицький, Ю.Галагузова, О.Карпенко, В.Поліщук, В.Ярська) можна визначити основні методологічні підходи до професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Так, загальними підходами, які стосуються всієї професійної підготовки, є системний і філантропічний підходи; у відборі змісту, форм і методів навчання – гуманістичний, інтегративний, контекстний, інформаційний підходи; в організації різних видів практики – практико–орієнтований, командний, особистісно-орієнтований.

Системний підхід базується на принципах цілісності, соціальної значимості, інформативності і забезпечує міжпредметні зв'язки між дисциплінами, які вивчаються, що сприяє формуванню основних структурних компонентів особистості майбутнього фахівця соціальної роботи.

Щодо філантропічного підходу, який є досить специфічним і має важливе значення саме для підготовки фахівців соціальної сфери, то вважаємо за доцільне охарактеризувати його більш детально.

В сучасних умовах філантропія є складним соціально-культурним феноменом. Сам термін почав вживатися ще в IV–V ст. до нашої ери і означав – любов до людей, доброзичливе ставлення до людей. Сьогодні ж цей термін найчастіше означає індивідуальну благодійність.

Філантропія виконує компенсуючу функцію в суспільстві і спрямована на послаблення соціальних протиріч. Це – діяльність, за допомогою якої приватні ресурси добровільно розподіляються їх власниками з метою підтримки тих, хто в цьому має найбільшу потребу, а також для вирішення багатьох соціальних проблем, вдосконалення умов суспільного життя для забезпечення стабільності суспільства [2].

Слід підкреслити, що суть філантропії не тільки в наданні безпосередньої матеріальної допомоги, забезпеченні людей предметами споживання, а й в тому, щоб забезпечити людей засобами, з допомогою яких вони самі зможуть вирішити свої проблеми, навчити їх самостійно діяти. Суть філантропії добре відображена у відомому висловлюванні Конфуція: «Я подарую тобі рибку і ти будеш ситий один день; я навчу тебе ловити рибу і ти будеш ситий все життя».

Отже, в широкому смислі філантропію можна визначити як інституціалізовану діяльність і виокремити: соціальні обєднання в якості інституту, який організує професійну діяльність спеціалістів соціальної роботи, і соціальну освіту, яка забезпечує відтворення професійної групи.

У контексті нашого дослідження під філантропією ми розуміємо добровільні дії конкретної людини (студента), спрямовані на здійснення безкорисливої допомоги і підтримки, надання соціальних послуг людям у важких життєвих обставинах, забезпечення профілактики девіантних проявів у молодіжному середовищі.

Таким чином, філантропічний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи є методологічною позицією, яка представляє сукупність принципів альтруїзму, милосердя, емпатії, опора на які забезпечує отримання педагогічного результату: готовність майбутніх фахівців до волонтерської діяльності в соціальній сфері.

Гуманістичний підхід визначає спрямованість професійної підготовки майбутнього фахівця соціальної роботи на формування особистості майбутнього соціального працівника, який здатний успішно реалізувати філантропічні і гуманістичні цінності у професійній діяльності.

Інформаційний підхід спрямований на підготовку майбутніх соціальних працівників до використання комп'ютерної техніки у професійній діяльності для отримання, зберігання, обробки інформації, оволодіння сучасними інформаційними технологіями.

Контекстний підхід до відбору змісту професійної підготовки передбачає таке структурування програм підготовки, при якому кожний блок програми має на меті формування конкретних професійно-особистісних умінь і навичок.

Інтегративний підхід до відбору форм і методів навчання забезпечує їх органічний зв'язок, наскрізне об'єднання в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи.

Отже, ефективність підготовки фахівців соціальної сфери залежить від врахування мети, завдань, принципів, методологічних підходів соціальної освіти.

Література та джерела

1. Галагузова Ю.Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов: дис… доктора пед.наук: 13.00.08 / Галагузова Юлия Николаевна. – М, 2001. – 373 с.
2. Вандышева Л.В. Формирование готовности будущих специалистов по социальной работе к волонтерской деятельности: дитс.канд. пед.наук: 13.00.08 / Людмила Владимировна Вандышева . – М., 2006. – 161 с.

В статье рассматривается понятие «социальное образование» в широком и узком значении. Анализируется цель, задания, принципы, стратегии социального образования, а также методологические подходы к профессиональной подготовке специалистов социальной сферы. Обсуждаются виды социального образования (формальное и не формальный), уровни (общие и специальные), а также основные подходы, содержание, функции, задачи, принципы и тенденции дальнейшего развития социального образования в Украине.

Ключевые слова: социальное образование, социальная работа, подготовка специалистов

This article deals with the problem of social education in Ukraine. It is underlined that professional training of social workers in Ukraine has started only some years ago and many important theoretical and practical questions of the problem of social education are not solved. Social education is considered as a part of general education and according to the mind of well-known scientists this term may be used in two meanings: wide (as a special kind of professional education) and narrow (as a process of personal formation of the future specialist of social work). Kinds of social education (formal and not formal), levels (general and special) are discussed as well as the main approaches, content, functions, tasks, principles and tendencies of further development of social education in Ukraine.

Key words: general education, social education, professional training of social workers.

УДК 378: 373.31+372.874

ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНО-ПЕРЕТВОРЮВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

Колесник Наталія Євгенівна
м.Житомир

У статті висвітлено філософсько-педагогічні ідеї формування предметно-перетворювальної компетентності молодших школярів; проаналізовано поняття «компетентність», «предметно-перетворювальна компетентність», «творчість», «художня творчість», «творча діяльність», «підготовка до предметно-перетворювальної компетентності учнів». Виявлено, що підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів, як складова професійної освіти, потребує узгодження з філософією освіти.

Ключові слова: компетентність, предметно-перетворювальна компетентність, творчість, художня творчість, творча діяльність, підготовка до предметно-перетворювальної компетентності учнів.

Постановка проблеми. Пріоритетним напрямом державної освітньої практики України є створення умов для творчого розвитку та вільної самореалізації кожного громадянина нашої держави. У зв'язку з цим перед сучасними загальноосвітніми навчальними закладами постає важливе завдання підготовки учнів до життя в динамічному постіндустріальному суспільстві, яке формує соціальне замовлення на них не лише як носіїв певного обсягу визначених освітньою програмою знань, а й як компетентних, конкурентноспроможних фахівців, здатних творчо проектувати свою діяльність та її результати в будь-якій професійній сфері.

Відомі міжнародні організації, що нині працюють у сфері освіти, останніми десятиліттями вивчають проблеми, пов'язані з появою компетентнісно орієнтованої освіти; серед них – ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів тощо.

Метою впровадження Державного стандарту до змісту освітньої галузі «Технологія» є забезпечення ефективності творчого розвитку особистості молодшого школяра у предметно-перетворювальній компетентності шляхом широкого залучення їх до цілісного процесу проектування виробів та послуг, від їх творчого задуму – до втілення у високохудожній формі.

Вагому роль та значення щодо реалізації цього завдання покладено у предметно-перетворювальній компетентності молодших школярів, яка інтегрує власне художню й технічну складові і сприяє освоєнню реальності на основі взаємодії доцільності, гармонії та краси. Залучення до неї молодших школярів відкриває вагомі перспективи для вдосконалення їхніх творчих здібностей, техніко-технологічних і художньо-естетичних знань, умінь, навичок, завдяки яким реалізується державна політика України щодо зміцнення творчого й технологічного потенціалу нації, розвитку вітчизняної науки і техніки, збереження і примноження культурного спадку держави.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У процесі організації творчого навчання учнів, нами було опрацьовано праці видатних педагогів минулого й сучасності: О.В.Духновича, Я.А.Коменського, А.С.Макаренка, Ж.Ж.Руссо, Й.Г.Песталоцці, Л.М.Толстого, К.Д.Ушинського, Г.С.Сковороди, В.О.Сухомлинського, Ш.О.Амонашвілі, В.А.Андреєва, І.П.Волкова, О.М.Отич, С.О.Сисоєвої та інших.

Сучасна наука розглядає предметно-перетворювальну компетентність, як складну конвергенцію основних видів найбільш активних і продуктивних форм діяльності людини, що перетворює дійсність – праці, пізнання і спілкування [1, с.56]. Різні аспекти цієї проблеми розроблялися філософами, соціологами, педагогами, психологами, зокрема, Б.Г.Ананьевим., Г.С.Альтшуллером, Л.В.Андреєвим., С.С.Гольдентрихтом, Є.С.Громовим, В.І.Загвязинським, М.С.Каганом, В.А.Кан-Каликом, Н.В.Кузьміною, В.О.Моляко, В.І.Шинкаруком, А.Т.Шумиліним та іншими.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження зумовив висновок, що за основу визначення предметно-перетворювальної компетентності можуть братися різні фактори: предмет, результат, процес, суб'єкт, метод творчої діяльності. Саме цим пояснюється різноманітність дефініцій останньої. Проте в більшості визначень йдеться про творчість як діяльність з вироблення, розробки винаходів, реалізації художньо-естетичних задумів, планів, розв'язання соціальних і теоретичних проблем, як наукове відкриття.

Метою статті, що становить складову нашого дослідження, є висвітлити філософсько-педагогічні ідеї формування предметно-перетворювальної компетентності молодших школярів; проаналізувати поняття «компетентність», «предметно-перетворювальна компетентність», «підготовка до предметно-перетворювальної компетентності учнів».

Виклад основного матеріалу. Досліджуючи проблему підготовки майбутнього вчителя початкових класів до предметно-перетворювальної компетентності учнів виникає необхідність виявлення сутнісних характеристик зазначеного виду компетентності.

Науковці європейських країн вважають, що набуття молоддю знань, умінь і навичок спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвиткові особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу. Саме тому важливим є усвідомлення самого поняття компетентності, розуміння, які саме компетентності і як необхідно формувати, що має бути результатом навчання.

Міжнародна комісія Ради Європи в своїх документах розглядає поняття «компетентність» як загальне, або ключове, вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, навчальні вміння та навички, ключові уявлення, опори, або опорні знання.

Для досягнення поставленої мети необхідно проаналізувати поняття «компетентність», «предметно-перетворювальна компетентність», які тісно пов'язані з поняттям «підготовка до предметно-перетворювальної компетентності учнів».

Експерти програми "DeSeCo" визначають поняття «компетентність» (competency) як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії. На думку експертів "DeSeCo", компетентність проявляється в діяльності особистості в різних контекстах [8, с.30].

Логіка дослідження передбачає здійснити аналіз поняття «предметно-перетворювальна компетентність».

Підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів, як складова професійної освіти, потребує узгодження з філософією освіти та філософією культури сучасного періоду. У філософії окреслюються два підходи до визначення предметно-перетворювальної компетентності. В

основу першого підходу покладено діяльність, яка спрямована на створення духовних і матеріальних цінностей. Людська діяльність, активність, пізнання, психіка тощо – все це внутрішня основа предметно-перетворювальної компетентності [10, с.338]. Здатність до предметно-перетворювальної компетентності виникає як наслідок удосконалення форм відображення, тобто свідомість (пізнання) є основою і базою предметно-перетворювальної компетентності. Творча активність стає атрибутом відображення, яке досягло рівня свідомої людської діяльності. Для нашого дослідження дуже важливе філософське твердження про те, основними ознаками предметно-перетворювального характеру свідомості є можливість створення людиною у помислах таких образів, які, матеріалізувавшись за допомогою практики, не мають аналога в об'єктивній дійсності, а також здібність свідомості людини до постійного розвитку і збагачення, до творчої переробки відображуваного, постійного нагромадження все нових знань [11, с.498]. Отже, нове виступає як відображення ідеального, що є базою, основою, фундаментом предметно-перетворювальної компетентності, а здатність людини удосконалювати свої здібності відображення реалізується в творчій діяльності. Крім того, предметно-перетворювальна компетентність – це не самостійне утворення, що існує поряд з продуктивною і репродуктивною діяльністю, а внутрішня суть, властивість компетентності взагалі [11, с.193].

Суттєвою рисою предметно-перетворювальної компетентності є цілепокладання. Отже, предметно-перетворювальна компетентність – це притаманна тільки особі здатність творити нові цінності, котрі є способом її самовираження і можлива лише за умови цілепокладальної активності свідомості та питань суспільно-історичної діяльності [11, с.339].

Тобто, у філософському розумінні предметно-перетворювальна компетентність є цілеспрямованою діяльністю, що створює в контексті певної цивілізації принципово нові і соціально важливі предметні та духовно-моральні цінності, характеризується прагненням суб'єкта реалізувати себе, подати себе як об'єктивність в об'єктивному світі та здійснити себе в ньому [10; 11].

П.Ф.Кравчук, виходячи з того, що соціальному способу життєдіяльності предметно-перетворювальна компетентність притаманна органічно, розмежовує поняття предметно-перетворювальна компетентність суспільства і предметно-перетворювальна компетентність особистості. До предметно-перетворювальної компетентності суспільства вона відносить доцільну соціальну в найбільш широкому сенсі слова діяльність щодо перетворення реальної дійсності у відповідності з об'єктивними закономірностями. А предметно-перетворювальна компетентність людини розглядає в двох аспектах: 1) як діяльність певного характеру, що відображає найвищий ступінь активності, спрямованої на подолання конкретної суперечності відповідно до поставленої мети, і 2) як якість індивіда, спосіб його самоствердження [6, с.15].

У цьому загальному контексті предметно-перетворювальна компетентність людини є продовженням, але на якісно новому рівні, предметно-перетворювальної компетентності природи.

Філософ О.Г.Спіркін визначає предметно-перетворювальну компетентність як мислительну і практичну діяльність, результатом якої є створення оригінальних неповторних цінностей, установлення нових фактів, зв'язків, закономірностей, а також методів дослідження і перетворення матеріального світу або духовної культури [9, с.213].

Основними ознаками предметно-перетворювальної компетентності, за В.І.Андреєвим є наявність суперечності, проблемної ситуації, або творчої задачі; соціальна або особистісна значущість, прогресивність результату; наявність об'єктивних (соціальних і матеріальних) та суб'єктивних (особистісних якостей, знань, умінь, позитивної мотивації, творчих здібностей) передумов для предметно-перетворювальної компетентності; новизна й оригінальність процесу та результату [2, с.55].

Таким чином, філософсько-педагогічний аспект розгляду поняття «предметно-перетворювальна компетентність» розкриває сутність і ознаки предметно-перетворювального утворення та дозволяє розглядати її як створення нового, найвищий рівень самореалізації особистості.

Г.С.Батищев пояснює предметно-перетворювальну компетентність тим, що вона перевищує рівень і переходить межу попередніх, доступних можливостей, тобто, що вона робить те, що раніше було умовним, або історично нереальним і що знаходилось по іншу сторону галузі доступності для особистості – доступності не лише технічної, об'єктно-пізнавальної, а й ціннісної [3, с.137].

Б.В.Новіков вбачає різницю між предметно-перетворювальною компетентністю і творчою діяльністю в тому, що предметно-перетворювальна компетентність має «генералізований» характер. Її суттєвим атрибутом є наявність органічного синтезу, діалектичного взаємопроникнення практичного, теоретичного, морального та естетичного моментів[7, с. 89].

А.Т.Шумилін, для підтвердження науковості і надійності новизни як критерію предметно-перетворювальної компетентності, аналізує процес діяльності людини з процесуальної і результативної сторони. На думку автора, «нове», як ознаку предметно-перетворювальної компетентності, необхідно розглядати як із процесуальної, так і з результативної сторони, а *оригінальність* діяльності як ознака творчої діяльності є в кінцевому рахунку похідною від основної ознаки предметно-перетворювальної компетентності [12, с.10-12].

Предметно-перетворювальна діяльність передбачає творчість.

Особливу педагогічну цінність має розуміння творчості як виробництва і реалізації перетворювальної сутності людини, яка постає у творчості як самостійна істота, здатна до саморозвитку; як суб'єкт і одночасно результат своєї власної діяльності [12, с.35].

Існує велика кількість підходів до визначення поняття «творчість»: творчість як процес; творчість як діяльність; творчість як інтегральне явище; творчість як феномен культури; творчість як феномен людської цінності. Зазначені підходи, на наш погляд, найповніше розкривають педагогічну сутність творчості, відображаючи її багатогранність й гуманістичну спрямованість.

П.Ф.Кравчук наголошує на тому, що особливості творчості визначаються, як суб'єктом творчості, так і об'єктом прикладання зусиль у предметно-перетворювальній діяльності. Тому, дослідження творчості особистості, на її думку, залежно від об'єкта показує, що його більш правомірно розглядати не як тип (вид) творчості, а як тип (вид) діяльності, що характеризується певним рівнем творчості. З цієї причини дуже часто поняття «художня діяльність» ототожнюється з поняттям «художня творчість» [6, с.16-17].

Зауважимо, що основою художньої творчості є художня діяльність. За своєю суттю художня діяльність дуже близька до естетичної діяльності, але між ними існує ряд суттєвих відмінностей.

Як відомо, у будь-якій людській діяльності, і перш за все в праці, присутні моменти естетичної діяльності – освоєння світу за законами краси і його перетворення у відповідності з цими законами. Зазвичай, створення краси тут не завжди виступає усвідомленою метою, нерідко естетична діяльність присутня в реальних актах предметно-перетворювальної діяльності в «знятому» вигляді, розчиняючись у них. Естетична діяльність є результат соціальних умов діяльності. Продукти людської діяльності володіють естетичною цінністю («естетичними якостями»), адже в них реалізована, опредмечена естетична діяльність людини, або, моменти її трудової діяльності [4, с.35].

На думку Н.Є.Колесник, художня діяльність завжди пов'язана з мистецтвом, із споживанням творів мистецтва і художньою творчістю. При цьому створення естетичної цінності виступає як головна мета, а не як супутній момент при реалізації якої-небудь іншої, позаестетичної мети. Там, де є художня діяльність, є і більш або менш чітко виражений елемент мистецтва, який може просто бути відсутній в естетичних моментах матеріально-перетворюючої діяльності [4, с.47].

Межа між естетичною і художньою діяльністю не є жорсткою і абсолютною. Вони взаємоперетинаються, їх взаємодія не може бути зведена до діалектики частини і цілого. Між ними є ціла гама перехідних ланок, а в практичній діяльності художника естетичне і художнє найчастіше всього співпадають. В багатьох видах діяльності є цілий ряд етапів і форм переходу від художньої діяльності до нехудожньої, але такої, що володіє естетичною цінністю, і навпаки. Межі художньої і нехудожньої естетичної діяльності є рухомими і відносними, тому інколи буває дуже важко виявити, чи маємо справу з естетичною чи з художньою діяльністю. Однак розмежування цих діяльностей необхідне, бо далеко не будь-яка естетична діяльність «за законами краси» є мистецтвом. З іншого боку в творах мистецтва присутні позаестетичні моменти. Художня діяльність починається там і тоді, де і коли зливаються в єдине чуттєво сприйняте ціле краса, пізнання, перетворення і оцінка явищ життя, де і коли ми маємо справу з «мисленням в образах», тобто з мистецтвом. Розмежування художньої і естетичної діяльності є важливим для розмежування відповідних їм культур [4, с.50].

Відмінне і спільне в естетичній і художній діяльностях зумовлені, на думку А.Г.Єгорова, наступними причинами:

– не лише мистецтво, а й будь-яка творчість, чи то в сфері матеріального, чи духовного виробництва, зберігає в собі естетичні елементи, викликає естетичне натхнення, усі види творчої праці так або інакше підпорядковуються «законам краси», законам естетичної діяльності;

– рівень естетичного розвитку суспільства не вичерпується досягненням мистецтва, слід враховувати ступінь всього естетичного розвитку народу, всіх видів людської практики

– задоволення і розвиток емоційно-духовних потреб людей здійснюється не лише засобами мистецтва, а й у процесі праці у сфері матеріального виробництва;

– художня культура, являючи собою ядро естетичної культури, входить до її складу, але не вичерпує останньої, зберігаючи при цьому свою відносну самостійність: особливі методи, матеріал, функції, структуру тощо;

– водночас від мистецтва та його ідейно-художньої зрілості вирішальною мірою залежить загальний рівень естетичної культури суспільства;

– мистецтво найбільш повно виявляє естетичне ставлення людини до дійсності;

– мистецтво – важлива сфера вираження суспільно-естетичного ідеалу;

– мистецтво формує здібність художньо-образного мислення.

Підсумком вищезазначеного є твердження К.М.Кантора, що мистецтво це процес і результат художньо-естетичної діяльності це індивідуальна праця, яка виступає узагальненим еквівалентом естетичного, загальнолюдського змісту, що властивий всім іншим видам теж індивідуальної матеріальної праці [5].

Процес і розвиток художньої культури завжди пов'язаний зі збагаченням духовних здібностей людини, їх естетичних почуттів і смаків, творчої уяви. Водночас художня культура передбачає не лише певний рівень розвитку естетичних здібностей людей, а й їх уміння застосовувати ці знання, здібності у самому житті, на практиці [4, с.34].

Художня творчість є водночас і цілеспрямованим трудовим процесом, розрахованим на передачу людям певних думок і почуттів і грою з матеріалом, мета якої в ній самій, тобто в духовному задоволенні, радості, насолоді від процесу перетворення вигадки на реальність.

Зазначимо, що творча діяльність здійснюється лише творчою особистістю.

Праця педагога, спрямована на організацію діяльності молодших школярів зумовлює насамперед організаційну діяльність (на що неодноразово вказував А.Макаренко), яка передбачає "кооперацію" між учителем та учнями і між самими учнями.

Важливою складовою у підготовці майбутніх учителів початкової школи є високий рівень технічної майстерності, свідоме творче ставлення до своєї діяльності, глибоке проникнення в художню культуру, мистецтво; загальний рівень культури і освіченість; здатність орієнтуватися в питаннях сучасного українського і світового мистецтва.

У зв'язку із цим важливим для нашого дослідження є обґрунтування професійних умінь, яких набувають майбутні вчителі початкових класів. Зокрема, проектний вид діяльності потребує від студентів оволодіння професійними особливостями планування творчого процесу художнього конструювання, макетування та моделювання. З цією метою майбутні вчителі початкових класів вчаться складати план поетапного виконання роботи, здійснювати пошукове ескізування окремих елементів художньо-конструкторського проекту.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, висвітлення філософсько-педагогічних ідей у підготовці майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів є пріоритетним, оскільки в умовах розбудови незалежної української держави, коли змінюється соціокультурний контекст освіти, зростає потреба як у теоретичній, так і у методичній організації діяльності студентів; створення умов для розвитку професійних знань і вмінь, досвіду і способів перетворення творчої діяльності, адаптації до предметно-перетворювальної компетентності у вищому навчальному закладі.

Література та джерела

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. Т.1 / [сост. В.П.Лисенкова]. – М.: Педагогика, 1980. – 232 с.
2. Андреев В.И. Дидактика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И.Андреев - Казань: Изд-во Казанского университета, 1988. – 228 с.
3. Батищев Г.С. Введение в диалектику творчества / Г.С.Батищев - С.Петербург: Изд-во РХГИ, 1997. – 464 с.
4. Колесник Н.Є. Система підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім.І.Франка, 2008. – 291 с.
5. Кантор К.М. Красота и польза / К.М.Кантор. − М.: Искусство, 1967. – 280 с.
6. Кравчук П.Ф. Формирование развитой творческой личности. студента: филос.-социолог. и метод. анализ / Павлина. Феодосьевна Кравчук. – К.: Высшая школа, Голов. изд-во, 1984. – 155 с.
7. Новиков Б.В. Творчество и философия / Борис Владимирович Новиков. − К., 1989. – 193 с.
8. Професійна діяльність і компетентність педагога. Сучасні підходи: Навчально-методичний посібник / Укл. В.І.Петроченко. – Запоріжжя: КЗ «ЗОЦТКУМ» ЗОР, 2011. – 40 с.
9. Спиркин А.Г. В творческой силе человеческого разума. Посвящение в кн.. Г.Гержинова. Наука и творчество. – М.: Прогресс,1979. – 337 с.

10. Філософія: Підручник / Г.А.Заїченко, В.М Сагатовський, І.І.Кальний та ін.; За ред. Г.А.Заїченка та ін. – К.: Вища шк., 1995. – 455 с.
11. Філософія: Підручник для вищої школи / В.Кремень. – Х.: Прапор, 2004. – 736 с.
12. Шумилин АТ. Проблемы теории творчества: Монография. – М.: Высш.шк., 1989. – 143 с.

В статье отражены философско-педагогические идеи формирования предметно-превращающей компетентности младших школьников; проанализировано понятие «компетентность», «предметно-превращающая компетентность», «творчество», «художественное творчество», «творческая деятельность», «подготовка к предметно-превращающей компетентности учеников». Выявлено, что подготовка будущих учителей начальной школы до формирования предметно-превращающей компетентности учеников, как составляющая профессионального образования, нуждается согласования с философией образования.

Ключевые слова: компетентность, предметно-превращающая компетентность, творчество, художественное творчество, творческая деятельность, подготовка к предметно-превращающей компетентности учеников.

The article has reflected the philosophical and pedagogical ideas of formation of in-converting competence of junior schoolchildren. The author has analysed the following concepts :"competence", "subject-converting competence", "work", "artistic work", "creative activity", "preparation to the subject-converting competence of pupils". It has been found that preparation of future teachers of primary schools to the formation of subject-converting competence of pupils, as a constituent of professional education, needs the concordance with philosophy of education. In conditions of building an independent Ukrainian state whith changing socio-cultural context of education, the demand increases both: in theory and in methodical organization of pupils; in creating conditions for the development of professional knowledge and skills, experience and creative ways of transformation and adaptation to the subject-converting competence in higher education. Therefore important for our study is the study of professional skills of future teachers of primary school. In particular, the project activity requires students` acquiring of professional planning features of creative process of art design, modelling and simulation.

Key words: competence, in-converting competence, work, artistic work, creative activity, preparation to the in-converting competence of children.

УДК 37.013

ПІДГОТОВКА УЧИТЕЛЬСЬКИХ КАДРІВ В УМОВАХ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО ПРОСТОРУ ПІВДНЯ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТЬ

Корецька Любов Олександрівна
м.Херсон

У статті розглядається питання підготовки учительських кадрів та забезпечення ними освітньо-виховних інституцій Півдня України другої половини XIX – початку XX століть, особливості їх підготовки для національних шкіл полікультурного освітньо-виховного простору регіону, аналізується вплив соціальних інституцій на прищеплення загальній масі дотримання соціальних вимог та норм відповідно до станової приналежності, яка нашаровувала певні відмінності вимог та норм. За умови особистісних особливостей інтелектуального розвитку, представники будь-якого прошарку мали можливість розкрити особистісний потенціал та піднятися на більш вищий щабель соціальної планки.

Ключові слова: соціальні інституції, полікультурний освітньо-виховний простір, освітньо-виховний потенціал, учительські інститути, семінарії, учительські з'їзди.

Питання підготовки кадрів для навчальних закладів досліджували філософи, педагоги, історики – А.Алексюк, Л.Березівська, С.Васильченко, Л.Вовк, С.Гончаренко, М.Гриценко, Н.Дем'яненко, О.Дубасенюк, Н.Калиниченко, О.Лавріненко, В.Майборода, Н.Ничкало, А.Павко, Н.Сейко, О.Сухомлинська, М.Ярмаченко та інші. Проте питання змісту, форм та методів виховання у полікультурному освітньо-виховному просторі Півдня України другої половини XIX – початку XX століть залишається актуальним і нагальним для сучасної соціально-педагогічної науки. Тому метою нашої статті є ретроспективний аналіз підготовки кадрів соціальними інституціями освіти і виховання, його специфіка в умовах освітньо-виховного простору Півдня України другої половини XIX – початку XX століть.

Слід зазначити, що відміна кріпосного права, економічна розбудова регіону, освоєння його простору, іноземні капіталовкладення потребували спеціальної освіти населення. Поширення комерційної освіти і зацікавленості в ній купців призвело до того, що відсоток осіб, котрі були зайняті у торгівлі були вищі середніх показників: Москва – 13,2%, Одеса – 15,4%;. Кількість населення, зайнятого у сільському господарстві, лісництві, риболовстві та мисливстві також перевищував показники центру імперії: Москва – 1,1%, Одеса – 2,1%, Варшава – 0,5% [12]. Тому вже у другій половині XIX століття на Півдні України заклади середньої освіти надавали класичну, реальну, військову, духовну та спеціальну освіту професійного спрямування для представників усіх національностей, котрі населяли регіон. У процесі залучення дітей та дорослих до освіти активну участь брали як органи самоуправління, так і громадськість, доброчинці та меценати. За короткий термін було пройдено шлях від церковно-приходської школи до університетської освіти, до обов'язкової початкової освіти усіх верств населення. Швидкими темпами збільшувалася кількість жіночих та чоловічих гімназій, реальних училищ, курсів.

Для забезпечення освітньо-виховного потенціалу усіх соціальних інституцій потрібні були досвідчені педагогічні кадри. Їх підготовкою займалися церква – духовні училища та учительські семінарії; земства та Міністерства народної освіти. З 1865 року в кожному учбовому окрузі, при одному із повітових училищах були засновані педагогічні курси. Земства готували педагогічні кадри при духовних семінаріях, призначаючи спеціальні стипендії [13; 22]. З метою підвищення освітнього рівня вчителів проводилися спеціальні літні курси та педагогічні з'їзди, починаючи з 1870 року. Під час цих зустрічей обговорювалися: завдання педагогіки відповідно до її розділів, основні закони діалектики, методи та прийоми викладання; роль педагогічного впливу на дітей та дорослих, особливості діяльності пам'яті, розуму, уваги,

волі, почуттів тощо [8, с.24-27]. Слід акцентувати увагу на тому, що в окреслений період виховання посідало перше місце, а потім уже освіта, тому що основною метою було прищеплення загальній масі дотримання соціальних вимог та норм відповідно до станової приналежності, яка нашаровувала певні відмінності вимог та норм. Хоча за умови особистісних особливостей інтелектуального розвитку людина мала можливість розкриття особистого потенціалу, піднятися на більш вищий щабель соціальної планки.

Так, Південь України другої половини XIX – початку XX століть представляв собою розгалужену мережу освітньо-виховних закладів, які утворювали освітньо-виховний простір. Це церковноприходські школи, школи грамоти, курси поновлення церковної грамоти, талмуд-тори, хедери та школи німецьких колоністів; духовні училища, реальні училища, пансіони, фельдшерські та сільськогосподарські школи, гімназії, інститути, університет.

Якісний склад учителів у регіоні мав свої особливості, оскільки регіон був полікультурним, тому і вчителі відбиралися відповідно до національності та віросповідання. Якщо ж учитель і допускався іншого віросповідання до викладання предметів, то його діяльність обмежувалася лише предметом викладання [7 с.87-91]. Вчителями були представники духовенства, військові, випускники та випускниці гімназій, які склали курс на звання домашніх учителів, ті, хто закінчив учительські курси, випускники Рішельєвського ліцею [16].

Серед цієї соціально-професійної групи на початку XX століття одна третина були земськими вчителями, друга – вчителями одноштатних сільських шкіл, які знаходилися на утриманні селянських громад, а всі останні мали найнижчий духовний сан й викладали у церковноприходських сільських школах. У відсотковому відношенні вчителів першої категорії серед останніх на Півдні України налічувалося близько 40%, земських учителів другої категорії, тобто тих, які закінчили духовні семінарії, налічувалося в губернії понад 15% від усього кадрового складу. Значна кількість учителів у сільській місцевості Півдня України мали третю категорію кваліфікації. До них належали ті, хто здобув неповну середню, гімназичну або домашню освіту і склав необхідний іспит на звання вчителя. За показником якості початкової освіти позитивно вирізнялися в регіоні Херсонський та Одеський повіти [20, с.457-462]. Необхідність в учительських кадрах обумовлена зростанням мережі шкіл грамоти, недільних шкіл, курсів різного спрямування, міських та земських шкіл.

Окрім того, для поліпшення учительського складу в середині 90-х років досліджуваного періоду Міністерство народної освіти затвердило «Правила для спеціальних випробувань на звання вчителя і вчительки початкових училищ» [19, с.12-19]. Тож долучитися до викладацької справи могли випускники Рішельєвського ліцею, Новоросійського університету, випускниці Вищих жіночих курсів, випускниці Інституту шляхетних дівчат. Згідно з «Правилами…» звання вчителя або вчительки могли отримати особи, які успішно завершили курс в учительських семінаріях без будь-якого додаткового іспиту; особи жіночої статі зі свідоцтвом «про успішне завершення жіночих прогімназій відомства Міністерства народної освіти, а також прогімназій або чотирьох нижчих класів семикласних інститутів Відомства імператриці Марії, якщо вони відпрацювали на посаді помічниці вчительки початкового училища чи церковноприходської школи, також без іспитів; усім іншим особам, які успішно складають іспити [23, с.99-106]. На учителів і вчительок поширювалася дія Положення про пенсії та одноразові виплати [18]. Тобто у досліджуваний період знаходить своє місце питання соціального захисту учителів.

Окрім того, у другій половині XIX – початку XX століть чільне місце посідала підготовка кадрів для сільського господарства та промисловості, тобто мова йде про спеціальну професійну освіту, котра сприяла забезпеченню засобами до існування збіднілі верстви населення, дітей-сиріт та кинутих дітей. У Херсонській губернії було 5 сільськогосподарських закладів: 3 середні сільськогосподарські училища, одне училище садівництва та одне – лісництва. Тобто, станом на 1898 р. Херсонська губернія посідала перше місце у поширенні сільськогосподарських знань у державі (Катеринославським губернія 3, Київська 2, Полтавська 4) та у впровадженні нових форм господарювання на зразок фермерських господарств. Як свідчать статистичні дані 1857 року в усіх трьох губерніях Південної України кількість кріпосних селян була меншою, ніж в одній Київській губернії. І саме на Півдні України почали розвиватися нові аграрні відносини – розвиток підприємництва новоросійським генерал-губернатором графом М. Воронцовим, що вимагало від селян нових знань. Він перевіз із маєтків у Центральній Росії та оселив на Півдні своїх кріпаків, перетворивши їх при цьому в орендарів [1]. А вивільнення селян від кріпацтва вимагало знань щодо обробки земля та ведення господарства. Тому почали створюватися школи садівництва, городництва, лісництва.

Земства вже в кінці 60-х XIX століття звернули свою увагу на необхідності запровадження в регіоні лекцій і практичних занять із хліборобства, садівництва чи іншого ремісництва. Будівництво суднобудівних, механічних та ливарних заводів, розвиток морської торгівлі вимагали добре підготовлених фахівців. І тому вони самостійно відкривали спеціальні ремісничі школи або ремісничі відділи при земських школах. За даними архівними даними асигнування земств на професійну освіту за кошторисом на 1901 р. у п'яти губерніях (Катеринославській, Полтавській, Харківській, Херсонській, Чернігівській) становили 392,3 тис. крб., в тому числі 158,1 тис. крб. у повітах, 234,2 тис. крб. у губернських земствах [17, с.97-102.]. Херсонська земська управа на вихованців сирітського будинку асигнувала 2000 крб., на ці кошти утримувалися стипендіати: а) у Московській земельній школі – 3 особи; б) у Московській школі російського товариства любителів садівництва – 2 особи; в) Уманському училищі землеробства і садівництва – 4 особи; г) у Миколаївській ремісничій школі – 12 осіб. До Миколаївської ремісничої школи на навчання направлено 4 хлопців, до Уманського училища землеробства і садівництва – 2, до фельдшерської школи – 4. Не лишається поза увагою земства і влаштування дітей-сиріт. Тому із вихованців сирітського будинку навчалися у приходському училищі – 34, у повітовому – 12; у прогімназії навчалося всього 46 хлопчиків; у сирітському будинку навчалося 23 дівчини, у гімназії – 1, прогімназії – 13; всього –37 дівчат [9, с. 89–90].

Саме це сприяє поширенню освіти серед різних верств населення, створенню системи освітніх закладів, починаючи із церковно-приходських та недільних шкіл і закінчуючи вищими навчальними закладами. На земських зібраннях неодноразово зазначалося, що народна освіта – одне із основних завдань, оскільки зустрічається багато ускладнень у зв'язку з лімітом кадрів. Тому губернське земство вирішило: а) відкрити педагогічні курси в Херсоні та Єлисаветграді; у Херсоні на курсах було 38 слухачів, із них 19 стипендіатів губернського земства (Херсон – 5); б) започаткувати щорічні з'їзди вчителів у м. Херсоні (у 1871 році брало участь 28 вчителів і 4 вчительки); в) асигнувати 6 тисяч крб. на рік для виплат кращим сільським вчителям (кожному 100 крб.); г) утворити при губернській управі особливу комісію для вироблення системи заходів щодо покращення розвитку системи народної освіти. Крім того, губернські земства посилають вихованців сирітських будинків своїми стипендіатами до різних навчальних закладів, а вихованок навчають у місцевих прогімназіях та гімназіях, готуючи з них народних вчительок [12, с. 26]. Кошти видавалися на прогонні та добові членам Херсонської повітової училищної ради, на утримання сільських хлопчиків у Херсонських повітових училищах, на утримання 2 земських шкіл у Херсоні, на утримання 7 селянських хлопчиків

у Миколаївському ремісничому училищі, кошти для Миколаївської народної школи, Херсонської жіночої прогімназії, Херсонської жіночої гімназії, на виховання у Харківському ветеринарному училищі 4 селянських хлопчиків [11, с.16]. Так, завдяки піклуванню земства, у Херсонській жіночій прогімназії: було 50 земських стипендіаток у 1871 році, а у 1872 їх стає вже 55: із них 26 за рахунок повітових земств, а 29 – губернських [11, с.18]. Таким чином, та категорія жінок, котра не мала засобів для існування, за рахунок отримання професійної освіти могла забезпечити собі працевлаштування, оскільки в цей період на Півдні України потрібні були і кравчині, і медичні сестри, і вчительки, і доглядальниці за дітьми та інвалідами.

Доречно зазначити, що рівень викладання в училищах був досить високим. Так, залізничне училище у 1897 році отримало бронзову медаль і диплом від Миколаївського відділення Російського технічного товариства за роботи, що експонувалися на технічно-ремісничій виставці у м.Миколаєві. В училищі викладав М.І.Фадєєв, автор книги «Строительное искусство». Фізику й математику викладав колезький радник, інженер шляхів сполучення А.Р.Касимовський, автор підручника «Краткий курс обыкновенных дорог», будівельне мистецтво та залізничну справу – В.В.Рюмін. Тобто викладацький склад був зацікавленим у поширенні професійної освіти у регіоні [10].

Окрім того, у жовтні під керівництвом А.Страдомського при училищі було створено Попечительство про малозабезпечених учнів, котрі мешкали у гуртожитках (всього училище мало три гуртожитки). Учні, які виявляли гарні успіхи у навчанні отримували іменну стипендію Є.С. Волкова. Учні набували практичних навичок у майстернях – ковальсько-слюсарній та слюсарно- теслярській – у післяобідній час, а влітку проходили практику з нівеліровки, будівництва і залізничної справи. Тобто набуті теоретичні знання підкріплювалися практичними уміннями і навичками. Учні, які успішно склали іспити, направлялися училищем для відбування дворічної практики на залізниці, після чого отримували звання техніків служби з ремонту шляхів та будівництва на залізницях [5, с.53]. Можна стверджувати, що інституції професійної освіти серйозно ставилися до підготовки та забезпечення кадрів. Адже зростання промислового розвитку міст Півдня України другої половини XIX – початку XX століть сприяли економічній стабільності регіону, розвитку доброчинності у царині підготовки кадрів для усіх галузей виробництва. Поряд із земствами вагомий внесок у забезпечення учительськими кадрами регіону зроблено «Товариствами поширення грамотності». У колоніях Півдня України також великої уваги надавали отриманню «гідних учителів», оскільки їх призначали у національні школи за умови співбесіди з общинною радою, знання мови та відповідно віросповідання. Отже, у зазначений період велася цілеспрямована підготовка педагогічних кадрів для навчальних закладів різного рівня.

З огляду на те, що Південь України був інтегрований на європейські зразки ведення господарства, постало за необхідне селянам оволодіння новими знаннями з агрономії, садівництва, тваринництва, засобів виробництва. Ведення торгівельних справ з іншими державами вимагало від дітей купців і міщан навчатися у комерційних училищах. А діти дворянства, маючи особливу систему освіти, відрізнялася від інших якістю і рівнем освіти, не прагнули отримувати університетську освіту, все їх навчання відбувалося в межах домашньої освіти й виховання, ліцеїв, корпусів, пансіонів, інститутів. У другій половині XIX століття для розвитку регіону постав запит на підготовку інженерів, економістів, технологів, комерсантів. Тому на Півдні України зазначеного періоду започатковуються реальні гімназії, випускники яких готуються до вступу у вища навчальні заклади технічного і сільськогосподарського напрямів підготовки, орієнтованих на нові потреби соціуму. Відбувається розбудова професійної освіти, включаючи жіночу, яка сприяла розвитку виробничої діяльності та з'яві нових професій. Такими новими закладами стали земські школи, започатковані «Положенням про земські заклади», які були тісно пов'язані із господарською діяльністю, мали підтримку земств та надавали учням субсидії та стипендії для отримання освіти. За «Положенням про жіночі гімназії» створюються гімназії відомства імператриці Марії Федорівни та гімназії міністерства народної освіти [3; 4; 6].

Для поширення педагогічних знань в Одесі у 1898 році було створено Педагогічний музей, котрий був практичною школою для учителів початкових шкіл та народних училищ. Музей мав професійний відділ, що забезпечував наочністю професійні класи народних училищ всієї Херсонської губернії та надавав змогу заробляти кошти на існування своїм ремеслом – слюсарним, ковальським, чоботарським, переплетним. Музей мав бібліотеку для вчителів, котра містила 3000 томів, та учнівську бібліотеку на 1000 томів [25, с. 70]. За архівними даними Одеський навчальний округ за кількістю училищ з ремісничими класами посідав третє місце в державі після Московського та С.-Петербурзького округів.

Поширенням природничо-історичних знань у школах, громадських закладах і серед приватних осіб, використовуючи метод наочного навчання, опікувався Пересувний музей навчальних і наочних приладь Російського технічного товариства, котрий був центральним складом навчальних приладь Південного регіону. Музей безкоштовно обслуговував народні школи, вечірні, суботні та недільні курси для робітників. Інші навчальні заклади – міські училища та середні навчальні заклади, приватні особи – сплачували за користування приладдям від 6 до 20 крб. [22].

Представники торгово-промислового капіталу, маючи в своєму розпорядженні величезні кошти, намагалися не тільки рухати економічний прогрес, а й активно впливати на суспільне життя як почесні члени доброчинних товариств, попечителі училищ, гімназій, лікарень, притулків тощо, фундатори філантропічних, лікувальних, освітніх та культурних закладів. Таким чином, вони поступово спрямовували свій погляд на розвиток доброчинності, будучи зацікавленими насамперед у створенні стабільного соціального середовища для розширення власної підприємницької діяльності. Громадська ініціатива й благодійні капітали сприяли розвиткові всіх ланок системи освіти – від заснування громадських організацій та установ, які займалися поширенням освіти серед бідного населення, до створення професійних навчальних закладів усіх рівнів. Найбільш відчутних зусиль у цьому плані, поряд із інтелігенцією, докладали підприємці, віддаючи перевагу розвиткові професійно-технічної та комерційної освіти.

Література та джерела

1. Вовк Л.П. Історія освіти дорослих в Україні: [нариси] / Людмила Петрівна Вовк. – К.: [б. в.], 1994. – 226 с
2. Высочайше утвержденный Устав народным училищам в Российской империи. – ПСЗРИ. – Собр. 1. – Т. XXII. – № 16.421. – С. 646−669.
3. Высочайше утвержденный Устав женских учебных заведений ведомства Императрицы Марии (1855, августа 30). – ПСЗРИ. – Собр. II. – Т. XXX. – Отд. 1. – № 29625. – С.564−582
4. Высочайше утвержденное Положение о женских училищах ведомства Министерства народного просвещения (1860, мая 30). – ПСЗРИ. – Собр. II. – Т. XXXV. – Отд. I. – № 35780. – С.532−535
5. Донік О.М. Соціокультурний вимір підприємництва / Олександр Миколайович Донік // Проблеми історії України XIX – початку XX століть. – 2003. – № 6. – С.49-55

6. Заведения, состоящие под покровительством Государыни Императрицы // Журнал Министерства Народного Просвещения – Ч. IV. – Отд. VI. – 1834. – № 10. – 157 с
7. Иностранным учителям и учительницам церковно-приходских школ и школ грамоты: От Херсонского Епархиального училищного совета // Херсонские епархиальные ведомости. – 1890.– № 6. – С.87-91
8. Из хроники о педагогических курсах, бывших в Херсоне // Херсонские епархиальные ведомости. – Оп. 48. – 1896. – № 18. – С.24-27
9. Извлечения о деятельности Херсонской земской управы // Отд. «Современная летопись». 1902. – С.89-92
10. Крючков Ю. Промышленные и хозяйственные объекты // История улиц Николаева: топонимический путеводитель по городу и окрестностям / Юрий Крючков. – Николаев: Возможности Киммерии, 1997. – 160 с.
11. Материалы по земской статистике Херсонской губернии. – Херсон: Тип. Н.О.Ващенко, 1875. – 18 с.
12. Материалы Херсонского губернского съезда учителей и учительниц начальных народных школ (Съезд в г. Херсоне учителей и учительниц начальных народных школ Херсонской губернии под упр. почет. чл. Москов. ун-та барона Н.А.Корфа, 7−21 июля 1881). – Херсон: [б. и.], 1881. – 196 с.
13. Миронов Б.Н. Социальная история России периода империи (XVIII – начало XX в.) / Борис Николаевич Миронов. – Т. 1. – СПб.: «Дмитрий Буланин», 2000. – 583 с.
14. Об утверждении стипендий в ознаменование 25-летия службы ректора семинарии // Херсонские епархиальные ведомости. – 1887. – № 4. – С. 64.
15. Одесский историко-краеведческий музей (далее - ОИКМ). − Инв. № Д − 14554.
16. О дозволении студентам Ришельевского Лицея вступать в домашние наставники. // Сб. постановлений по Министерству Народного Просвещения. – Т. 2. – [Изд. 2-е.]. – Отд. 2. – Спб., 1876. –1575 с.
17. О мерах к развитию и возвышению дела профессионального образования: От Херсонского епархиального училищного совета // Прибавление к Херсонским епархиальным ведомостям. – Оп. 37. – 1901. – № 4. – С.97-102
18. О Положении о пенсиях и единовременных пособиях домашним наставникам и учителям. // Сб. постановлений по Министерству Народного Просвещения. – Т. 2. – Отд. 2. – Изд. 2-е. – СПб.: [б.и.], 1876. – 1575 с.
19. О распространении § 54 Положения о домашних Наставниках и Учителях на Мариинский Институт. // Журнал Министерства Народного Просвещения. – Ч. III. – Отд. 1. – СПб., 1834. – № 7. – С.12-19
20. Отчет о состоянии учебных заведений Херсонской губернии: за 1905−1906 год: Циркуляр по Одесскому училищному округу. – Оп. 183. – Одесса: [б.и.] – С.457-462
21. Об утверждении стипендий в ознаменование 25-летия службы ректора семинарии // Херсонские епархиальные ведомости. – 1887. – № 4. – С.64.
22. Одесский историко-краеведческий музей. – Материалы Николаевского обл.. архива. – Инв. № Д – 14554.
23. Программа устройства краткосрочных педагогических курсов для учителей церковно-приходских школ. // Прибавление к Херсонским епархиальным ведомостям. – Оп. 33. – 1889. – № 9. – С. 245−249
24. Ступак Ф.Я. Прикази громадської опіки в Україні / Федір Якович Ступак. – К.: [б.в.], 2002. – 87 с.
25. Южно-русский альманах. – Одесса: Издание Ю.Сандомирского, 1900. – С. 70

В статье рассматривается вопрос обеспечения учительскими кадрами учебных заведений Юга Украины второй половины XIX – начала XX веков, особенности их подготовки в условиях поликультурного образовательно-воспитательного пространства региона, анализируется влияние социальных на формирование социальных требований и норм поведения в соответствии с занимаемым социальным положением, которое имело определенные отличия. При условии личностных особенностей интеллектуального развития, представители любого сословия имели возможность раскрыть свой личностный потенциал и занять более высокое положение в обществе. Благодаря представителям торгово-промышленного капитала, состоятельным гражданам и благотворителям развивалось образовательно-воспитательное пространство, создавалась стабильная социальная середа. Подготовка кадров для региона происходила за счет внутренних ресурсов Юга Украины второй половины XIX – начала XX веков. Общественная инициатива и благотворительные капиталы способствовали, развитию всех звеньев системы образования – от создания общественных курсов, училищ до создания профессиональных учреждений всех уровней..

Ключевые слова: социальные институции, поликультурное образовательно-воспитательное пространство, учительские институты, учительские съезды, учительские курсы, семинарии.

In this article the aspect of teachers' personnel ensuring in institutions in the south of Ukraine in the second half of the XIX- the beginning of the XX centuries has been discussed, in particular the teachers' training in conditions of civilized educational and educative space of the region, as well as influence of social institutions on inoculating general mass of observance of social requirements and norms in accordance with class belonging which made in layers the certain differences of requirements and norms. On condition of personality features of intellectual development, the representatives of any layer are possibility to expose personality potential and walk up higher stage of social slat. Thanks to representatives of commercial and industrial capital, solvent citizen and philanthropists educational space has been developed; stable social environment has been created. Education for the region took place with the help of domestic resources of the South of Ukraine in the second half of the XIX- the beginning of the XX centuries. Initiative of the public and charitable capitals promoted the development of all the links of educational system – to begin with the creation of social courses, colleges and to the special professional establishments of all levels.

Key words: social institutions, civilized educational and educative space, teachers' institute, teachers' conferences, teachers' courses and theological seminaries.

УДК 37.015.31

ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ РОЛЬОВОЇ ГРИ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ САМОСТІЙНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ НШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

Корогод Тамара Олексіївна
м.Чернігів

У статті розглянуто дидактико – методичний потенціал рольової гри як засобу формування досвіду самостійної пізнавальної діяльності студентів немовних ВНЗ у процесі навчання іншомовного професійного спілкування; визначені чинники її успішного впровадження; проаналізовані різновиди її використання під час формування іншомовної професійної компетентності та шляхи оновлення їх змісту у світлі діалогу культур; обгрунтована доцільність використання інтерактивних методів навчання у процесі моделювання змісту рольової гри професійного спрямування.

Ключові слова: досвід, самостійна робота, пізнавальна діяльність, іншомовне професійне спілкування, рольова гра, потенціал, методи навчання, ігри-симуляції.

Постановка проблеми. Політична, соціальна, економічна та інтелектуальна трансформація українського суспільства у зв'язку з входженням до світового та європейського простору неможлива без структурного реформування системи вищої освіти. Тому завдання забезпечення умов для формування особистості фахівця-професіонала, який не лише володіє спеціальними знаннями, але і компетенціями, що відповідають міжнародним стандартам, потребує розроблення нової моделі навчання, спрямованої на процес становлення творчої самодостатньої особистості. У зв'язку з цим орієнтування на продуктивну діяльність студента у вищій школі розглядається нами як одна з передумов успішного розвитку його автономності та креативності. Це, у свою чергу, означає, що одним з головних завдань викладачів у процесі навчання іноземної мови у немовному ВНЗ є створення умов, які б стимулювали самостійну, пошуково-творчу діяльність студента та забезпечували його готовність до реалізації завдань професійної спрямованості, сприяли б розширенню його кругозору, і таким чином, соціалізації особистості в умовах полікультурного світу.

Аналіз останніх досліджень. Проблема організації навчання іншомовного професійного спілкування у немовних ВНЗ не нова. Так, питання формування іншомовної комунікативної компетентності спеціалістів соціальної роботи, менеджерів, аграрної сфери тощо досліджені у роботах Н.В.Логутіної, А.І.Петрова, О.Л.Канюк, Ю.Ю.Солодовнікова, Т.О.Брик, Ю.О.Ніколаєнко та ін.). Значна увага у процесі його реалізації відведена організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності (Л.В.Онучак, С.М.Кустовський, В.Р.Мичковська, М.І.Смирнова та ін.). Проте сьогодні у світлі нових вимог до підготовки фахівця, а саме: в аспекті безперервної освіти, нового контексту набирає проблема формування досвіду самостійної пізнавальної діяльності у процесі організації проблемно-діалогового та проблемно-ситуативного навчання. А відтак, впровадження рольової гри як засобу організації особистісно-орієнтованого навчання потребує моделювання шляхів активізації діяльності студентів на засадах суб'єктного підходу, що створює можливості для побудови індивідуальної траєкторії розвитку студентів.

Мета статті – розкрити дидактико-методичний потенціал рольової гри як засобу формування досвіду самостійної пізнавальної діяльності(СПД) студентів немовних спеціальностей під час навчання іншомовного професійного спілкування; визначити чинники її успішного впровадження; обґрунтувати доцільність використання системи вправ, зорієнтованої на формування у студентів досвіду СПД під час навчання іншомовного професійного спілкування та засобів її реалізації.

Виклад основного матеріалу. Більшість теоретиків та практиків джерела активності шукають безпосередньо в самій особистості, її мотивах та потребах. В.О.Бєловолов пов'язує їх з природнім середовищем, що оточує особистість та розглядає фактори, які стимулюють активність у процесі навчання. До таких факторів він відносить: а) пізнавальний та професійний інтерес; б) творчий характер навчально-пізнавальної діяльності; в) змагальність; г) ігровий характер проведення занять; д) емоційну взаємодію зазначених вище факторів [2]. Саме тому проблемно-ігровий підхід розглядається нами як один з чинників, який дозволяє інтенсифікувати процес навчання іншомовного професійного спілкування у процесі організації самостійної пізнавальної діяльності студентів немовних спеціальностей

В "Новому словнику методичних термінів та понять" за редакцією Е.Г.Азимова та А.Н.Щукина рольова гра розглядається як форма організації колективної діяльності на занятті, завданням якої є формування і розвиток мовленнєвих навичок та умінь в умовах, котрі максимально наближені до умов реального спілкування [1, с.265]. Це визначення, на нашу думку, не є повним. Ми вважаємо, що слушною є думка конкретизувати дидактичний потенціал рольової гри, а саме вказати на те, що вона покликана не лише сформувати мовленнєві вміння студентів, інтегрувати фонологічні, лексико-граматичні, соціолінгвістичні, країнознавчі знання, навички та вміння, але й забезпечити розвиток творчого мислення (Л.С.Виготський, Д.В.Менджеріцкая, Д.Б.Ельконін, Л.П Павлова та ін.). Його формування у студентів забезпечує процеси цілісного сприйняття, структурування, декодування іншомовної інформації навчального та професійного характеру. Під час використання такої гри студенти навчаються моделювати, здійснювати вибір, порівнювати, узагальнювати, конкретизувати, оволодівати мистецтвом переконання, прогнозування подій за умови певних прогалин, пов'язаних з відсутністю інформації.

Під час студіювання наукових джерел, присвячених проблемі організації рольової гри, нами помічено, що ефективність її реалізації залежить від: а) характеру проблемності навчального матеріалу, його обов'язкового зв'язку з інтересами та потребами студентів; б) рівня ініціативності безпосередньо студентів, зміни орієнтирів діяльності відповідно до їхніх власних точок зору тощо; в) постановки ними цілей навчання та покладання на себе відповідальності за результати своєї діяльності; г) орієнтування на їхній власний досвід (життєвий/ мовленнєвий); д) характеру забезпечення зворотного зв'язку, їхнього успішного просування в отриманні знань та формуванні професійної іншомовної компетентності (Л.В.Волкова, Т.О.Ефимова, Л.В.Онучак, Е.Г.Розанова, Т.Н.Лицманенко, Л.С.Юрова).

Безперечно, успішне виконання студентами проблемних завдань цілком ґрунтується на якісному оволодінні ними мовним і мовленнєвим матеріалом. Створення ситуації успіху з оволодіння ними мовленнєвим досвідом на різних етапах проведення практичних занять і організації їхньої самостійної пізнавальної діяльності в позааудиторний час потребує дотримання комплексного підходу до використання дидактичних ігор у вищих немовних закладах освіти. Так, на етапі формування у студентів досвіду мовленнєвої діяльності, розвитку лінгвопізнавальної мотивації, мовної здогадки, мовної активності, уваги, пам'яті, мислення доцільним є використання дидактичних ігор, які готують до комунікативної діяльності (ігри з формування

мовної компетенції – фонетичної, лексичної, граматичної, орфографічної) та ігор, які забезпечують комунікативну діяльність (ігри з формування мовленнєвої компетенції в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі та ігри з формування соціокультурної компетенції (країнознавчої, лінгвокраїнознавчої) [5, с.48].

Відповідно до предмету нашого дослідження, а саме формування у студентів досвіду СПД під час навчання іншомовного професійного спілкування, необхідно зазначити характер управління такою діяльністю з урахуванням рівня навченості студентів. У практиці навчання іншомовного професійного спілкування виокремлені ігрові вправи з повним (жорстким), частковим (гнучким) та з мінімальним управлінням [3, с.43].

Завдання формування у студентів готовності творчо реалізовувати свої професійні обов'язки в умовах співробітництва з представниками іноземних держав, змушують нас переглянути підходи стосовно організації навчання іншомовного спілкування з використанням рольових і ділових ігор. Зосередження уваги вчених, методистів, викладачів ВНЗ сьогодні на навчально-рольовій грі професійного спрямування обґрунтовано, по-перше: можливостями створення творчої атмосфери для активної мисленнєвої діяльності студентів; по-друге: така гра не потребує дотримання сурових правил виконання приписаних інструкцій "ділової гри"; по-третє: діловий підсумок гри перетворює її на "умовну ділову", оскільки під час її впровадження здійснюється у першу чергу імітація іншомовної мовленнєвої діяльності, ініційованої "прийняттям ділового рішення" [4]. Використання нами саме цього підвиду гри пояснюється також і тим, що у більшості навчальних закладів "Іноземна мова(за професійним спрямуванням)" викладається на 1-2 курсах . Це є причиною недостатньої сформованості у студентів інформаційної компетентності у майбутній сфері діяльності, а тому засвідчує певну їхню неспроможність виконувати професійні функції під час впровадження саме ділової гри. Окрім того, орієнтуючись на завдання організації навчання іншомовного спілкування у світлі діалогу культур, доцільним, особливо на першому етапі навчання іншомовного професійного спілкування, на нашу думку, є використання рольових ігор міжкультурного спрямування. Їх активне впровадження у навчальний процес дозволяє ефективно забезпечувати соціальну взаємодію студентів у процесі оволодіння ними культурою іншомовного спілкування.

Аналізуючи досвід навчання іноземної мови майбутніх офіцерів- прикордонників, Л.П.Якубовська виокремлює такі функції навчально-рольової гри професійного спрямування: мотиваційно-спонукальну, інформаційно-навчаючу, евристичну, виховну, комунікативну, рефлексивно-оціночну, контрольно-психотерапевтичну. Її класифікація ігор побудована на основі концепції здійснення аналізу через синтез та реалізована на практиці у вигляді актуалізації логічних операцій, характерних для кожного типу ігор, які поступово ускладнюються (що у свою чергу, важливо для формування досвіду самостійної пізнавальної діяльності). Кожен тип гри (тренувальні ігри та ігрові етюди; ситуативні навчально-рольові ігри; професійно-діяльнісні; інструментально-змагальні навчально-рольові ігри) відповідають різним рівням пізнавальної діяльності (репродуктивний, продуктивний та евристичний) та етапам і стратегіям формування досвіду самостійної пізнавальної діяльності [6].

Звісно, формування мовленнєвого досвіду студентів потребує неодноразового використання мовного та мовленнєвого матеріалу у різноманітних ситуаціях. А відтак, використання нами ігор-вправ [3], які імітують умови професійного іншомовного спілкування, передбачає формування у студентів готовності до ефективної організації навчально-рольової гри професійного спрямування. Їх використання сприяє урізноманітнення підходів щодо формування у них іншомовної професійної компетентності під час організації СПД. Такі ігри забезпечують перехід від простого до складного, від закріплення мовних навичок до активізації дій з ними у новій мовленнєвій ситуації; формування мовленнєвих умінь та навичок. Застосування того чи іншого виду гри залежить від їх змістового наповнення відповідно до кінцевих цілей вивчення теми, змістового модулю, курсу дисципліни. Дотримання цієї системи вправ ми розглядаємо як передумову розвитку пізнавальної самостійності та ініціативності студентів; підготовчим етапом до організації ситуативно-навчально-рольових, професійно-діяльнісних та інструментально-змагальних навчально-рольових ігор евристичного і дослідницького характеру та формування у студентів досвіду СПД.

Моделювання середовища, в якому чільне місце посідає саме комунікативно-діяльнісний підхід до навчання іншомовного професійного спілкування потребує створення умов , які максимально відтворюють процес іншомовного спілкування. Це означає конструювання нової моделі ігрового поля, яка задовольнятиме і виконуватиме різні комунікативні функції. З огляду на характер імітаційно-рольової діяльності, а саме: прогнозування багатоваріативних рішень ми вважаємо, що використання продуктивних технологій навчання дозволить нам оновити та розширити ігрове поле з метою створення ефективних умов для спільної творчої проблемно-пошукової діяльності суб'єктів навчального процесу. А відтак, ми пропонуємо наповнити їх професійно-орієнтованим, культурологічним, соціокультурним контентом, завданнями проблемного характеру, що, у свою чергу, дозволить нам розглядати їх як такі, що створюють простір для розвитку творчої уяви студентів, сприяють формуванню професійно-орієнтованої міжкультурної комунікативної компетентності. Використання при цьому навчальних, контролюючих, узагальнюючих інтерактивних дидактичних ігор (дискусії, панельні дискусії, дебати, інтерв'ю) покликано забезпечити інтенсифікацію процесу навчання іншомовного професійного спілкування, активізувати самостійну пізнавальну діяльність студентів під час оволодіння ними тактиками вербальної і невербальної поведінки, сформувати готовність до активної соціальної взаємодії під час проведення рольових ігор(C. Livingstone). Так, навчальна інтерактивна дидактична гра передбачає оволодіння студентами новими знаннями, формування у них мовленнєвих навичок і розвиток мовленнєвих умінь (Мікрофон, Незакінчені речення, Мозкова атака, Навчаючи-вчуся); контролююча гра полягає у повторенні навчального матеріалу, удосконалюванні, закріпленні, раніше набутих знань, сприяє удосконалюванню і розвитку мовленнєвих умінь та навичок, формуванню дискусійних умінь і навичок (Метод ПРЕСС, Ток-шоу, Обери позицію тощо); узагальнюючі ігри побудовані на основі інтеграції знань, встановленні міжпредметних зв'язків та спрямовані на розвиток у студентів умінь і навичок активно взаємодіяти у різних ситуаціях. Окрім того, такі ігри є основою для розвитку у студентів умінь і навичок критичного мислення, формування у них ціннісних орієнтацій, самоосвітньої компетентності. Використання при цьому навчально-мовленнєвої ситуації є дієвим засобом моделювання іншомовного професійного середовища, відображеного у змісті гри. Прикладами таких ігор слугують ігри-драматизації, ігри-інтерв'ю, ігри-ток-шоу, ігри з постановкою проблеми.

Продемонструємо гру, розроблену нами для студентів 2 курсу факультету соціальної роботи.

Вид гри: гра-інтерв'ю «Життя на колесах".

Мета гри: розвиток мовленнєвих умінь, удосконалювання граматичних навичок вживання модальних дієслів з перфектним інфінітивом; розвиток уяви, забезпечення умов для самовираження

Зміст гри: Життя інколи схоже на жорстоку гру, де біль і радість – завжди поруч, тілесні понівечення – стимул для постійного самоствердження.

Завдання 1.

Ви – соціальний працівник реабілітаційного центру

"Надія". Ваші клієнти – підлітки у віці 13-14 років, які не задоволені своїм станом, постійно звинувачують у цьому своїх батьків. Єдиний вихід з кризової ситуації Ви вбачаєте у спілкуванні їх з тими, хто не пав духом, а продовжує боротися, переконуючи в тому, що вони – сильні і спроможні перемагати і досягати висот. Запропонуйте хлопцям зустрітися з людьми, долі яких схожі.

Завдання 2.

Ви – хлопці, які втратили можливість рухатися у результаті нещасного випадку. Тепер Ви у всіх своїх негараздах звинувачуєте увесь світ. Зустріч з людьми, долі яких схожі на Ваші, Вас зацікавила і Ви погоджуєтеся спілкуватися з ними.

Завдання 3.

Ви – тренер параолімпійки Тетяни МакФаденс, колишній параолімпієць. Розкажіть хлопцям про Ваші історії.

Завдання 4.

Ви – студент факультету соціальної роботи, волонтер благодійної організації. Поцікавтеся інтересами хлопців і запропонуйте їм допомогу.

Зосереджуючи нашу увагу на завданні формування фахівця-професіонала, удосконалюванні його мовних, мовленнєвих і предметних компетенцій, використання методу кейсів розглядається нами як спосіб моделювання його активної соціальної рольової взаємодії з іншими суб'єктами навчання. Орієнтуючись при цьому на природу кейсу, а саме його функції ілюстрування проблеми; навчання аналізу і оцінювання дій; прийняття рішення, нами були підібрані кейси для соціальних працівників, які являють собою етичні дилеми, приклади рішень конфліктних ситуацій; побудовані на основі справжніх історій("Усиновлення", "Материнська любов" тощо.) Розігрування цих ситуацій, їх аналіз учасниками гри здійснюється нами на основі використання методу мозкової атаки, зорієнтованого на забезпечення формування готовності у студентів до сприйняття та відтворення ключових компонентів її змісту під час активізації їхніх дій з необхідним мовленнєвим матеріалом, який на далі досліджується ними вже під час організації роботи у малих групах (3-4 студенти). Досвід засвідчує, що розширення рольового репертуару за рахунок включення нових дійових осіб (незалежний експерт; незалежний журналіст; соціолог; юрист-консультант тощо) сприяє усвідомленому вирішенню студентами проблеми, формуванню у них власної позиції і досвіду міжкультурного спілкування.

Окрім того, необхідно відмітити, що потужним мотивуючим фактором до організації процесу навчання іншомовного професійного спілкування є водночас використання інструментально-змагальних дослідницьких та евристичних навчально-рольових ігор професійного спрямування, які забезпечують високий рівень активності студентів. Під час проведених нами досліджень впродовж 2011-2014 роки ми помітили, що 73,6% студентів надають перевагу іграм змагального характеру. Сутність їх використання урізноманітнюється відповідно до етапів реалізації ігрової технології (репродуктивний, продуктивний і творчий). Так, з метою формування креативної особистості надання цій грі статусу дослідницької здійснюється нами за рахунок інтегрування проектних технологій навчання, їх комплексної взаємодії з ігровими.

Слід відмітити, що інтенсифікація процесу навчання іншомовного спілкування забезпечується не сліпим виконанням рекомендованих йому дій; вона у більшій мірі залежить від емоційного його наповнення. Моделювання ігрового підходу з використанням проблемних професійно-орієнтованих завдань, елементів проектної діяльності на основі використання продуктивних видів робіт, зорієнтованих на формування особистості-творця, під час навчання професійного спілкування дозволяє створювати умови для запуску механізмів її саморозвитку. Оперування різноманітними видами навчально-рольової гри професійного спрямування сприяє формуванню у студентів різних стратегій оволодіння іншомовним професійним спілкуванням.

Висновок. Дослідження шляхів формування досвіду самостійної пізнавальної діяльності у процесі організації навчання іншомовного професійного спілкування на основі використання ігрових технологій навчання потребує розроблення науково-обгрунтованих психолого-педагогічних засад для впровадження спеціальних курсів комунікативного спрямування, які б ураховували можливості навчального середовища та створювали умови для розвитку особистісного творчого потенціалу студентів. У свою чергу, це і є **перспективами наших подальших досліджень**.

Література та джерела

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г.Азимов, А.Н.Щукин – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448с.
2. Беловолов В.А. Психолого-педагогические аспекты внедрения активных методов в учебный процесс / В.А.Беловолов // Вопросы совершенствования профессиональной подготовки учителя на современном этапе развития школы: сб. науч. трудов. – Новосибирск: Образование, 1997. – 341с.
3. Вишневська К.Г. Педагогічні умови професійно-орієнтованого навчання іноземних мов майбутніх фахівців економічного профілю: дис. … кандидата пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Кіра Георгіївна Вишневська. – Криворіз. екон. ін-т ДВНЗ Київ. нац. екон. ун-т. ім. Вадима Гетьмана.– Кривий Ріг, 2011.– 248с.
4. Делик І. Професійна спрямованість навчально-рольових ігор на заняттях з іноземної мови у вищих економічних навчальних закладах / І.Делик Т.Веленчук [Електронний ресурс]. − Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gnvp/2012_8_1/8-1/18.pdf>. − Загол. з екрану. − Мова укр.
5. Федусенко Ю.І. Дидактична гра як засіб навчання іноземних мов молодших школярів: дис. кандидата пед. наук: 13.00.09. «Теорія навчання» /Юрій Іванович Федусенко. – Ін-т педагогіки АПН України. – Київ, 2009. – 205с.
6. Якубовська Л.П. Використання навчально-рольових ігор професійної спрямованості у процесі навчання іноземної мови майбутніх офіцерів – прикордонників: автореф. дис. кандидата пед. наук: 20.02.02. «Військова педагогіка і психологія» / Лариса Павлівна Якубовська. – Національна академія Прикордонних військ України ім. Богдана Хмельницького. –Хмельницький, 2002. – 18с.

В статье рассмотрен дидактико - методический потенциал ролевой игры как средства формирования самостоятельной познавательной деятельности студентов неязыковых вузов в процессе обучения иноязычному профессиональному общению; определены факторы ее успешного внедрения; проанализированы разновидности ее использования при формировании иноязычной профессиональной компетентности и пути обновления ее содержания в контексте диалога культур; обоснована необходимость использования интерактивных методов обучения в процессе моделирования ее содержания.

Ключевые слова: опыт, самостоятельная работа, познавательная деятельность, иноязычное профессиональное общение, ролевая игра;потенциал, методы обучения, игры-симуляции

The didactic and methodical potential of role-play as the means of forming independent cognitive activity of nonlinguistic higher educational establishments students in the process of teaching foreign professional communication has been studied in the

article. Its potential is realized in its ability to form speech skills, to integrate phonological, lexical and grammatical, sociolinguistic, cultural knowledge, provide the development of students' creative thinking in the process of holistic viewing, structuring and decoding information. Orienting at the system of role-plays (training games and playing etudes; situational and professional educational role-play games; professional activity games; instrumental-competitive educational role-play) is the condition of learning foreign professional communication in the process of organizing independent cognitive activity. Involving the interactive methods and case-study in the process of organizing simulation games helps to raise students' cognitive activity and initiative as the result of renewing their content. Implementation of the communicative courses gives the possibility to form students' readiness to interacting with people in foreign professional environment.

Key-words: experience, independent work, cognitive activity, foreign professional communication, role- play, potential, method of teaching, simulation games

УДК 364.044 (477.43)

СОЦІАЛЬНИЙ ЗАХИСТ ДІТЕЙ І МОЛОДІ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОМУ РАЙОНІ ХМЕЛЬНИЦЬКОЇ ОБЛАСТІ

Кравцова Людмила Володимирівна
Василенко Олена Миколаївна
м.Хмельницький

У статті розглянуто проблему соціальної захищеності дітей і молоді з особливими потребами; здійснено аналіз діяльності закладів для дітей і молоді з особливими потребами, які функціонують в Кам'янець-Подільському районі Хмельницької області; охарактеризовано модель комплексної реабілітації слабозорих дітей Хмельницької області; проаналізовано форми і методи роботи з дітьми і молоддю з особливими потребами в навчально-виховних закладах і реабілітаційних центрах Кам'янець-Подільського району Хмельницької області.

Ключові слова: діти і молодь, з особливими потребами, соціальний захист.

Постановка проблеми. Сучасний стан розвитку українського суспільства характеризується посиленням уваги до проблем людей, які мають обмежені можливості здоров'я. Адже їх в Україні проживає 2,74 млн., що складає близько 6% від населення нашої держави. Актуальність зазначеної проблеми зумовлена також тенденцією до зростання кількості дітей, які мають обмежені можливості здоров'я. Як свідчать статистичні дані, в Україні чисельність дітей з особливими потребами складає близько 187 тисяч, причому це число постійно збільшується. У Хмельницькій області щорічно народжується понад 400 дітей із вродженими та набутими вадами розвитку, що призводить до смертності близько 10% цих дітей, близько 40% з них потребують соціальної допомоги та підтримки, забезпечення якої покладається на родини та суспільство [9].

Нормативно-правовими документами, які регламентують пріоритетність потреб та інтересів дітей і молоді з особливими потребами, прийнятими в Україні є: Конституція України, Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Закони України «Про освіту», «Про державну соціальну допомогу інвалідам з дитинства та дітям-інвалідам», «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», «Про реабілітацію інвалідів в Україні», Постанова Кабінету міністрів України «Про схвалення Концепції ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів», наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012 рр.» [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 10].

На цій правовій основі базується навчально-виховна, соціально-педагогічна, психологічна, реабілітаційна робота з дітьми та молоддю з особливими потребами, що покликана забезпечити їх максимальну соціальну інтеграцію в усі сфери життєдіяльності суспільства.

Аналіз останніх публікацій. В науковій літературі наявна низка праць, присвячених проблемам соціальної підтримки та захисту дітей і молоді з особливими потребами. Серед них слід відмітити дослідження вітчизняних науковців: Ю.Богінської, О.Василенко, Ж.Петрочко, Г.Першко, О.Фудорової та ін.

Вивченням проблеми залучення дітей та молоді з обмеженими можливостями до навчання в звичайних освітніх закладах, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм займаються такі вчені, як О.Дікова-Фаворська, А.Колупаєва, Т.Євтухова, В.Ляшенко, І.Іванова, О.Савченко, О.Столяренко, П.Таланчук, В.Тесленко, В.Церклевич, А.Шевцов, М. Чайковський та інші.

Метою статті є аналіз здійснення соціального захисту дітей і молоді з особливими потребами в Кам'янець-Подільському районі Хмельницької області.

Виклад основного матеріалу. Основним регулятором надання послуг та забезпечення соціального захисту дітей і молоді з особливими потребами в Кам'янець-Подільському районі є управління праці та соціального захисту населення Кам'янець-Подільської районної державної адміністрації.

Завданнями діяльності управління щодо соціального захисту людей з інвалідністю є: розроблення та організація виконання комплексних програм поліпшення соціального обслуговування інвалідів та всебічне сприяння в отриманні ними соціального обслуговування та соціальних послуг за місцем проживання; сприяння створенню умов для безперешкодного доступу інвалідів до об'єктів соціальної інфраструктури, направлення інвалідів та дітей-інвалідів до реабілітаційних установ та навчальних закладів системи соціального захисту населення (районного значення); забезпечення реалізації державної політики зайнятості на відповідній території; організація матеріально-побутового обслуговування інвалідів, їх санаторно-курортне лікування, забезпечення інвалідів в установленому порядку транспортними засобами, засобами пересування та реабілітації; створення мережі територіальних центрів соціального обслуговування пенсіонерів, інвалідів та одиноких непрацездатних громадян та організація їх роботи, забезпечення доступності громадян до соціальних послуг, контроль їх якості та своєчасності надання; сприяння благодійним, релігійним організаціям, громадським об'єднанням, установам та організаціям недержавної форми власності, окремим громадянам у наданні соціальної допомоги та соціальних послуг інвалідам тощо [8].

В місті Кам'янець-Подільському Хмельницької області успішно функціонують заклади для дітей і молоді з особливими потребами, серед них особливо значення на су-

часному етапі мають Кам'янець-Подільський планово-економічний технікум-інтернат, Кам'янець-Подільський багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр, Кам'янець-Подільський навчально-виховний комплекс з центром реабілітації слабозорих дітей та Центр ранньої реабілітації слабозорих дітей «Геліос» для дітей 0-6 років [8].

Колектив *Кам'янець-Подільського багатопрофільного навчально-реабілітаційного центру* працює над такими проблемами, як: розвиток слухомовного сприймання та формування мовлення дітей з вадами слуху; корекційно-розвивальна робота як засіб адаптації та соціалізації вихованців тощо. Центр створений шляхом реорганізації спецшколи-інтернату для слабочуючих дітей. Його відвідують діти з такими нозологіями: з вадами слуху; з дитячим церебральним паралічем; з важкими розладами мовлення та діти з комплексними вадами.

Варто зауважити, що в центрі діти не лише здобувають початкову освіту, але й мають змогу розвинути свої здібності і нахили в різноманітних гуртках і спортивних секціях: вишивальний гурток; умілі руки; чарівний клубок; логіка; музики і співів; грайлики-читайлики; всезнайки; танцювальний; легкої атлетики; тенісу; футболу; господарочка.

Метою системи комплексної реабілітаційної роботи в *Кам'янець-Подільському навчально-виховному комплексі з центром реабілітації слабозорих дітей* є: сприяння формуванню гармонійної особистості, розвиток її творчих здібностей і нахилів, отримання слабозорою дитиною якісної освіти, успішна інтеграція дитини в соціум; відновлення зорових функцій, підтримання загального здоров`я, фізичний розвиток дитини. І цим зумовлені завдання, спрямовані на реалізацію головної мети.

Корекційно-реабілітаційна робота в Кам'янець-Подільському навчально-виховному комплексі з центром реабілітації слабозорих дітей становить собою систему спеціальних педагогічних заходів, засобів, форм і методів навчання та виховання, спрямованих на розвиток процесів компенсації, подолання та усунення недоліків пізнавальної діяльності, рис особистості, розвитку фізичних та рухових можливостей дітей з вадами зору.

З огляду на це, ефективність корекційно-реабілітаційної роботи зумовлюється системою принципів, що організовують її реалізацію, виправлення та відновлення порушених функцій: комплексний характер цієї роботи, варіативність окремих компонентів, пропедевтичність, мотиваційна спрямованість, орієнтованість на інтеграцію та високий динамізм. Для здійснення корекційно-реабілітаційної роботи в закладі створена команда фахівців, до якої увійшли медичні та педагогічні працівники школи, а також батьки дітей.

Комплексна система корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з вадами зору передбачає координацію зусиль усіх фахівців, яка здійснюється через роботу: реабілітаційного семінару, шкільної психолого-медико-педагогічної комісії, педагогічної ради, творчої групи по дослідженню ефективних шляхів реабілітаційної роботи, творчої групи «Вчимося бути здоровими».

Успішній реалізації моделі комплексної реабілітації в закладі сприяє створене спеціальне середовище для проведення відповідних медичних і психолого-педагогічних заходів з дітьми: кабінети офтальмолога, апаратного лікування очей, медичний пункт, кабінет масажу, зал лікувальної фізкультури з бальнеологічним приміщенням, спортивний зал, зал ритміки, кабінети психолога, логопеда, тифлопедагога, центру ранньої реабілітації «Геліос».

Для забезпечення цих умов та наступності в навчанні, розвиткові слабозорих дітей фахівцями центру була розроблена та впроваджена структура комплексної реабілітації слабозорих дітей Хмельницької області, в яку входять:

1. Центр ранньої реабілітації слабозорих дітей «Геліос» для дітей 0-6 років.

Основними напрямками роботи цього центру: складання та реалізація індивідуального плану розвитку дитини 0-6 років; надання дистанційної тифлопедагогічної допомоги дітям; здійснення соціально-педагогічного патронажу сім'ї; надання методично-консультаційної допомоги батькам, вчителям, вихователям дитячих садків; інформування; профілактика порушень зору та просвітницька робота.

2. Кам'янець-Подільський НВК з центром реабілітації слабозорих дітей.

Основними напрямками роботи центру є: якісне навчання з використанням тифлозасобів; здійснення комплексної реабілітації слабозорих дітей; підготовка слабозорих учнів до ЗНО; всебічний розвиток слабозорих дітей.

3. Загальноосвітні заклади Хмельницької області.

Завданнями їх діяльності є успішна інтеграція слабозорої дитини в соціум та навчання її без відриву від сім'ї.

4. Діяльність динамічного оздоровчо-реабілітаційного класу спрямована на: апаратне та медикаментозне лікування; профілактичний та лікувальний масаж; кваліфікована допомога офтальмолога, лікаря-педіатра, психолога, соціального педагога, тифлопедагога, логопеда, вчителів; належне харчування та проживання; змога навчатися у відповідному класі.

Іншим закладом, який забезпечує право дітей і молоді з особливими потребами на отримання якісної освіти є *Кам'янець-Подільський планово-економічний технікум-інтернат.* Технікум проводить підготовку молодших спеціалістів за такими напрямами, як **«**Економіка та підприємництво» та «Соціальне забезпечення».

В технікумі створена сучасна навчально-матеріальна база, яка відповідає профілю підготовки спеціалістів, вимогам навчальних планів і програм. Бібліотека технікуму здійснює забезпечення навчального процесу підручниками, методичною літературою, інструктивними і нормативними документами. Виробничу практику студенти проходять на переробних підприємствах АПК та в бюджетній сфері Хмельницької, Тернопільської, Вінницької областей.

Зауважимо, що технікум є одним із небагатьох освітянських закладів, де здобувають освіту незахищені члени суспільства – діти-інваліди. Студенти-інваліди навчаються безкоштовно, забезпечуються стипендією та знаходяться на повному державному забезпеченні. Молодь без фізичних вад навчається на контрактній основі.

У цьому закладі створено потужну матеріально-технічну базу: сучасно обладнані навчальні кабінети, інформаційний центр, бібліотеку з читальними залами і філією у гуртожитку, два кабінети автоматизованого робочого місця спеціаліста. Оздоровчо-реабілітаційна база включає басейн, зал для ігрових видів спорту, зал лікувальної фізкультури, оснащений спеціалізованими тренажерами, медичний пункт, у структурі якого фізіотерапевтичний, стоматологічний, маніпуляційний, лікарський кабінети.

Висновки. Отже, аналіз забезпечення соціального захисту дітей і молоді з особливими потребами в Кам'янець-Подільському районі Хмельницької області показав, що в районі створено достатню кількість закладів, які сприяють успішній адаптації та соціалізації цієї категорії осіб в сучасному суспільстві. Діяльність цих закладів спрямована не лише на здобуття освіти дітьми і молоддю з особливими потребами, але й на реалізацію їх прав на розвиток власних здібностей, інтересів, нахилів.

Перспективами подальших досліджень є проведення емпіричного дослідження впливу регіональної політики на стан захищеності дітей і молоді з особливими потребами в Кам'янець-Подільському районі Хмельницької області.

Література та джерела

1. Державна національна програма «Освіта»: Україна XXI століття. – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.
2. Конституція України: офіційне видання: [прийнято на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 р. / [відп. за вип. С. Йовна]. – К., 1996. – 12 с.

3. Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012 роки: наказ Міністерства освіти і науки № 855 від 11.09.2009 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: < http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/4828>. − Загол. з екрану. − Мова укр.
4. Про державну соціальну допомогу інвалідам з дитинства та дітям – інвалідам: закон України // Права інвалідів в Україні. – К.: Сфера, 2002. – С.56-64
5. Про освіту: закон України № 1060 – XII, із змінами від 11. 06. 2008 р. // Відомості Верховної Ради України. – К., 1991. – № 34. – 451 с. − [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://uapravo.net/data/base02/ukr02420.htm>. − Загол. з екрану. − Мова укр.
6. Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні: закон України // Права інвалідів в Україні. – К. : Сфера, 2002. – С. 165-169.
7. Про реабілітацію інвалідів в Україні: закон України № 2961-IY від 06 жовтня 2005 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgibin/laws/main.cg?nreg=296115&pass=XNLMf5x.gwJgb.AwZixScTG/HdliUsFggkRblic>. − Загол. з екрану. − Мова укр.
8. Про світ дітей з особливими потребами: [порадник керівникам освітніх установ, вчителям, вихователям дошкільних закладів, шкіл-інтернатів та груп продовженого дня, батькам щодо роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку / упоряд. В.І.Шнайдер]. – Кам`янець-Подільський: Абетка – НОВА, 2003. – 140 с.
9. Про становище інвалідів в Україні. Національна доповідь / Мінпраці України, Держ. установа «Наук.-дослід. ін-т соц.-труд. Відносин». – К., 2013. – 198 с.
10. Про схвалення Концепції ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів // Постанова Кабінету міністрів України від 12 жовтня 2000 р. № 1545 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.uazakon.com/document/spart38/inx38794.htm> . − Загол. з екрану. − Мова укр.

В статье рассмотрено проблему социальной защиты детей и молодежи с особенными потребностями; проведен анализ деятельности учреждений для детей и молодежи с особенными потребностями, которые функционируют в Камянец-Подольском районе Хмельницкой области; охарактеризирована модель комплексной реабилитации слабозрячих детей Хмельницкой области; проанализировано формы и методы работы с детьми и молодежжю с особенными потребностями в учебно-воспитательных учреждениях и реабилитационных центрах Камянец-Подольского района Хмельницкой области.

Ключевые слова: дети и молодежь с особенными потребностями, социальная защита.

The problem of social support of children and young people with special needs has been considered in the article. The activity of the establishments for children and young people with special needs in Kamyanets-Podilsky region of Khmelnytska oblast has been analyzed; the model of complex rehabilitation of shortsighted children and young people with special needs in Khmelnytsky region has been characterized. The normative and legal base which regulates state and regional policy of supporting children and young people with special needs has been characterised. Statistic data of children's developmental disabilities have been provided. In this article forms, methods and means of work with children and young people with special needs in educational establishments and rehabilitation centers of Kamyanets-Podilsky region of Khmelnytska oblast and specific of use of these methods in each establishment have been analyzed. The activities of these centers is aimed not only at the education of children and youth with special needs, but also at realization of their rights to develop their abilities, interests, aptitudes.

Key words: children and young people, special needs, social support.

УДК 373.5:37.015.3

КОМУНІКАТИВНІ СТРАТЕГІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Кухта Марія Іванівна
м.Ужгород

В статті визначені засоби реалізації педагогічного дискурсу в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи, суть якого зумовлюється статусно-рольовими відносинами учасників комунікації. Здійснений психолого-педагогічний аналіз комунікативних стратегій як типових мовних шаблонів, характерних для спілкування вчителя й учнів: пояснювальної, оцінювальної, контрольної, організаційної і стратегії сприяння. Розкритий позитивний і негативний вплив кожної зі стратегій на психологічну атмосферу шкільного життя дитини, на перебіг психічних пізнавальних процесів, на стимулювання інтересу до навчання і мотивацію учіння.

Ключові слова: педагогічний дискурс, комунікативні стратегії: пояснювальна, оцінювальна, контрольна, організаційна, стратегія сприяння.

Постановка проблеми. Педагогічний дискурс – це різновид спілкування, що відбувається в межах освітнього соціального простору й визначається статусно-рольовими відносинами учасників комунікації (В.Карасик, О.Коротєєва). Оскільки модель сучасної загальноосвітньої школи спрямована на формування гуманістичного мислення, то відповідно статусно-рольовий розподіл, що здійснюється в педагогічному процесі на рівні взаємодії «учитель – учень», повинен мати суб'єкт-суб'єктний характер. Іншими словами, спілкування вчителя й учнів вибудовується на основі особистісно орієнтованого підходу до навчання і виховання із врахуванням задатків, здібностей, інтересів, потреб дитини. Неодмінна умова особистісно орієнтованого спілкування – здатність учителя володіти словом. Останнє повинно здійснювати стимулювально-мотивувальну роль, а не пригнічувати, не блокувати інтенсивність і якість перебігу психічних пізнавальних процесів, не викликати негативних емоцій у вихованців. З огляду на сказане інтерес викликають конкретні комунікативні, або вербальні шаблони, які використовує вчитель у типових, часто повторюваних навчальних і виховних ситуаціях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Педагогічний дискурс –міждисциплінарна категорія, що вивчається низкою гуманітарних наук. Як різновид спілкування, що є

важливою умовою особистісного становлення, педагогічний дискурс розкритий у фундаментальних психолого-педагогічних дослідженнях Б.Ананьєва, І.Беха, О.Бодальова, В.Добровича, В.Кан-Каліка, Г.Костюка, Л.Подоляк, Г.Сагач, О.Савченко та ін. У наукових працях з етно- й соціолінгвістики, культурології, соціології, теорії мовної комунікації педагогічний дискурс аналізується як засіб соціалізації особистості через володіння нею багатством мови, осягнення культурних цінностей, інтеріоризацію соціальних морально-етичних норм і духовних цінностей тощо. Вважаємо, що сучасні дослідження з теорії мовної комунікації В.Карасика, О.Коротєєвої, В.Паращук, О.Семенюка та ін. сприяють виокремленню позитивних і негативних комунікативних стратегій педагогічного дискурсу, характерних для спілкування в навчально-виховному середовищі.

Мета статті – визначити засоби реалізації педагогічного дискурсу в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи; здійснити психолого-педагогічний аналіз типових мовних шаблонів, характерних для спілкування вчителя і учнів.

Виклад основного матеріалу. Період шкільного життя є винятково важливим відносно формування й корекції власної поведінкової моделі і пошуку оптимальних взаємин з оточенням. Складність полягає в тому, що долучення дитини до моральних стосунків, які вона спостерігає в найближчому для неї середовищі, відбувається під дією двох потужних психологічних механізмів ідентифікації й наслідування. Відіграючи позитивну роль в особистісному становленні дитини, вони, однак, не можуть вважатися оптимальними, бо саме з їх допомогою в поведінкову модель підростаючої особистості входять різні за суспільною значущістю зразки людських взаємин, як позитивні, так і негативні. Через несформованість критичного мислення і в силу особливостей психічного розвитку учень не готовий їх чітко диференціювати. У цьому віковому цензі, на думку І.Беха, «в центрі первинної свідомості дитини фігурує людина, яка діє, і з цим пов'язані всі її моральні проблеми» [1, с.96]. Саме з цих міркувань стратегія педагогічного дискурсу, що реалізується в навчально-виховному процесі школи, полягає в якомога швидшому переході підростаючої особистості від вчинку за наслідуванням до вчинку за усвідомленням. Цей шлях, на думку більшості дослідників, досить складний, оскільки вчинки дитини за ідентифікацією й наслідуванням перетворюються в моральні звички як стійкі психологічні утворення, які набувають для неї значущості і які вона не хоче втрачати. Важливу роль на шляху переходу учня до усвідомленого вчинку відіграє взаємодія учня й учителя в навчально-виховному процесі, адже спілкування є таким видом взаємодії, у якому учасники своїм зовнішнім виглядом і поведінкою здійснюють більш чи менш сильний вплив на домагання і наміри, на стани і почуття одне одного. Окрім того, О.Бодальов вказує на те, що «одні люди, вступаючи в контакт з оточенням, завдяки сформованій у них манері спілкування, не докладаючи жодних зусиль, або підтримують або просто створюють іншим людям хороший настрій, інші – знову ж таки завдяки власній манері спілкування – привносять у взаємостосунки з іншими людьми напруження і провокують розвиток у них негативних емоцій» [2, с.66]. Отже, не тільки манера спілкування, але й мовлення вчителя повинні складати позитивний взірець для наслідування і поступового коригування учнями власної поведінкової моделі. Користуючись спеціальною термінологією, стверджуємо: у навчально-виховному процесі вчитель як комунікант завжди повинен бути фасилітатором, а не інгібітором. Нагадаємо, що фасилітація – явище покращення процесу спілкування і його результатів, а інгібіція має протилежний ефект.

Педагогічний дискурс реалізується з допомогою мовних інтенцій, або комунікативних стратегій. Для навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи найбільш характерні наступні стратегії: пояснювальна, оцінювальна, контрольна, організаційна і стратегія сприяння [4].

Пояснювальна комунікативна стратегія передбачає послідовність мовних інтенцій, спрямованих на інформування, в основі якого лежать аксіоми, що сприймаються на віру, тобто інформація подається джерелом у певній інтерпретації. При цьому інформатор, яким виступає вчитель, повинен бути добре обізнаним і кваліфікованим, оскільки педагогічний дискурс, на відміну, наприклад, від наукового, що переважає у вищій школі, не спрямований на пошук істини. Пояснювальна стратегія не передбачає стимулювання до самоосвіти, її мета – в доступній формі викласти суть поняття чи явища. Мовлення вчителя в даній стратегії характеризується точністю, доступністю, коректністю формулювання запитань тощо. Зазначені ознаки дуже важливі, але недостатні. Педагогічне мовлення повинно викликати інтелектуальні почуття, сприяти створенню позитивного психологічного клімату в навчальному середовищі, формувати відчуття морального задоволення, впевненості у власних силах і подоланні труднощів. З цією метою вчителі вдаються до використання риторичних запитань, пауз для осмислення почутого, висловлення власного бачення проблеми тощо.

Оцінювальна комунікативна стратегія відображає ступінь значущості педагога як носія суспільних норм і реалізується в його праві оцінювати не тільки події, обставини і їх учасників, але й досягнення самого учня на кожному етапі навчального спілкування. Отже, суб'єкти спілкування повинні взаємодіяти на основі повної довіри. Важливе значення має якісна оцінка отриманих балів, тобто оцінювальний вербальний аспект. У професійній лексиці педагогів існує чимала кількість мовних шаблонів щодо вербального оцінювання. Найбільшої помилки припускаються ті, хто високий кількісний бал супроводжує лаконічними «Молодець!», «Я горджуся тобою», а коментування низьких балів переходить у довготривале моралізування, докори, а іноді й особисті образи та приниження.

Контрольна комунікативна стратегія спрямована на отримання об'єктивної інформації (зворотного зв'язку) про засвоєння інформації, осмислення та прийняття системи суспільних цінностей, готовність сприймати новий обсяг інформації. Отже, отримувана зворотна інформація виступає своєрідним сигналом для подальших дій: продовження інформування, зміна обсягу чи змісту інформації, привнесення корекцій тощо. Водночас функція вчителя в цій комунікативній стратегії включає формування навичок дисциплінованості, пунктуальності й відповідальності. Крім того, контролювати в даному випадку означає підтримувати увагу співрозмовника і постійний контакт. Для цього варто використовувати прийоми акцентування на чомусь важливому, звертання, попередження, етикетні формули, невербальні засоби тощо.

Організаційна комунікативна стратегія зорієнтована на організацію спільних дій учасників процесу навчального спілкування з допомогою етикетних (вітання, звертання, вираження вдячності) та директивних (прочитайте текст, подивіться на малюнок, зверніть увагу) мовних засобів. В реалізації цієї стратегії важливими є рефлексивні й перцептивні уміння педагога, де найосновнішою нам видається здатність враховувати внутрішній стан дитини. Наприклад, при хворобливому чи стривоженому стані дитини репліки вчителя – ти, як завжди, розсіяний; скільки можна повторювати: сюди дивися – навряд чи допоможуть учневі зосередитися. Швидше навпаки – при лабільній нервовій системі здатні негативно поглибити його здоровельний стан.

У молодшому й середньому шкільному віці важливу роль відіграє комунікативна стратегія сприяння, суть якої – повна підтримка учня та виправлення його помилкових дій. Сприяння у виховному процесі означає створення оптимальних умов соціалізації й особистісного розвитку, а в навчальному – забезпечення якісного перебігу психічних пізнавальних процесів. Зазначена стратегія підтримується

такими мовними інтенціями: людині властиво помилятися; не помиляється лише той, хто нічого не робить; дієва лише доброзичлива критика тощо. Не слід реагувати на помилкові відповіді учнів глузливими й саркастичними висловлюваннями, тому що в силу психологічних особливостей одні з них реагують агресивно, інші – занадто емоційно, ще інші – замикаються в собі. Таке навчання стає для багатьох школярів з низьким рівнем пізнавальної активності справжньою каторгою, а не цікавим творчим процесом. Вони концентруються не на предметі сприймання, а на очікуванні негативу з боку вчителя на кшталт: я так і знав, що ти цього не знаєш; було б дивно, якби ти відповів правильно; від тебе, лінивого, знань не дочекаєшся; ти, як завжди, нічого не знаєш, сиди й мовчи. Щоб цього не сталося, кожний вчитель повинен актуалізувати в памяті тезу мудрого філософа: «Цінними є тільки ті знання, які здобуті самостійним шляхом» і його ж, сократівський, метод навчання. Щоб цього не сталося, кожний вчитель повинен актуалізувати в памяті тезу мудрого античного філософа: «Цінними є тільки ті знання, які здобуті самостійним шляхом» і його ж, сократівський, метод навчання. Суть останнього в тому, що вчитель «веде учня до пошуку істини» доступними саме для нього педагогічними засобами й тривалістю витраченого часу. Учень неодноразово помиляється, а вчитель, не перебиваючи, не виправляючи помилки, доброзичливо й терпляче ставить навідні запитання в такий спосіб і в такій кількості, що учень зрештою долає всі перепони й «докопується» правильної відповіді. Ефективність перебігу подібної навчальної ситуації надзвичайно висока, оскільки синхронно з описаним включається ще один метод навчання – створення ситуації успіху. Розуміння учнем того факту, що він самостійно справився зі складним завданням, досяг успіху, спонукає його до подальшої активної пізнавальної діяльності і сприяє формуванню позитивної мотивації учіння. Отже, сократівський метод і є комунікативною стратегією сприяння, підтримки і досягнення продуктивності навчальної діяльності як для учня, так і для вчителя.

Чимало дослідників вказують на нерівні позиції учасників педагогічного дискурсу. Зокрема, О.Красноперова визначає педагогічний дискурс як складне комунікативне явище, в структурі якого майже завжди присутня домінантність, дидактичність (повчальність) і навіть агресивність [3]. В освітньому середовищі, як це не парадоксально, вказані аспекти часто сприймаються за узвичаєний засіб досягнення педагогом бажаного результату і характеризуються такими репліками: на тебе нічого сподіватися; ти завжди так; на тебе всі скаржаться; спробуй тільки не виконати; я тобі цього не пробачу тощо.

Варто зазначити, що поданий нами поділ комунікативних стратегій носить умовний характер. Насправді вони є дослідницькими абстракціями, які в реальному педагогічному спілкуванні взаємодоповнюються. Накладаючись і переходячи одна в одну, комунікативні стратегії поступово вибудовують індивідуальний стиль спілкування вчителя з учнями, як конструктивний, так, на жаль, і деструктивний.

Висновки. Отже, в комунікативних стратегіях педагогічного дискурсу, що реалізується в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи, акцент ставиться на їх гуманістичне спрямування, що означає: використовувані педагогом (взагалі наставником) мовні інтенції-шаблони в межах тієї чи іншої комунікативної стратегії повинні забезпечувати соціалізацію особистості через суб'єкт-суб'єктну взаємодію і бути позбавлені проявів авторитаризму у будь-яких вираженнях. Негативні комунікативні стратегії педагогічного дискурсу формують у школярів так звані комплекси, сприяють формуванню неадекватної, частіше заниженої самооцінки, невпевненості тощо. Натомість позитивні мовні інтенції забезпечують сприятливий психологічний клімат взаємодії, перетворюють навчально-виховний процес у творчу інтеракцію, формують в учнів розкутість мислення, ініціативність й упевненість у власних силах.

Література та джерела

1. Бех І.Д. Психологічні джерела виховної майстерності: Навчальний посібник // Іван Дмитрович Бех. – К.: Академвидав, 2009. – 246 с.
2. Бодалев А.А. Личность и общение // Александр Александрович Бодалев. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.
3. Красноперова Е.В. Технология преодоления агрессии учителей в педагогическом дискурсе: автореф. дис. на соиск. уч. ст. канд. пед. н.: спец. 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики» / Елена Владимировна Красноперова. – Глазовский педагогический институт им. В.Г.Короленко. – Ижевск, 2006. – 19 с.
4. Семенюк О.А. Основи теорії мовної комунікації. Навчальний посібник / О.А.Семенюк, В.Ю.Паращук. – К.: Видавничий центр «Академія», 2010. – 240 с.

В статье определены средства реализации педагогического дискурса в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы, суть которого обусловлена статусно-ролевыми отношениями участников коммуникации. Проведенный психолого-педагогический анализ коммуникативных стратегий как типичных речевых шаблонов, характерных для общения учителя и учеников: объяснительной, оценочной, контрольной, организационной и стратегии содействия. Раскрыт положительное и отрицательное влияние каждой из стратегий на психологическую атмосферу школьной жизни ребенка, на протекание психических познавательных процессов, на стимулирование интереса к обучению и мотивации учения.

Ключевые слова: педагогический дискурс, коммуникативные стратегии, стратегия поддержки.

The author of the article has defined means of implementing pedagogical discourse in the educational process at a comprehensive secondary school, the essence of which is determined by the status-and-role relations between participants in the communication. The research also contains a psycho-pedagogical analysis of the following communication strategies as the typical speech patterns which are characteristic for the communication between teachers and students: explanatory, estimating, checking as well as organization and promotion strategies. The author has revealed the positive and negative effects each strategy has on the psychological atmosphere in the child's school life, on the course of mental cognitive processes as well as on the encouraging interests in studying i.e. on the motivation for studying. As to the implementing of the communication strategies attention is drawn to teacher`s attitude towards a pupil which is shown up in etiquette interaction forms, accessible presentation of a complicated educational material as well as in his positive personal qualities and features.

Key words: pedagogical discourse, communicative strategy, supporting strategy.

УДК [373.016:81'243] (477.8)

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ НА ЗАКАРПАТТІ (ДРУГА ПОЛОВИНА XIX – ПЕРША ПОЛОВИНА XX ст.)

Лабінська Богдана Ігорівна
м.Чернівці

У статті розглянуто основні тенденції розвитку методики навчання іноземних мов на Закарпатті у другій половині XIX – першій половині XX ст. Проаналізовано передумови розвитку методики, навчальні програми з іноземних мов. Доведено, що віднайдені і представлені навчальні програми належать до категорії синтетичних навчальних програм тематичного і ситуативного типів. Визначено і описано реалізацію прямого і змішаного методів навчання іноземних мов у тогочасних школах.

Ключові слова: навчання іноземних мов, навчальні програми з іноземних мов, прямий метод навчання, змішаний метод навчання.

Сфера сучасної мовної освіти висуває нові вимоги до всіх її учасників і передусім до вчителя, який повинен не лише володіти інноваційними технологіями навчання, але й максимально наблизитися до з'ясування того, що відбувалося в минулому. Історія – це і ланцюг подій, що минули, і їхня рефлексія в суспільній свідомості, і відповідна виховна система, і елемент самоідентифікації. Отже, знання історії методики навчання іноземних мов (далі – ІМ) постає невід'ємним компонентом професійної компетентності вчителя і викладача ІМ.

Аналіз джерельної бази дослідження, в якій висвітлюються проблеми, що стосуються історії розвитку освіти на Закарпатті, зокрема в монографіях В.В.Гомонай "Народна освіта Радянського Закарпаття" – 1988 р., А.М.Ігнат "Загальноосвітня школа на Закарпатті в XIX початок XX ст." – 1971 р., В.Гомонай, В.Росул, П.Ходанич "Педагогічна освіта на Закарпатті" – 2003 р, у кандидатській дисертації Л. В. Маляр "Вивчення творчості класиків української і зарубіжної літератури у школах Закарпаття (друга половина XIX – перша половина XX ст.)" – 2004 р., Л.Ю.Гульпи "Тенденції розвитку іншомовної освіти в середніх навчальних закладах Угорської республіки" – 2007 р. та ін. Питанням розвитку освіти на всій території Західної України присвячена докторська дисертація І.Є.Курляк "Розвиток класичної освіти на західноукраїнських землях (XIX – перша половина XX ст.)" – 2000 р., монографія З.І.Нагачевської "Педагогічна думка і просвітництво у жіночому русі Західної України (друга половина XIX ст. – 1939 р.)" – 2007 р. та ін.

Науковцями розглянутої групи достеменно висвітлено суспільно-політичні, соціокультурні передумови розвитку шкільництва, відтворено об'єктивну картину розвитку освітніх закладів та інституцій Закарпаття. У зазначених працях показані специфічні умови, пов'язані із постійною зміною держав, до складу яких вони входили, суть освітньої політики, організацію управління освітою в досліджуваний період. Виокремлені історіографічні праці за темою нашого дослідження виступали і джерельним матеріалом, і орієнтиром для оцінки у ході роботи висновків. Однак, у працях вищезгаданих авторів не подавався детальний ретроспективний аналіз методики навчання ІМ у загальноосвітніх закладах Закарпаття, оскільки ця проблема для них не була ключовою.

Відсутність спеціальних досліджень розвитку методики навчання ІМ на Закарпатті зумовлює актуальність даної роботи.

Метою статті є проаналізувати навчальні програми з ІМ та методи які використовувалися у закарпатських школах у другій половині XIX – першій половині XX ст.

Принагідно відмітимо, що територіальні межі дослідження розвитку особливостей навчання іноземних мов (МНІМ) охоплюють землі Закарпаття, що в різний час перебували у складі інших держав. Так, станом на 1868 рік Закарпаття належало до Австро-Угорщини, а з 1918 року – до Чехословацької республіки.

У 1868 році парламент Угорщини прийняв новий освітній закон, який сприяв відкриттю різних типів шкіл, зокрема початкової, горожанської. Крім того, шкільний закон дозволяв створювати приватні навчальні заклади поряд з державними школами окремим особам, освітнім товариствам та релігійним організаціям.

Втім, укладених навчальних програм з ІМ на Закарпатті до 1905 року нами не віднайдено, однак у праці А.М.Ігната зазначалося, що у процесі навчання німецької мови (приблизно до 1890 р.) основна увага зверталася на формування навичок правильно перекладати тексти з угорської на німецьку мову. Латинська і французька мови були факультативними предметами, тому їх вивчала невелика кількість учнів [2, с.54].

Наведемо фрагмент навчального плану Ужгородської угорської державної головної природничої школи на 1904 р. Навчання німецької мови розпочиналося з першого класу, а французької мови з третього класу. Закінчували навчання ІМ у сьомому класі.

III клас

Німецька мова

Повторення і розширення знань із морфології. Словотвір. Синтаксис. Пояснення відмінностей мовних явищ НМ від угорської. Відмінювання сильних і слабких дієслів. Порядок слів. Види речень. Правопис. Мовленнєві вправи. Письмова контрольна робота кожного другого тижня. Всього 15 робіт.

Французька мова. Читання, граматика, говоріння у межах побутових тем. Тексти для читання: Continents, parties du monde et Océans. L'ancien Continents. La France. Поетичні твори (можна і без підручника): A Paris, Entrée en classe. Competez, enfants. Les doigts, Les cinq sens, Le doigts. La petite mouche, Le petit moucheron. Les jours de la semaine. La semaine du paressuex. Les mois. Devinette. Enigmes. L'enfant gâté. L'éco lier. Le paresseux. Le papillon et L'abeille. La Maman. Mon père et ma mère Règle diététique. L'Hirondelle. Le Matin. Le Foyer domestique. L'énfant. L'Été. Граматика. Власні назви. Присвійні займенники. Означені та неозначені артиклі. Об'єкт, суб'єкт. Відмінювання допоміжних дієслів avoir та étre. Множина іменників. Числівники. Прикметники, закінчення прикметників (чоловічий і жіночий роди). Ознаки прикметника, іменна частина присудка. Вказівні займенники. Прийменники de, á, dans, en. Ступені порівняння прикметників. Відмінювання іменників. Відмінювання дієслів, що закінчувалися на er, ir, re. Правила порядку слів у реченні. Письмова контрольна робота кожного другого тижня. Всього 15 робіт.

IV клас

Німецька мова

Тексти для читання. Die heilige Elisabeth. Der Hase und der Löwe. Die sieben Züchten. Hermann Billings Berufung. Der Weisen Sprüche. Die Fabel geht dick an. Der Ring des Polykrates. Sankt Peter mit der Geige Wilhelm Teil. Eine Reise nach Berlin. Поетичні твори Elisabeths Rosen Beckstein. Der Sänger (Goethe). Des Knaben Berglied (Uhland). Schützenlied (Schiller). Der reichste Kürst (Kerner). Das Gewitter (Schwab). Der Fischer (Goethe). Wo wohnt der liebe Gott (Herz). Фонетика. Морфологія: частини мови, відмінювання іменників, дієслів. Синтаксис: просте та складне речення, частини речення. Порядок слів. Письмова контрольна робота кожного другого тижня. Всього 15 робіт.

Французька мова

Тексти для читання. Чотири пори року. Les quatre points

cardinaux. La France. Le sage préfère l'utile á l'ag réable. Amour faternel. Les chèvres mécontentes. Le chameau et le chat. Les Romains et. leurs divinités. La patrie. Examen d'un élève particulier. Bonté vaut mieux que beauté Charlemange. Le renard et la cigogne. Paresse punie. Anecdotes. Les devoirs de l'écolier. L'homme. La construction d'une maison Le soldat et perroquet. Le morceau de fer á cheval. L'enfant soldat. Les ani maux. Les trois règnes de la nature. Une leçon de langue fran çaise. Esope. Sadi. Charbonnier est mailre chez lui. Anecdotes. La fève. Поетичні твори (можна і без книжки). Les oiseaux en automne. Le printemps. L'hirondelle. La chanson du meunier. L'orphelin. Le hanneton. Voyage autour de la terre. Le chameau et le chat. Le papillon et l'abeille. Les souhaits des petits pay sans. Les métiers. En avant. La grand'mére. Le roi de Perse. Граматика. Іменники. Артиклі. Множина. Прикметники. Означення. Числівники. Займенник. Відмінювання правильних дієслів. Зв'язки слів у реченні. Пасивні дієслова. Зворотний займенник. Дієслова-винятки. Часові форми дієслова. Письмова контрольна робота кожного другого тижня. Всього 15 робіт.

Завдання для здійснення контролю знань з німецької мови.

Die heilige Elisabeth (складання речень). 2. Der Hase und der Löwe (письмовий переказ змісту по пам'яті). 3. Перекласти з угорської на німецьку мову (далі – НМ). 4. Hermann Biling (відповісти на запитання). 5. Перекласти з угорської на НМ. 6. Die Fabel geht dich an (переказати зміст прочитаного). 7. Der reichste Fürst (передати зміст прочитаного). 8. Скласти речення про діяльність промисловців. 9. Des Knaben Berglied (передати зміст прочитаного). 10. Перекласти з угорської на німецьку мову (НМ). 11. Der Ring des Polykrates (передати зміст прочитаного). 12. Перекласти з угорської на НМ. 13. Berlin (опис). 14. Sankt Peter mit der Geige (передати зміст прочитаного). 15. Переклад з угорської на НМ.

Завдання для інших класів з німецької і французької мов були такі самі, змінювалися тільки тексти й теми для опису міст, географії, історії країни, мова якої вивчалася, та складання речень (листи ділового і приватного характеру). Зміст текстів для наступних класів підбирався за принципом від простих до більш складних [5].

Отже, у навчальній програмі з ІМ 1904 року, віднайденій на Закарпатті угорською мовою, рекомендувалося у всіх класах систематично приділяти увагу навчанню граматики, перекладу, порівнянню мовних явищ німецької, французької з угорською мовою. У досліджуваний проміжок часу здійснювався розвиток навичок і вмінь говоріння учнів з урахуванням розмовних тем (самі теми не вказувалися), у старших класах акцентувалася увага на читанні різножанрової художньої літератури.

Навчальна програма Ужгородської угорської державної головної природничої школи на 1913/14 навчальний рік для французької і німецької мов мало чим відрізняється від навчальної програми 1904 року, лише збільшенням кількості відведених годин для НІМ, навчальний матеріал залишався попереднім.

Підсумовуючи вищесказане, можна стверджувати, що в період 1890–1918 рр. у навчальних програмах рекомендувався прямий метод НІМ. Під час пояснення граматичного матеріалу допускалася рідна мова учнів та використовувалося зіставлення мовних явищ рідної та ІМ. Навчальні програми з ІМ рекомендували читання творів різножанрової художньої літератури, текстів, які ознайомлювали з історією і культурою країни, мова якої вивчалася та навчання говоріння на основі прочитаних текстів, які ознайомлювали з побутовими темами, з відомими творами художньої літератури XVIII–XIX століть та біографіями їх авторів. Навчання говоріння відбувалося за допомогою висловлювання своєї думки щодо прочитаних літературних творів та розмовних тем.

Отже, віднайдені й розглянуті навчальні програми з ІМ, згідно із класифікацією сучасного методиста М.К.Колкової, відносимо до категорії синтетичних навчальних програм тематичного і ситуативного типів. В основу тематичних програм покладено вивчення тем, які повинні засвоїти учні в період навчання та в межах яких виділявся лексико-граматичний матеріал. Крім того, зміст навчальних програм з ІМ являв собою певну послідовність реальних і вигаданих ситуацій, в якій брали участь учитель разом з учнями. Основна мета таких навчальних програм – набуття мовних і мовленнєвих навичок, необхідних і типових для використання їх в ситуаціях спілкування. При відборі мовленнєвих ситуацій враховувалися тогочасні потреби та інтереси учнів.

В основу проаналізованих навчальних програм з ІМ (1868–1918 рр.) покладено практичне опанування ІМ, а спіральна побудова програм досліджуваного відрізка часу була ефективним способом для повторення, активізації та розширення раніше вивченого матеріалу. Для реалізації цілей НІМ відбір фонетичного, граматичного та лексичного матеріалу здійснювався з урахуванням принципів повторюваності і поступовим зростанням складності. Це давало можливість підійти до проблеми повторення як до переосмислення, реконструкції, набутих учнем знань. На зламі граматико-перекладного і введення прямого методу в навчальні програми з ІМ на перший план висувалися практичні цілі – навчання говоріння. Розвиток мовленнєвих умінь у досліджуваний проміжок часу відбувався шляхом ведення діалогів між учителем і учнями, в межах запропонованих тем та на основі прочитаних творів художньої літератури відповідно до визначених завдань навчальною програмою з ІМ.

Наступний етап розвитку методики навчання іноземних мов розпочався з історичних змін на закарпатських землях.

З 1918 р. за Сен-Жерменською угодою, Закарпаття увійшло до складу Чехословаччини, державними мовами було проголошено чеську й українську.

С. Повій свого часу зазначав, що українське шкільництво Закарпаття дуже молоде, його початки припадають на 1919 і 1920 роки. До того часу гімназії були виключно угорські. Не було ні вчителів, ні книжок, ні будь-яких традицій [3, с. 198]. В "Урядовому Віснику" від 28.02.1920 року, виданому Шкільним відділом Цивільної Управи в Ужгороді сказано, що згідно з Генеральним Статутом русинська (українська) мова є говором підкарпатських Русинів офіційною мовою навчання в школах Підкарпатської Русі. Крім того, міністр освіти Габерман у 1919-у році скликав анкету (конференцію, засідання – Б. Л.) учителів, які ухвалили рішення, що в школах необхідно ввести ту ж мову, яка є в українських школах Галичини, оскільки в такий спосіб можна запозичити україномовні підручники, що полегшить навчання [3, с. 200]. Важливим фактом було те, що для поліпшення стану освіти в краї було запрошено провідних педагогів Галичини, серед яких – А. Аліскевич, В. Бірчак, І. Паньковський та ін., які переносили свій багатий освітній досвід, знання в закарпатські школи. Відомо, що А. Аліскевич був автором багатьох методичних статей з ІМ, підручників з німецької мови. У цей період в ужгородських педагогічних виданнях з'явилися його статті, де порушувалися питання освіти в цілому, пропонувалися нові шляхи розвитку шкільництва в краї, розглядалася проблема щодо індивідуального підходу до учнів з урахуванням їхніх особистих здібностей.

Отже, шкільна реформа на рубежі 20–30-х років на Закарпатті мала велике значення для розвитку освіти в краї. Великим досягненням було те, що учні мали можливість навчатися рідною мовою, розширено мережу горожанських шкіл у містах і великих селах, а галицькі педагоги мали можливість збагатити закарпатські школи закладеними в Галичині традиціями щодо навчання різних предметів й ІМ, зокрема. У досліджуваний відрізок часу на Закарпатті існували народні, середні та фахові (торговельні, промислові тощо) школи.

Віднайдені навчальні програми на досліджуваній тери-

торії не містили детальної інформації щодо навчання ІМ, вони пропонували лише підручник, за яким повинні були навчатися учні в певному класі.

У навчальній програмі для державної реальної гімназії з українською мовою навчання Закарпаття (1929 р.) до ІМ відносили латинську, французьку мови. У цій самій реальній гімназії для шкіл з чеською мовою навчання до ІМ належали німецька і французька мови.

Віднайдені дані за 1929 р. дають можливості стверджувати, що україномовні учні мали можливість вивчати тільки одну ІМ з п'ятого класу, а чеськомовні – дві.

У навчальній програмі для цієї ж державної реальної гімназії у 1929/30 навчальному році кількість годин для НІМ збільшено як для україномовних, так і для чеськомовних учнів, наприклад (див. таблицю 1)

Таблиця 1

Кількість годин для навчання іноземних мов у реальній гімназії Закарпаття з українською мовою навчання 1929/30 н.р.) [4]

Предмети	**Класи**							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Французька мова	-	-	-	-	6	6	3	3

У навчальному плані для цього типу школи, для навчання французької мови україномовним учням рекомендувався підручник з граматики чеською мовою. Для класів із чеською мовою навчання рекомендувалися ті самі підручники ІМ.

У 1930/31 навчальному році, на прохання батьків україномовних учнів, була введена також з першого класу німецька мова, проте відомості щодо навчання цієї мови в подальших класах відсутні. Переглянувши навчальний план для реальної гімназії для україномовного населення на 1934/35 навчальний рік, припускаємо, що навчання німецької мови розпочиналося з п'ятого класу і закінчувалося у шостому класі. У VII і VIII класах подальше вивчення НМ припинене, натомість пропонувалося навчання французької мови.

Отже, проаналізувавши всі віднайдені на Закарпатті навчальні програми, плани і звіти, приходимо до висновку, що навчання ІМ в україномовних класах, у більшості випадків, розпочиналося з п'ятого класу. Велика увага приділялася навчанню граматичного матеріалу та пропонувався окремий підручник для ознайомлення з творами художньої літератури. На відміну від навчальних планів у чеськомовних школах, віднайдені програми з ІМ для україномовних учнів, на наш погляд, не містили необхідного навчального матеріалу для кожного року навчання. Крім того, рекомендовані підручники для навчання німецької і французької мов були укладені чеською мовою, що не могло позитивно позначитися на результатах навчання ІМ. Утім, на Закарпатті ми віднайшли україномовні підручники з ІМ, укладені галицькими вчителями, тому припускаємо, що для навчання ІМ використовувалися саме підручники галицьких авторів. Зокрема, у розпорядженні Міністерства Шкільництва і народної освіти Чехословаччини від 6 травня 1930 року для народних, горожанських шкіл Чехії, Моравії і Словакії йшла мова про дотримання однаковості (єдності) щодо використання нових навчальних планів для різних типів шкіл для навчання всіх навчальних предметів. Кожній окружній (міській) шкільній раді рекомендувалося затвердити навчальні програми для певного типу шкіл. Дозволялося використовувати наявні навчальні підручники, яким не більше п'яти років, за умови врахування змін, які були введені у навчальні програми [5, с.1].

У фундаментальній праці відомого політичного, релігійного і педагогічного діяча Закарпаття А. Волошина "Загальна методика" (1933 р.) робиться історичний огляд методів навчання ІМ та праць їхніх основоположників, згадувалися граматико-перекладний, текстуально-перекладний і прямий методи навчання ІМ. Автор стверджував, що для народної школи педагоги рекомендували використовувати прямий метод навчання ІМ. Рідна мова при цьому виступала як допоміжний засіб. Навчати лексичних одиниць необхідно було без допомоги перекладу, наглядним способом та за допомогою діалогів між учителем і учнями. Починаючи з другого класу учень читав тексти, нескладні уривки з творів художньої літератури, на основі яких вивчалася граматика [1, с. 74].

Таким чином, враховуючи віднайдені навчальні програми, підручники та методичні праці з ІМ, можемо констатувати, що навчання ІМ у школах на Закарпатті в досліджуваний відрізок часу відбувалося на основі змішаного методу НІМ. За основу були взяті традиції, закладені галицькими методистами та досвід європейських учених, який учителі ІМ мали можливість переймати під час проходження курсів підвищення кваліфікації у європейських країнах.

У подальших дослідженнях варто детальніше зупинитися на особливостях навчання ІМ у період 1939 – 1945 рр., оскільки цей період не був об'єктом дослідження вчених.

Література та джерела

1. Волошин А. Меморіял Педагогичного Товариства Подкарпадской Руси в деле науки модерніх языков в гимназіях Подкарпатской Руси / Августин Волошин // Подкарпадська Русь: Часопись посвячена познаню родного края и педагогичным справам. – Ужгород, 1925. – Рочник II. – С. 121–123.
2. Ігнат А.М. Загальноосвітня школа на Закарпатті в XIX початок XX ст. : [конспект лекцій із спецкурсу "Історичне краєзнавство"] / Андрій Михайлович Ігнат. – Ужгород: УжДУ, 1971. – 69 с.
3. Повій С. Середнє шкільництво Закарпаття. Гімназії / Стефан Повій // Ювілейний науковий збірник до двадцятипятиліття товариства. – Львів : Учительська громада, 1935. – С.198-204
4. Рочне справозданя державной реальной гимназіѣ в Ужгородъ за учебный рок 1929/30. – Ужгород : АКЦ тов. „Унио", 1930. – 119 с.
5. Розпоряженя Министерства Школьництва и Нар. Освѣты з дня 6 мая 1930, чис. 47,415-I, которым упорядковуються нормальнѣ учебнѣ основы для народных школ // Урядовый Вѣстник школьного реферату краевого уряду Подкарпатскоѣ Руси : Прилога "Учителя". – 1930. – Рочник X. – С. 1.
6. Az Ungvári m. kir. állami főreáliskola XVII. Értesitője az 1903–1904. Tanévről. Közzéteszi: Deli Géza, igazgató. – Ungvár: Nyomtatott az ungmegyei könyvnyomdában, 1904. – 40 o.
7. Az Ungvári magyar királyi állami főreáliskola XVII Értesitője az 1913-14 tanévről. Közzéteszi: Deli Géza igazgatò. – Ungvár : Nyomtatott az ungmegyei könyvnyomdában, – 1914. – 96 o.

В статье рассмотрены основные тенденции развития методики обучения иностранным языкам на Закарпатье во второй половине XIX - первой половине XX в. Проанализированы предпосылки развития методики, учебные программы по иностранным языкам. Доказано, что представленные учебные программы относятся к категории синтетических

учебных программ тематического и ситуативного типов. Определено и описано реализацию прямого и смешанного методов обучения иностранным языкам в школах тех времен.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, учебные программы по иностранным языкам, прямой метод обучения, смешанный метод обучения.

The article reviews the main trends in language teaching methodology in Transcarpathia in the second half of the XIX - the first half of the XX century. The preconditions of the development of the methodology, teaching curricula in foreign languages have been analyzed. It has been proved that the found and presented teaching curricula belong to the category of synthetic curricula of the thematic and situational types. The implementation of direct and mixed methods of teaching foreign languages in contemporary schools have been defined and described. Study topics, that students had to learn during training, and within which lexical-grammatical material was selected, form the basis of thematic curricula. In addition, the content of the curricula of FL was a certain sequence of real and imaginary situations, in which a teacher and students participated. The main purpose of such training curricula was the acquisition of language and speech skills required and standard for use in communicative situations. The that time needs and interests of students were considered in selecting speech situations.

Key words: teaching foreign languages, teaching curricula in foreign languages, direct teaching method, mixed method of teaching.

УДК 159.923:316.273 (477)

ЕТНІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНКУЛЬТУРАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ УКРАЇНЦЯ

Лемко Галина Іванівна
м.Івано-Франківськ

У статті охарактеризовано етнічні особливості як фактор формування особистості українця, включення його у суспільство шляхом методу інкультурації. На нинішньому етапі розвитку українського суспільства суттєве значення у формуванні особистості українця має накопичена віками скарбниця етнічних цінностей, які слугують невичерпним джерелом формування свідомості, характеру, психічних особливостей кожної людини. До таких цінностей відносимо традиції, звичаї, обряди, які вироблялися нашими попередниками довгі часи.

Ключові слова: інкультурація, українець, особистість, етнічні особливості, цінності.

Індивідуальний розвиток кожної людини починається з її поступового включення у суспільство. Це входження відбувається методом інкультурації, тобто шляхом засвоєння індивідом необхідної кількості знань, норм, цінностей, зразків і навиків поведінки, які є характерними для певного типу культури.

Інкультурація – це процес засвоєння традицій, звичаїв, цінностей і норм рідної культури; вивчення і передача культури від одного покоління до іншого. Всі найвидатніші педагоги світу визнавали, що виховання дитини завжди має грунтуватися насамперед на культурно-історичних цінностях своєї нації, а вже пізніше відбувається знайомство з традиціями інших народів.

Процес інкультурації розпочинається з моменту народження – з набуття перших навичок і засвоєння мовлення, а закінчується, умовно, зі смертю. Цей процес реалізовується не у спеціальних інститутах соціалізації, а під керівництвом старших на власному досвіді, тобто відбувається научіння без спеціального навчання. Кінцевим результатом процесу інкультурації є людина, яка компетентна в культурі – в мові, ритуалах, цінностях тощо.

Наразі слід констатувати, що інкультурація наразі набула виразного внутрішньособистісного звучання, відійшовши від суто соціологічного механізму передачі досвіду наступним поколінням, таким чином ставши одним з чинників самопрезентації, а саме, необхідним для формування суспільної компетенції компонентом.

Інкультурація особи може відбуватися за двома напрямками: перший, найбільш звичний і стандартний − це автоматичне засвоєння культурних норм властивих певному соціуму, і другий − свідомий вибір елементів певного культурного середовища, яке зможе найбільш відповідним чином презентувати особу. Культурологи навіть пропонують розрізняти ці ва напрями запропонувавши використання двох окремих понять: "інкультурація" використовується для позначення цілковитого вживання особи у культурне середовище, тоді як для позначення тенденції використовувати елементи культур для створення власного еклектичного образу. Згідно іншого підходу інкультурацією вважають опанування особою рідної для неї культурою, тоді як аккультурацією − процес вторинної обробки та розширення культурного різноманіття.

Дослідженню процесу інкультурації присвячені праці відомого американського культурного антрополога Мелвіла Херсковіца. Саме з нього запроваджено термін «інкультурація». Також зміст поняття «інкультурації» і структуру культури розкривають у власних наукових роботах Дж. і Б.Уайтінги; роль і місце народних традицій у вихованні дітей відображено в працях багатьох інших вчених, педагогів, письменників (Г.Виноградова, Г.Волкова, О.Духновича, І.Котляревського, О.Потебні, С.Русової, Г.Сковороди, К.Ушинського, Ю.Федьковича, І.Франка й ін.).

Мета статті – охарактеризувати формування особистості українця шляхом методу інкультурації.

Повноцінну, цілісну, національно свідому особистість з почуттям власної гідності, з високими моральними якостями можливо виховати тільки завдяки правильно організованій системі вивчення національних ідеалів, традицій, звичаїв. А ця система має формуватися з національного світогляду, філософії народу, національної ідеології.

Кожний народ, створюючи свою виховну систему, звертається до певних ідеалів, заглиблюючись у сивину минулого та ідеал майбутнього. Усі народи світу вносять у вселюдську скарбницю виховання свою частку.

Виховання особистості, наближення її до національного ідеалу – питання, яке турбувало в усі віки всі народи. На наш погляд, національний ідеал – це збірний образ ідеальної людини, в якому відбито національні особливості характеру та поведінки, що ґрунтуються на традиціях, звичаях, історії народу; це взірець, на який повинна орієнтуватися національна педагогічна система у вихованні молоді, орієнтир для поведінки в побутовому та громадському житті.

Українська педагогічна система має свій виховний ідеал, свою мету та засоби її досягнення, які визначаються громадським життям народу, відповідають його характерові

і уявленням про те, якою повинна бути людина в певний період свого розвитку. Говорячи про це, М.Стельмахович так визначає виховний ідеал української етнопедагогіки – це високо свідомий українець, сформований у дусі чеснот народної моралі, який з повагою ставиться до народу, роду, до рідної природи, до оточуючого світу [4, с.5], тобто це ідеал людини, що зрісся з душею народу, увійшов у плоть й кров його і став керівним в особистому й громадському житті народу.

Тривала історична функціональність родинних традицій, звичаїв і обрядів конкретного народу є свідченням його духовної та фізичної живучості, цивілізованості, культурної витривалості, доцільності існування у світовому просторі. Саме тому з-поміж найчисленніших давніх традицій, мабуть, однією з найбільш поцінованих різними народами є патріотизм – це благородне, синівське почуття до своєї Батьківщини, яка водночас є часткою світової спільноти. І той, хто втрачає відчуття своєї «малої вітчизни», нездатний осягнути надбання вселюдської культури. І теперішні події у нашій країні доказали, що український народ вихований у патріотичному дусі.

Слід зазначити, що народно-педагогічні звичаї, традиції та обряди вироблялися емпірично і формувалися віками; кожна мати, кожен батько наслідуючи традиційні обрядові дійства, своїми інтуїтивними батьківськими почуттями завжди сприяли тому, щоби дитина засвоювала світ, довкілля, оточення, рідну мову, рідну пісню, набувала різних побутових знань через радість пізнання.

Українська жінка-мати, не рахуючись ні зі своїм здоров'ям, не думаючи про себе, за своєю природою така, що з народженням своєї дитини вона готова віддати їй все і всю себе заради її здоров'я і щастя. Тому з давніх-давен мати на Україні була і буде у великій пошані.

Батько ж як голова сім'ї займався господарством і привчав до цієї справи хлопчиків: вирощувати хліб, доглядати за худобою, готовити різні знаряддя праці, тобто усього того, що сам умів. Діти завжди до батьків, старших з пошаною звертались на "Ви": мамко, матусю, нене, татку, няню, бабусю, дідусю.

В українській етнопедагогіці є велика кількість різних віршованих мініатюр (забавлянок, примовок, утішок, пестушок), якими супроводжуються різноманітні спільні дії матері чи батька і дитини з метою її фізичного розвитку. За переконанням дослідників, цілком очевидно, що різнобічний розвиток дитини під впливом етнопедагогічних зусиль є надійним фундаментом її подальшого психічного розвитку [2, с.121].

Ідеалом української народної педагогіки здавна були сім'ї, де взаємини складалися на основі рівноправності чоловіка і жінки, на засадах трудового співробітництва і взаємодопомоги та взаємоповаги у вирощуванні та вихованні дітей. Часто у досліджуваннях звертається увага на необхідність підбадьорювати дитину словом, це піднімає її настрій, позитивно впливає на активізацію діяльності та сприяє розвитку здібностей.

У вихованні дитини основна увага батьків приділялася залученню її до праці. Адже шлях до розвитку лежить тільки через діяльність, трудове виховання. Народження дитини в сім'ї розглядалося як поява на світ майбутнього працівника, надійного помічника в житті роду. Заклик дитини до праці здійснювався і тоді, коли дитина лежала в колисці чи була у матері на руках біля грудей, а в цей час мати виспівувала їй колискову: "Не вчись, котку, красти, а вчися робити, черевички шити!"

За традиціями народної педагогіки, повага і любов батьків до дітей завжди викликали у дітей взаємну повагу, турботливе ставлення до старших. Діти добре відчували, що ними опікуються, а тому вони краще почували себе, були психологічно захищеними. Пращури наші вірили: якщо вкласти всю душу, то дитина виросте хорошою, розумною і матиме хист (тобто обдарування) до тих чи інших ремесел, промислів, до господарської діяльності тощо. Дитинство вони вважали найважливішим періодом у житті людини.

З колиски батьки дитину привчали до навичок охайності, бережливості. У родині, де панував гарний сімейний уклад життя, завжди були налагоджені людські стосунки, доброзичливе ставлення батьків і старших до дітей, сімейний затишок, взаємоповага і любов до кожного члена родини, правила культури спілкування та поведінки, спокійні судження, тактовні зауваження сприяли належному розвитку і росту дитини.

У вихованні хлопця особлива увага зверталася на розвиток та формування таких рис характеру, як моторність, обов'язковість, мужність, кмітливість, а у дівчини – скромність, цнотливість, охайність. І знову ж таки, для всіх дітей обов'язково працьовитість.

В українській сім'ї дбали не тільки про виховання дитини добрим господарем чи господинею, але й про морально-етичні засади, які, здебільшого, опиралися на християнський світогляд. Обов'язком батьків і сім'ї було, згідно з народною традицією, прищеплення дитині змалку основних християнсько-етичних засад та людських чеснот. У сім'ї та в громаді стежили за тим, щоб дитина і в дрібницях не посягала на чуже, говорила правду, шанувала не тільки своїх батьків, а й інших старших людей, була чесною, доброю, привітною до людей. За християнським ученням, найбільшою цінністю для батьків завжди вважались діти, а тому до них пропагувалась загальна і неподільна любов, яка дає особливе відчуття важливості й безцінності дітей.

Невід'ємним компонентом етнопедагогіки було розумове виховання. Дитина від матері поступово опановувала системою народних знань про світ. Рівень тих знань здійснювався у відповідності до рівня духовності особи. За народними поглядами, дитину спочатку слід підготувати духовно до сприйняття знань, а відтак давати знання. Разом з розвитком духовної суті дитини розвивався і її розум. Наші пращури були переконані в тому, що розум, не виплеканий та не окультурений духовно, міг стати причиною різних криз чи катастрофи, а тому вони спочатку плекали дух дитини. Цінності розумових якостей знань людини яскраво виражені в народних прислів'ях: "Не бажай синові багатства, а бажай розуму". "Розум – скарб людини". Те, щоб дитина швидше "приходила до розуму", від колиски стимулювалося піснею, різними "забавлянками", "пестушками", "утішками", "скоромовками", розмовами з нею, навчанням рідної мови, а далі й прислів'ями, приказками, загадками, оповідями казок та інших доступних сюжетів, щоб побачить, як дитина реагує на них, запам'ятовує. Великого значення надавалося народним обрядам, охоплюючим різні види художньо-творчої та естетично-ігрової діяльності. Саме розумові здібності людини відігравали велике значення при виборі нареченого чи нареченої.

Етнопедагогіка, як бачимо, дозволяє дитині розвивати свої пізнавальні потреби через самовираження, самореалізацію і творчу активність, адже вона містить величезні накопичені різноманітні засоби і способи діяльності. Скажімо, для дітей і підлітків рядження, вертеп, драматизація – це спосіб саморозвитку, форма вдосконалення вмінь, здібностей. Підготовка костюмів, продумування образів, вивчення та набуття навиків майстерного виконання колядок, щедрівок, імпровізація, та перевтілення – то прийоми не тільки самовираження, а й творчого розвитку особистості [3, с.551]. Обряд, у якому дитина бере участь, викликає в неї підвищений інтерес, тому що він наділений особливою яскравістю, привабливістю, піднімає настрій і емоційне задоволення. Традиції "Святої вечері", обмін кутею, рядження, колядування, уславлення господарів, проникнення змістом символів зірки, ікони, куті, Дідуха, народної колядки і щедрівки, "водіння кози" дозволяє успішно виконувати завдання обрядового свята, поважати родину, зберігати пам'ять про родовід, основою якого є звеличення Матері і Дитини [3, с.554].

В українських родинах у процесі підготовки до проведення обрядів завжди брали активну участь діти. Перспектива майбутньої радості – святкування в колі сім'ї, переконання в естетичній цінності речей, створених власними руками, розвивали їхній емоційно-естетичний досвід, творчі вміння [1, с.8].

Таким чином, процес формування особистості українця здійснюється на основі інкультурації і тому народні традиції є могутнім засобом виховання совісті, гідності, честі, правдивості, справедливості, скромності, працелюбності тощо.

Література та джерела

1. Воропай О. Звичаї нашого народу. Етнографічний нарис / Олекса Воропай. – К.: «Велем», 2005. – 528 с.
2. Ковбас Б. Родинна педагогіка: у 3-х т. Том ІІ. Основи родинного виховання / Б.Ковбас, В.Костів. – Івано-Франківськ, 2006. – 288 с.
3. Лисенко Н. Етнопедагогіка дитинства: Навчально-методичний посібник / Неллі Лисенко. – К.: Видавничий дім «Слово», 2011. – 720 с.
4. Стельмахович М. Українська народна педагогіка / Мирослав Стельмахович. – К.: ІЗМН, 1997. – 232 с.

В статье охарактеризованы этнические особенности как фактор формирования личности украинца, включения его в общество путем метода инкультурации. На нынешнем этапе развития украинского общества существенное значение в формировании личности украинца имеют накопленные веками этнические ценности, которые служат неисчерпаемым источником формирования сознания, характера, психических особенностей каждого человека. К таким ценностям относим традиции, обычаи, обряды, производимых нашими предшественниками долгие времена.

Ключевые слова: инкультурация, украинец, личность, этнические особенности, ценности.

The author of the article has considered the features of ethnic identity as a factor of formation of personality of Ukrainians, involving him/her into society by the method of inculturation. Treasure trove of centuries of ethnic values is essential at the current stage of development of the Ukrainian society, for the formation of the Ukrainian personality. It serves as an inexhaustible source of consciousness, character, mental characteristics of each person. To these values we refer traditions, customs and rituals made by our predecessors long time ago. The process of inculturation begins at birth − the first acquisition of skills and mastering of speech and ends, conventionally, with death. This process is not implemented in special institutions of socialization, and under the guidance of elders from experience, i.e. it occurs without special training. The end result of the process of inculturation is a person who is competent in culture − in language, rituals, values, etc. At present, it should be noted that inculturation has acquired a clear innerpersonal meaning.

Key words: inculturation, ukrainian, personality, ethnic features, values.

УДК 316.614.032: 373.2

ДОШКІЛЬНЕ СОЦІАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ФАКТОР ПЕРВИННОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ

Лещук Галина Василівна
м.Тернопіль

У статті проаналізовано особливості соціалізації дитини в умовах дошкільного навчально-виховного закладу. Обґрунтовано значення дошкільного віку в подальшій соціалізації особистості. Охарактеризовано основні фактори соціалізації цього вікового періоду. Визначено пріоритетні завдання соціального розвитку дитини в дошкільному навчально-виховному закладі. Проаналізовано умови ефективності соціального виховання дитини дошкільного віку. Охарактеризовано показники успішного соціального розвитку дошкільника.

Ключові слова: соціалізація, дошкільний вік, соціальне середовище, дошкільний навчально-виховний заклад.

Актуальність теми дослідження. Соціалізація дітей дошкільного віку – процес тривалий і багатоаспектний. Це важливий крок на шляху входження в зовнішній світ. Одним із ключових завдань соціально-педагогічної роботи з дитиною дошкільного віку є вивчення її особистості й усіх чинників, що впливають на процес її становлення. Важливу роль у цьому процесі відіграє соціальне середовище, яке оточує дитину, в якому вона росте і розвивається. Залежно від успішності адаптаційного процесу дитина поступово набуває соціальних ролей у суспільстві, вчиться поводитися відповідно до вимог соціуму, постійно утримуючи баланс між ними і власними потребами під впливом численних факторів соціалізації. Фактори соціалізації особистості дитини дошкільного віку визначають зміст і форму соціалізації дошкільняти, визначають вектори їх подальшого розвитку. До зовнішніх факторів соціалізації відносяться сім'я, дитячий колектив, центри та клуби раннього розвитку, гуртки за інтересами, дитячі дошкільні установи, а також культурна та релігійна атмосфера соціальної групи, до якої належить дитина. Внутрішні чинники соціалізації – індивідуальні особливості дитини, які безпосередньо впливають на формування у неї картини світу і визначають стиль налагодження та ведення міжособистісних відносин.

Проблема соціалізації дитини дошкільного віку є однією з базових у соціальній педагогіці та віковій психології, оскільки розвиток людини на даному віковому етапі є первинною ланкою соціалізації, яка визначає подальшу можливість особистості повноцінно функціонувати в суспільстві як активному суб'єкту. Актуальність зазначеної проблеми визначається тим, що саме від ступеня соціалізації залежить те, наскільки гармонійно розвиненим буде дошкільник, засвоюючи на початкових етапах процесу соціалізації норми і установки, необхідні для того, щоб стати повноцінним і рівноправним членом свого соціального середовища.

Значний внесок в дослідження соціально-педагогічних особливостей розвитку особистості зробили Л.Артемова, А.Богуш, О.Кононко, В.Кузь. Різні аспекти соціалізації індивіда і впливу соціального середовища на її перебіг висвітлюються в працях І.Беха, Н.Гавриш, М.Лукашевича, І.Рогальської, Т.Кравченко, Л.Куликової, Б.Братуся. Соціально-психологічні аспекти соціалізації на різних вікових етапах розвитку особистості вивчались В.Абраменковою, Л.Божович, Л.Виготським, В.Кудрявцевим, О.Леонтьєв, В.Мухіною, А.Петровським та іншими.

Мета статті − дослідити особливості соціалізаційного процесу дитини в умовах дошкільного навчально-виховно-

го закладу.

Дошкільний вік – це період залучення дитини до пізнання навколишнього світу, період її первинної соціалізації. Висока сприйнятливість дітей дошкільного віку, легка здатність до навчання завдяки пластичності нервової системи створюють сприятливі можливості для успішного морального виховання і соціального розвитку особистості.

Шляхи та засоби соціалізації особистості дошкільника безпосередньо залежать від вікового етапу розвитку дитини і визначаються типом провідної діяльності. Залежно від віку пріоритетними в особистісному розвитку дитини є різні фактори.

На думку багатьох учених, перші роки життя – це виключно важливий період для соціального, інтелектуального та особистісного розвитку. Саме в дитячому віці у людини формується самосвідомість і закладаються перші уявлення про самого себе, утворюються стійкі форми міжособистісної взаємодії, моральні та соціальні норми. У дитячому віці величезний вплив на процес соціалізації надають агенти соціалізації, тобто особи, з якими у дитини відбувається безпосередня взаємодія. Такими агентами соціалізації найчастіше виступають:

- сім'я (батьки або особи, які постійно піклуються і спілкуються з дитиною, брати чи сестри);·
- дошкільний навчально-виховний заклад садок (насамперед, вихователі);·
- близьке соціальне оточення (однолітки, друзі).

За своїм значенням у процесі соціалізації агенти розрізняються залежно від того, наскільки вони значущі для дитини, як вибудовується взаємодія з ними, в якому напрямку і якими засобами вони чинять свій вплив.

Основоположним фактором у вихованні та розвитку дитини, у набутті нею соціального досвіду є сім'я (як один з інститутів соціалізації). Тому головна мета виховання на етапі дошкільного дитинства полягає в створенні умов і підготовці дитини до її безперервного розвитку в умовах сімейного оточення. Для вирішення даного завдання визначають наступні напрями діяльності педагогічного колективу дошкільного навчального закладу:

1. Профілактична робота, яка дозволяє попередити виникнення тих чи інших проблем у розвитку дитини шляхом опосередкованого впливу на дитину та батьків через педагогів та інших фахівців.

2. Діагностична робота, спрямована на вивчення сім'ї та родинних відносин, яка дозволяє зрозуміти особливості сім'ї, стиль і проблеми виховання, особливості взаємин і специфіку спілкування батьків і дітей, психологічний мікроклімат сім'ї.

3. Консультаційна робота здійснюється за запитами педагогів і батьків з метою встановлення позитивних відносин з сім'єю.

4. Корекційна робота, яка передбачає надання допомоги сім'ї в питаннях виправлення різних порушень внутрішньосімейних стосунків.

5. Психолого-педагогічна просвіта й освіта, спрямована на формування педагогічної культури, розвиток педагогічної компетентності батьків.

Саме через призму сімейних відносин і цінностей дитиною сприймається і засвоюється базова інформація про зовнішній світ, формуються шаблони поведінки. Дитина в сім'ї вчиться спілкуванню, набуває першого соціального досвіду, вчиться соціального орієнтування. Тому батькам важливо створити умови для можливості повноцінної міжособистісної комунікації: водити дитину в групи раннього розвитку, на дитячі майданчики, в дитячий садок. Там діти вчаться спілкуватися із однолітками, навчають один одного простих норм співіснування в суспільстві, наприклад, того, що потрібно дружити, ділитися, співпереживати. Вивчення освітньої практики показує, що традиційно питанням соціального виховання дітей дошкільного віку не приділяється належної уваги, часто ігнорується вплив сім'ї на процес соціалізації дитини-дошкільника.

Лише приблизно у віці до 3 років у дітей з'являється потреба в спілкуванні в дитячому колективі.

Соціальний розвиток дитини в дошкільному закладі представляє процес засвоєння дошкільником загальнолюдських цінностей, нагромадження досвіду співпраці з усім навколишнім світом: людьми, природою, технічними пристроями, мистецтвом і, звичайно, з самим собою. Формуючи соціальну поведінку дитини, вихователі та соціальні педагоги керуються визначеними цілями:

- виховувати у дошкільнят уявлення про норми поведінки суспільстві;
- залучати дитину до суспільних відносин;
- сприяти соціалізації особистості дитини.

Педагогічними орієнтирами соціального розвитку дитини в дошкільному закладі є наступні: по-перше, вихователь формує у дитини почуття власної гідності, впевненість у своїх можливостях; по-друге, розвиває, стимулює позитивне ставлення дитини до оточуючих; по-третє, виховує у дитини базові соціальні навички (навичка дотримуватися правил етикету, навичка дотримуватися правил безпеки; навичка співпраці та взаємодії з оточуючими; навичка дотримання загальних правил, домовленості, навичка застосування позитивних способів вирішення конфліктних ситуацій) і формує соціальну компетентність.

Від 3 до 6 років головним засобом пізнання світу для дитини стає власне мовлення: дитина вчиться задавати питання, будувати діалог, аналізувати знання, отримані вербальним шляхом. Важливо пам'ятати, що на будь-якому віковому етапі соціалізація дошкільника відбувається, головним чином, через гру. Саме тому постійно розробляються нові й удосконалюються вже існуючі методики розвитку, спрямовані на те, щоб подати інформацію в простій, доступній, ігровій формі, тобто такій, яка буде цікава насамперед дитині, й відповідатиме її віковим особливостям сприйняття.

Згідно з даними досліджень Т.Антонової, М.Іваненко, Є.Смирнової рівень соціалізації дитини в умовах дошкільного навчально-виховного закладу доцільно контролювати за допомогою певних показників.

Показниками успішного соціального розвитку дошкільника в дитячому садку можуть служити такі *вміння дитини*: вміння увійти в дитячий соціум, вміння діяти спільно з іншими дітьми, вміння дотримуватися і поступатися суспільним нормам, вміння контролювати свої бажання тощо.

Рівень соціального розвитку дитини в дошкільному навчально-виховному закладі можна також визначити за допомогою показників, що характеризують соціально-особистісні якості дошкільнят: інтерес дитини до себе, інтерес до однолітків, ставлення дитини до групи дошкільного навчально-виховного закладу та інші.

Дитина дошкільного віку сприймає навколишній соціум не зовсім так, як його бачать і розуміють дорослі. Процес ознайомлення дітей з соціальною дійсністю складний, суперечливий і носить комплексний характер: завдання розвитку інтелекту, почуттів, моральних установок особистості вирішуються у взаємозв'язку одного з одним і відокремити їх неможливо. Однак сама по собі соціальна дійсність не є засобом виховання дітей. Цим засобом вона стає в тому випадку, коли суб'єкти, об'єкти, факти, події, з якими стикається дитина, доступні, зрозумілі й особистісно значимі для неї. Тому важливим педагогічним завданням є аналіз і відбір того навчально-виховного змісту із соціального середовища, яке несе в собі розвиваючий потенціал і може стати засобом залучення дитини до соціального світу.

При цьому слід пам'ятати, що процес соціального виховання дошкільників буде ефективним за умови, якщо:

1) засобом виховання є освоєння культурно-історичних традицій середовища, в якому живе дитина, включаючи пам'ятки природи, пам'ятні місця, предмети, пов'язані з історичними подіями життя народу, а також сукупність куль-

турних об'єктів – речей, ідей, образів, зразків діяльності людей;

2) освоєння культурно-історичних традицій соціального середовища чинить цілісний вплив на соціальне виховання дошкільників єдністю пізнавальної, ігрової діяльності, міжособистісних відносин, різноманітного спілкування і направлене на розвиток їх духовних інтересів, вільний прояв соціально-значущої ініціативи в колі однолітків, у родині;

3) критеріями соціальної вихованості дошкільників будуть уявлення дитини про культурно-історичні традиції мікросоціуму, сформована потреба до засвоєння цих традицій, наявність практичного досвіду дошкільників у збереженні та передачі культурно-історичних традицій навколишнього середовища;

4) дошкільний навчально-виховний заклад має виступати як відкрита виховна система, що взаємодіє з іншими соціальними інститутами;

5) освоєння традицій культурно-історичного середовища буде забезпечене готовністю педагогічних колективів дошкільних закладів до соціального виховання дитини.

Висновки. Таким чином, оскільки дошкільний навчально-виховний заклад є одним з основних інститутів соціалізації, необхідно звернути увагу на вдосконалення його діяльності в питаннях організації умов для успішної соціалізації дитини, враховуючи розвиток її поведінкової, емоційно-чуттєвої, пізнавальної, морально-етичної, міжособистісної сфер. Тобто, в процесі соціалізації дитини її необхідно навчати нормам і правилам поведінки, емоційного реагування на різні ситуації, способам прояву і переживання різних почуттів. Дитина поступово засвоює, яким чином пізнавати навколишній природний і соціальний світ, як організувати свій побут, яких морально-етичних орієнтирів дотримуватися, як ефективно брати участь в міжособистісному спілкуванні та спільній діяльності. Важливо, щоб навчально-виховний процес в дошкільному закладі охоплював основні види соціалізації дитини (ейкуменну, трудову, соціально-психологічну, культурну тощо) і створював первинні умови для повної та успішної соціалізації особистості в майбутньому, формував умови входження дитини в систему соціальних відносин як невід'ємної складової цієї системи.

В контексті поставленої проблеми актуальними завданнями, які потребують подальшого вирішення у умовах дошкільного навчально-виховного закладу з метою покращення процесу соціалізації дошкільнят є:

- розробка моделі процесу соціального виховання дошкільнят, заснованого на культурно-історичних традиціях дошкільного навчально-виховного закладу;
- визначення психолого-педагогічного та організаційно-методичного забезпечення соціального виховання дітей, яке б базувалося на культурно-історичних традиціях;
- формування системи критеріїв та показників оцінки ефективності соціального виховання дітей дошкільного віку.

Література та джерела

1. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н.Ф.Голованова. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
2. Діти і соціум: особливості соціалізації дошкільного та молодшого шкільного віку: моногр. / А.М.Богуш, Л.О.Варяниця, Н.В.Гавриш та ін.; наук. ред. А.М.Богуш; за заг. ред. Н.В.Гавриш. - Луганськ: Альма-матер, 2006. – 368 с.
3. Карнаух Л. Соціальне середовище як чинник соціалізації дітей дошкільного віку в реаліях сьогодення / Л.Карнаух // Соціальна педагогіка : теорія і практика. – 2008. – № 1. – С.4-9
4. Печенко І.П. Окремі концептуальні положення соціалізації особистості в дошкільному дитинстві / І.П.Печенко // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 3 (52). – С.19-29
5. Печенко І.П. Соціалізація та виховання особистості в дошкільному дитинстві як комплексна педагогічна проблема / І.П.Печенко // Вісн. Глухів. держ. пед. ун-ту: Серія: Педагогічні науки. – Випуск 9 – Глухів: ГДПУ, 2007. – С.23-27

В статье проанализированы особенности социализации ребенка в условиях дошкольного учебно-воспитательного заведения. Обосновано значение дошкольного возраста в дальнейшей социализации личности. Охарактеризованы основные факторы социализации этого возрастного периода. Определены приоритетные задачи социального развития ребенка в дошкольном учебно-воспитательном заведении. Проанализированы условия эффективности социального воспитания ребенка дошкольного возраста. Охарактеризованы показатели успешного социального развития дошкольника.

Ключевые слова: социализация, дошкольный возраст, социальная середа, дошкольное учебно-воспитательное учреждение.

The author of the article has analysed the features of child socialization in terms of pre-school educational institutions. The place of preschool in further child socialization has been grounded. The characteristics of main factors of socialization has been provided, namely: the age period, external (family socialization, children's group, early development centers, hobby groups, kindergartens and cultural and religious atmosphere of social groups to which the child) and internal (the individual characteristics of the child). The priority task of social development in preschool educational institution has been defined. The goals of social education preschooler have been mentioned. The conditions of the effectiveness of social education pre-school child have been considered. The characteristic parameters of successful social preschooler have been analysed. The further research perspectives of the problem have been defined: to develop a model of the social education of preschool children based on cultural and historical traditions of preschool educational institution; definition of psycho-pedagogical and organizational methods of social education of children children based on cultural and historical traditions; formation of benchmarks and indicators to measure the effectiveness of social education of preschool children.

Key words: socialization, preschool age, social environment, preschool educational institution.

УДК [37.013.42:364.692:615.2:615.015.6-053.6](043.3)

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ОСОБИСТІСНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ В ПІДЛІТКІВ ГРУПИ РИЗИКУ ДО ЗОВНІШНЬОГО НЕГАТИВНОГО ВПЛИВУ СОЦІАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

Литвинова Наталія Анатоліївна
м.Старобільськ

У статті проведено аналіз результатів упровадження системи соціально-педагогічної профілактики вживання наркотичних речовин підлітками групи ризику за критерієм особистісно-психологічної стійкості до негативного впливу наркогенної інформації соціального середовища. Автором підтверджено позитивну динаміку щодо розвитку умінь самоконтролю та адекватної самооцінки поведінки в учасників експериментальної групи. Простежено кардинальні зміни показників рівня соціально-позитивної спрямованості особистості підлітків групи ризику.

Ключові слова: підлітки групи ризику, особистісно-психологічна стійкість, самоконтроль, самооцінка, мотивація.

Соціально-педагогічна профілактика вживання наркотичних речовин підлітками групи ризику є напрямом соціально-педагогічної діяльності, спрямованим на: забезпечення високого рівня здоров'я серед неповнолітніх через усунення чинників наркотичного ризику та умов, що можуть впливати на ризик їх виникнення; підвищення соціально-позитивної активності особистості підлітка, через формування необхідних якостей, умінь та навичок антинаркотичної діяльності; здійснення комплексу педагогічних (освітніх і виховних), соціально-правових, психологічних, медичних заходів щодо посилення позитивних тенденцій і витіснення негативних.

Проблему збереження, зміцнення та відновлення здоров'я особистості розглянуто з різних наукових позицій у працях філософів, медиків, психологів, соціологів (М. Амосов, В. Бехтерєв, О. Газман, С. Кондратюк, Н. Оксеньчук, С. Омельченко, С. Якименко). Психолого-педагогічним аспектам профілактичної роботи з важковиховуваними підлітками, змісту діагностики педагогічної занедбаності як критерію груп ризику щодо раннього звикання до наркотиків присвятили свої наукові розвідки Н. Бурмака, С. Дворяк, Н. Завацька, В. Караковський, Д. Колесов, Б. Лєвін, Н. Максимова, Н. Никандров, В. Оржеховська, Т. Тимиров та ін.

Аналіз наукової літератури з проблеми профілактики ранньої наркотизації підлітків виявив, що для оцінювання рівнів сформованості особистісно-психологічної стійкості підлітків групи ризику до негативного впливу наркогенної інформації соціального середовища доцільно застосувати комплекс критеріїв, які включають: знання підлітків щодо небезпеки вживання наркотичних речовин; особистісно-психологічну стійкість, що заперечує вживання наркотичних речовин; поведінкові реакції – ведення здорового способу життя; участь в антинаркотичній діяльності в навчальному закладі.

Соціально-педагогічну роботу експериментального характеру було проведено на базі загальноосвітніх закладів I – III ступенів міста Старобільськ, смт. Білокуракине Луганської області. Першу вибіркову сукупність (160 осіб групи ризику) склали учні 7 – 8 класів: 37 учнів Старобільської гімназії, 46 учнів Старобільської спеціалізованої загальноосвітньої школи I – III ступенів № 3, 43 учні Білокуракинської загальноосвітньої школи I – III ступенів № 1, 34 учні Білокуракинської загальноосвітньої школи I – III ступенів № 2. Учнів ми розділили на контрольну та експериментальну групи: 83 підлітки – експериментальна, 77 – контрольна група.

Аналітичний аналіз отриманих емпіричних даних за критерієм особистісно-психологічної стійкості розпочинаємо з аналізу ступеня сформованості мотивації на збереження власного здоров'я. Нам стало цікаво, чи змінилася значущість здоров'я в індивідуальній ієрархії цінностей через призму отриманих знань, як тепер підлітки пояснюють причини, за якими їхні однолітки вживають наркотичні речовини. Розподіл відповідей на питання „Як ви вважаєте, що провокує ваших однолітків до вживання наркотиків?" подано в таблиці 1.

Як випливає з даних таблиці позиція „Задоволення цікавості" залишається на першому ранговому місці (на констатувальному етапі – ЕГ – 52,7%; наприкінці формувального – ЕГ – 52,2%). Бажання задовольнити цікавість стосовно дії наркотиків на свідомість домінує над іншими мотивами.

Таблиця 1
Мотиви вживання наркотиків, кількість відповідей у %

Мотиви вживання наркотиків	На констатувальному етапі		Наприкінці формувального етапу	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Бажання підняти авторитет в очах друзів	9,4	9,8	7,6	10,2
Задоволення цікавості стосовно дії наркотичної речовини	51	52,7	50,3	52,2
Прагнення довести свою дорослість	14,3	12,9	0,3	12,2
Бажання досадити батькам	0,2	0,2	6,6	0,2
Незручно відмовлятися, коли всі пробують	6	5,5	0,6	6,4
Спроба виразити самостійність та незалежність	1,7	1,9	0,6	2,2
Досягнення відчуття повного розслаблення	3,4	3	13,3	3,2
Це круто та модно	0,6	0,8	3,7	1
Бажання заглушити біль та образу	7,7	7,3	9,6	6,2
Життєві обставини, особистісні труднощі	4,5	4,5	4,6	4,2
Наслідування старшим за віком	0,3	0,5	1,6	0,8
Випадок	0,9	0,9	1,2	1,2

Друге рангове місце займає позиція „прагнення довести свою дорослість" (на констатувальному етапі – ЕГ – 12,9%; наприкінці формувального – ЕГ – 11,2%). Зіставлення подальшого емпіричного матеріалу з попередніми твердженнями констатувального етапу експерименту свідчать, що загальна відсоткова дистанція між мотивами є дуже незначною. Ми бачимо в цьому розуміння вживання наркотичних речовин як таких, що мають єдину природу вживання, причини й наслідки, призводять до психофізичної залежності.

На третьому місці (на констатувальному етапі – ЕГ – 9,8%; наприкінці формувального – ЕГ – 10,2%) „бажання

підняти авторитет в очах друзів". Помилковий спосіб тікати від дійсності залишається на четвертій сходинці „бажання заглушити біль та образу" (на констатувальному етапі – ЕГ – 7,3%; наприкінці формувального – ЕГ – 6,2%). П'яте рангове місце займають такі варіанти відповідей: „незручно відмовлятися, коли всі пробують" (на констатувальному етапі – ЕГ – 5,5%; наприкінці формувального – ЕГ – 6,4%). Шосте рангове місце займає мотив „життєві обставини, особистісні труднощі" (на констатувальному етапі – ЕГ – 4,8%; наприкінці формувального – ЕГ – 4,2%). Сьому мотиваційну позицію займає самодеструктивне ставлення до себе „досягнення відчуття повного розслаблення" (на констатувальному етапі – ЕГ – 3%; наприкінці формувального – ЕГ – 3,2%), восьме рангове місце займає спроба „виразити самостійність і незалежність" (на констатувальному етапі – ЕГ – 1,9%; наприкінці формувального – ЕГ – 2,2%). Дев'яте рангове місце займає конформна позиція „випадок" (на констатувальному етапі – ЕГ – 0,9 %; наприкінці формувального – ЕГ – 1,2 %). Десяте рангове місце займає псевдокультура „це круто та модно"(на констатувальному етапі – ЕГ – 0,8%; наприкінці формувального – ЕГ – 1%). Одинадцяте рангове місце мотивом наркоманії вважається „наслідування старшим за віком" (на констатувальному етапі – ЕГ – 0,5%; наприкінці формувального – ЕГ – 0,8%). Дванадцяте рангове місце становить позиція „бажання досадити батькам" (на констатувальному етапі – ЕГ – 0,2%; наприкінці формувального – ЕГ – 0,2%).

Зовсім інша картина пояснення причин у КГ. Перше рангове місце займає мотив „Задоволення цікавості стосовно дії наркотичної речовини", друге – „досягнення відчуття повного розслаблення", третє – „бажання заглушити біль і образу", четверте – „бажання підняти авторитет в очах друзів", п'яте – „бажання досадити батькам", шосте – „особистісні труднощі", сьоме – „це круто та модно", восьме – „наслідування старших за віком", дев'яте – „випадок", десяте – „незручно відмовлятися, коли всі пробують", одинадцяте – „спроба виразити самостійність та незалежність", дванадцяте – „прагнення щоб довести свою дорослість".

Як свідчать відповіді на ці запитання, переважна більшість респондентів ЕГ, на відміну від опитуваних КГ, чітко усвідомили шкоду вживання психоактивних речовин, вони свідомо можуть визначити мотиви їх уживання однолітками. Підлітки ЕГ стали досить упевнено протистояти впливу навколишнього середовища, проведення їх дозвілля стало більш змістовним і спланованим.

За цими ознаками ми можемо додатково визначити, що виконання виховної та освітньої діяльності на всіх етапах профілактичної роботи з урахуванням вікових особливостей неповнолітніх групи ризику знаходиться на високому та достатньому рівнях сформованості мотивації дотримання здорового способу життя, життєві цінності є значущими та оцінюються безумовно важливими. Ми з'ясували, що мотивом збереження власного здоров'я є правдива, послідовна інформація щодо наркотичного ризику.

Зазначимо, що важливим етапом розвитку психіки, що припадає на підлітковий вік, є усвідомлення своєї індивідуальності. Індивідуальні особливості підлітків, їхня оцінка істотно залежать від системи цінностей, що складаються завдяки впливу родини й однолітків. У підлітків розвиток самосвідомості протікає стихійно, самооцінка в цей період має дуже важливе значення. Вона може бути нестабільною, суперечливою, такою, що залежить від найменших зовнішніх впливів. Як відомо, підлітки з позитивною самооцінкою виявляють більш різнопланові інтереси, захоплюються різними сферами діяльності, їх міжособистісні стосунки базуються на бажанні пізнавати себе й інших, є більш щирими й глибокими. Наявність адекватної самооцінки особистості характеризується упевненістю в собі, самокритичністю, наполегливістю, суспільною активністю, успішністю, високим соціальним статусом.

Для даних, представлених у таблиці 1, ми використовували коефіцієнт рангової кореляції Спірмена [1, с. 35],. Результати розрахунків наведено в таблиці 1 А.

Для визначення змін у мотивації вживання наркотиків студентів ми застосували обчислення коефіцієнта рангової кореляції Спірмена, який дозволяє порівняти ієрархії мотивів студентів контрольної та експериментальної групи на констатувальному та формувальному етапах.

Таблиця 1 А

Кореляція ієрахій мотивів уживання наркоитиків в експериментальній та контрольній групі на констатувальному та формувальному етапах експерименту (за Спірменом)

	Емпіричне значення коефіцієнта кореляції Спірмена			
	КГ до	ЕГ до	КГ після	ЕГ після
КГ до		1,00**	0,993**	0,193
ЕГ до	1,00**		0,993**	0,193
КГ після	0,993**	0,993**		0,140
ЕГ після	0,193	0,193	0,140	

Аналіз таблиці 1 А свідчить, що ієрархія мотивів уживання наркотиків в експериментальній групі після експерименту (на формувальному етапі) вже не корелює з ієрархією мотивів в експериментальній та контрольній групі до експерименту, а також контрольній групі після експерименту. Відповідні коефіцієнти кореляції дорівнюють відповідно 0,193; 0,193; 0,140 і не є значущими. Одночасно кореляція ієрархії мотивів контрольної та експериментальної групи до експерименту та контрольної групи після експерименту є значущою на рівні 0,01 (n=12), а відповідні коефіцієнти кореляції дорівнюють 1,00; 1,00; 0,993.

Вагомим підтвердженням ефективності розробленої системи соціально-педагогічної профілактики за другим критерієм може бути ступінь сформованості адекватної самооцінки поведінки та свого психологічного стану. Отримані дані ми подали в таблиці 2.

Ураховуючи, що на початку експериментальної роботи серед обслідуваних нами підлітків спостерігалась відсутність адекватної самооцінки, то наприкінці формувального етапу ми бачимо позитивну динаміку: 70% респондентів позитивно ставляться до себе й у той самий час залишаються достатньо критичними.

Таблиця 2

Ступінь сформованості адекватної самооцінки

Види самооцінки	На констатувальному етапі		Наприкінці формувального етапу	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Адекватна	31	30	35	70
Завищена	37	39	39	18
Занижена	32	31	26	12

Для даних, поданих у таблиці 2, ми використовували знову критерій Пірсона $\chi 2$ (див. табл.2 А).

Таблиця 2 А

Порівняння розподілів підлітків контрольних та експериментальних груп за ступенем сформованості адекватної самооцінки за критерієм Пірсона $\chi 2$

	КГ та ЕГ на констатувальному етапі	КГ та ЕГ на формувальному етапі
Ступінь сформованості адекватної самооцінки	0,166 (df=2)	19,442* (df=6)

Примітка. Критичне значення критерію Пірсона (p=0,05, df=2) дорівнює 5,99. Символ * показує, що емпіричне значення критерію вище за критичне [1, с. 23].

Аналіз результатів розрахунків (таблиці 2 А) свідчить про статистично незначущу різницю між контрольною та експериментальною групою на констатувальному етапі й, навпаки, статистично значущу різницю між контрольною та експериментальною групою на формувальному етапі.

Для глибшого розуміння результату експерименту звернімося до індивідуальної ієрархії цінностей підлітків. Для цього ми запропонували підліткам порівняти загальноприйняті уявлення про цінності з власною системою цінностей. Щодо учасників контрольної групи набір значущих цінностей не змінився. Ступінь сформованості системи цінностей підлітків експериментальної групи значно відрізняються від показників на констатувальному етапі експерименту. У більшості з них сформоване чітке уявлення про значущість власного життя та зміцнення здоров'я (на констатувальному етапі – КГ – 8,8% і ЕГ – 9,0%; наприкінці формувального – КГ – 12% і ЕГ – 70,2%). Досить логічно, що на перших позиціях залишаються такі цінності орієнтири, як сім'я (на констатувальному етапі – КГ – 59% і ЕГ – 58%; наприкінці формувального – КГ – 57% і ЕГ – 60,8%), друзі (на констатувальному етапі – КГ – 54% і ЕГ – 56%; наприкінці формувального – КГ – 56% і ЕГ – 54%), освіта (на констатувальному етапі – КГ – 31,8% і ЕГ – 30,5%; наприкінці формувального – КГ – 32% і ЕГ – 31%). Така рокіровка в системі цінностей підлітків ЕГ зменшує ризик їх залучення до наркотичної поведінки. Ми з'ясували, що в підлітків експериментальної групи сформована свідома мотивація ведення здорового способу життя, чим і доводимо успішність проведеної профілактичної роботи.

Тепер перейдемо до розгляду результатів змін, які відбулися в мікросередовищі, у якому перебувають підлітки. На питання „Хто-небудь із близьких вам людей хоча б раз уживав наркотики у будь якій формі?" на початку експериментальної діяльності ми отримали відповіді, що свідчили про можливість залучення певних учнів до наркотичних речовин. Повторне дослідження цього питання дозволило визначити позитивні зміни в середовищі, у якому перебуває дитина. Так, лише 3% респондентів ЕГ відповіли, що такі випадки були, а результат у КГ залишився практично незмінним – 23%. Це свідчить про те, що в ЕГ суб'єкти профілактики (учителі, соціальні педагоги, медичні працівники) систематично працювали не лише з підлітками групи ризику на достатньому рівні, а й з батьками учнів. У зв'язку з цим отримані дані можна вважати переконливим непрямим доказом ефективності процесу профілактики.

Отже, проаналізувавши результати дослідження за другим критерієм оцінки стану профілактики підліткової наркоманії в загальноосвітній школі, ми можемо засвідчити в підлітків експериментальної групи сформовану особистісно-психологічну стійкість до зовнішнього негативного впливу середовища, у якому перебуває дитина. Зауважимо, що нам дуже важливо було виявити ступінь відповідності дій і вчинків підлітків групи ризику вимогам здорового способу життя, яке ставлення сформувалося в учасників експерименту до самої системи профілактики, як сприймався весь комплекс дій, застосований щодо них.

Здійснене соціально-педагогічне дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Перспектива подальшого наукового пошуку полягає в аналізі ефективності профілактики вживання наркотичних речовин за третім критерієм – поведінковим.

Література та джерела

1. Адаменко Е.В. Математические методы в педагогике и психологии / Е.В.Адаменко. – Луганск: Альма-матер, 2008. – 90 с.
2. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н.В.Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
3. Методологічні засади педагогічного дослідження: монографія / Є.М.Хриков, О.В.Адаменко, В.С.Курило та ін.; за заг. ред. В.С.Курила, Є.М.Хрикова; Держ. закл. „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка". – Луганськ: Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка", 2013. – 248 с.
4. Соціальна педагогіка: технологічний аспект: [науково-методичний посібник у 2 -х частинах . – Ч 1.] / Харченко С.Я., Краснова Н.П., Харченко Л.П.; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ: Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка", 2010. – Ч. 1. – 383 с.

В статье проведен анализ результатов внедрения системы социально-педагогической профилактики употребления наркотических веществ подростками группы риска по показателям критерия личностно-психологической устойчивости к негативному воздействию наркогенной информации социальной среды. Автором подтверждено положительную динамику развития умений самоконтроля и адекватной самооценки поведения у участников экспериментальной группы. Показаны кардинальные изменения показателей уровня социально-положительной направленности личности подростков группы риска.

Ключевые слова: подростки группы риска, личностно-психологическая устойчивость, самоконтроль, самооценка, мотивация.

The article deals with the result analysis of the system of social pedagogic preventation of drug using by a teenager risk-group. This article has highlighted criterion results of personal psychological stability to negative influence of social surrounding and drug information to a teenager. The author has underlined the positive dynamic development of self-control abilities and adequate self-appraisal behavior of experimental group members. The author has showed cardinal changes of these results of the level of social-positive tendency of personality of a teenager risk-group. The open and dynamically developing social and educational system for prevention of drug abuse by adolescents of risk group has scientifically been substantiated and empirically approved. It is based on the following system components: target, interaction, content and technology; a characteristic of every component was given; the set of efficiency criteria of experimental work was improved; forms and methods of prevention of drug abuse of adolescents of risk group and subjects of preventive measures.

Key words: a teenager risk-group, personal psychological stability, self-control, motivation.

УДК 387.14(48):37.06:061

РОЛЬ МІЖНАРОДНИХ ТА НАЦІОНАЛЬНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ У КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДО НЕЇ У СКАНДИНАВСЬКИХ КРАЇНАХ

Логвиненко Тетяна Олександрівна
м.Дрогобич

У статті розглядається роль міжнародних і національних організацій в освітній сфері в умовах глобалізації та посилення процесів інтеграції. На професійну підготовку фахівців соціальної сфери скандинавських країн впливає чимало міжнародних світових, європейських та національних організацій. Акцентується увага на особливостях їх значення та функцій у професійній підготовці соціальних педагогів та соціальних працівників у скандинавських країнах.

Ключові слова: міжнародні та національні організації, соціально-педагогічна діяльність, професійна підготовка, соціальний педагог, соціальний працівник.

Постановка проблеми. Під впливом різних чинників в Україні стабілізувалася відносно нова професія соціального педагога/соціального працівника. Набуває системності та позитивного досвіду практична діяльність. Творчо розвиваються та зміцнюються її наукові засади. На рівні вищої освіти здійснюється професійна підготовка фахівців соціальної сфери.

Суттєвої актуальності при цьому набуває вивчення досвіду зарубіжних країн як з питань соціальної роботи, так і фахової підготовки до компетентного виконання її різнобічних завдань, що має теоретичне і практичне значення та відповідає розвитку процесів інтернаціоналізації, міжнародної співпраці країн в умовах глобалізації. Інтеграція стала однією з найсуттєвіших тенденцій розвитку європейського освітнього простору. Одним із аспектів інтеграційних процесів є діяльність міжнародних і національних організацій, що здійснюють спрямовуючі, стимулюючі та організаторські функції в сфері соціальної роботи та професійної підготовки до неї. Актуальність проблеми обумовлює необхідність її різноаспектного дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Роль міжнародних та національних організацій в освітній діяльності, в тому числі, що спеціально спрямовані на соціальну роботу та підготовку до неї професіоналів, знаходить висвітлення в творчих пошуках ряду науковців. Її розкривають у своїх дослідженнях В.Білокопитов, С.Вербицька, Т.Геращенко, М.Дмитриченко, І.Калінічева, К.Корсак, О.Литвин, О.Локшина, І.Маноха, О.Мещанінов, С.Овчаренко, В.Поліщук, В.Солощенко, Г.Товканець, Б.Хорошун та ін.

Предметом вивчення науковців виступають різні аспекти впливу міжнародних організацій на освіту в країнах світу: її завдання, зміст, форми, ефективність, якість, тенденції розвитку. До змісту досліджень входять і питання впливу на функціонування соціальної сфери та професійну підготовку соціальних працівників.

Мета статті − розкрити роль міжнародних і національних організацій в контексті соціальної роботи та професійної підготовки соціальних педагогів/соціальних працівників у скандинавських країнах.

Аналіз наукових джерел виявив відсутність одностайності у визначенні поняття «міжнародні організації». Науковці Т.Геращенко та В.Солощенко констатують переважання в дослідницьких колах такого наукового визначення, за яким міжнародна організація є формою співробітництва держав у політичній, економічній, культурній, науково-технічній та правовій сферах суспільної діяльності. Ці організації виступають основними суб'єктами забезпечення взаємодії між державами У сучасних умовах функціонує понад 4000 міжнародних організацій, з яких понад 300 – міжурядових [2, с.82].

Центральне місце серед них належить Організації Об'єднаних Націй (ООН), у складі якої діє міжнародна комісія ООН із розвитку освіти, науки і культури – ЮНЕСКО. Серед інших – особливо важливу роль відіграють: Європейський Союз (ЄС), Світовий Банк, Міжнародний валютний фонд, Рада Європи, Організація економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР), Дитячий фонд Організації Об'єднаних Націй (ЮНІСЕФ). Діють чимало Міжнародних організацій цілеспрямовано, міцно пов'язаних із сферою освіти: Європейська асоціація університетів, Асоціація фахівців з міжнародної освіти, Європейський центр вищої освіти, Європейський національний інформаційний центр із академічного визнання та мобільності, Об'єднання національних студентських спілок Європи, Міжнародна асоціація університетів, Європейська асоціація вищих навчальних закладів та інші [1; 2, с.82; 3, с.17; 5, с.329].

Всі названі організації мають свої історії становлення, завдання, функції, форми і методи їх реалізації, чинники впливу на освітню політику держав, діяльність освітньої сфери країн.

До чинників впливу зарубіжні науковці відносять: 1) правові (Хартії та конституції міжнародних організацій), що визначають головні принципи, норми та процедури їхньої діяльності, підписання урядами національних держав умов цих статутів, що передбачає їх виконання, тобто приєднання до певної системи цінностей, стандартів, ідеологій; 2) організаційні (конвенції, рекомендації, резолюції, декларації), що сприяють утвердженню єдиних освітніх стандартів у країнах ЄС; 3) фінансові (надання освітніх кредитів); 4) статистичні (збирання та поширення міжнародними організаціями освітньої інформації) [2, с.83].

Міжнародні організації широко застосовують такі різноманітні форми діяльності як засідання, зустрічі, форуми, симпозіуми, конференції, семінари, обговорення, дискусії, розробка пропозицій, проведення досліджень, консультацій, створення та поширення інформаційних ресурсів, обмін досвідом. Ними практикується спільна розробка важливих документів та реалізація практичних заходів.

На основі аналізу наукових джерел нами було встановлено, що в сферу діяльності міжнародних і національних організацій органічно входять питання соціальної роботи та освітньої підготовки до неї соціальних працівників/соціальних педагогів. Вони широко обговорюються на Міжнародних конгресах, конференціях, де приймаються відповідні рішення для їхнього подальшого втілення в життя.. Саме до таких відносяться конференції ООН 1968, 1982, 1984 та інших років, на яких обговорювалися проблеми соціального забезпечення, посилення соціальної значущості проблем людей похилого віку, питань підготовки кадрів для соціальної сфери та інші важливі питання.

Підкреслимо, що серед Міжнародних організацій є й такі, які спеціально і цілеспрямовано зосереджують свою увагу на питаннях соціальної роботи та підготовки компетентних соціальних працівників як центральних у своїй діяльності. До них науковці відносять асоціації, фахові організації. В них групи людей об'єднуються для захисту професійних інтересів педагогів, лікарів, науковців, соціальних працівників. Отже, існує взаємозв'язок у діяльності провідних загальних міжнародних організацій та фахових.

Особливу вагомість серед міжнародних організацій, що розв'язують проблеми соціальної роботи та підготовки до неї, має Міжнародна рада соціального забезпечення (МРСЗ), з діяльністю якої тісно пов'язані такі міжнародні організації: Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи (МАШСР), Міжнародна федерація соціальних працівників

(МФСП), Міжнародна асоціація соціальних педагогів, Європейська асоціація шкіл соціальної роботи, Європейська асоціація центрів підготовки в галузі соціально-виховної роботи.

Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи була заснована у 1928 р. на І-ій Міжнародній конференції з соціальної роботи, що проходила в Парижі, і спочатку була відома як Міжнародний комітет. Тоді своєю діяльністю Комітет охоплював 51 (переважно в Європі) школу соціальної роботи. Після Другої світової війни організація охопила своєю діяльністю більшу кількість країн і змінила назву на Міжнародну Асоціацію Шкіл Соціальної роботи (МАШСР). Ця Асоціація об'єднує навчальні заклади (інститути, факультети, відділення, школи) і асоціації навчальних закладів, що здійснюють освіту у сфері соціальної роботи. Членами МАШСР є більше 500 соціальних навчальних закладів і асоціацій соціальних шкіл із 70 країн світу. Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи керується Радою директорів, яка складається з 41 офіційної особи та затверджується Генеральною Асамблеєю. Офіс організації знаходиться в інституті соціальних наук в Індії. Асоціація сприяє розвитку освіти в сфері соціальної роботи в усьому світі, розробляє стандарти для підвищення якості освіти в цій галузі, підтримує інтеграційні процеси, інтернаціональний обмін, здійснює спільні дослідження з питань соціальної роботи в освіті. Асоціація реалізує свої завдання шляхом проведення конференцій викладачів соціальної роботи (раз на два роки) та конгресів; публікацію інформаційних листків новин, участь у здійсненні програм ООН, здійснення фінансування певних національних проектів з питань освіти соціальних працівників, спільне фінансування з Міжнародною федерацією соціальних працівників та Міжнародною радою соціального добробуту видання журналу "Міжнародна соціальна робота".

Спільно з Міжнародною Федерацією соціальних працівників Асоціацією розроблені матеріали про визначення соціальної роботи, освітні стандарти, питання етики в соціальній роботі та інші. Основні тенденції і здобутки у сфері соціальної освіти відображені у виданні "Керівництво з соціальної освіти на міжнародному рівні". Воно містить інформацію про 74 навчальні заклади з 61 країни світу, що представляють 24 національні і регіональні асоціації і Міжнародну асоціацію шкіл соціальної роботи. Це видання подає інформацію про відмінності в національних системах навчання соціальних працівників, зміст і форми соціальної роботи в різних країнах. Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи має статус консультанта в Організації Об'єднаних Націй та бере участь як неурядова організація у діяльності ООН у Женеві, Відні, Нью-Йорку [4; 7].

Європейська асоціація шкіл соціальної роботи об'єднує більше 300 різних навчальних закладів (шкіл, університетів, інших вищих навчальних закладів), що здійснюють підготовку фахівців соціальної роботи, сприяє розвитку соціально-педагогічної роботи по всій Європі, розробляє стандарти для підвищення якості соціальної роботи та здійснення освіти її фахівців, заохочує міжнародний обмін, забезпечує форуми для обміну дослідженнями в галузі освітньої діяльності. Ця асоціація один раз у два роки проводить конференцію соціальних педагогів. Вона представляє освіту в галузі соціальної роботи в Європейському Союзі, Європейській комісії Ради Європи. Для керівництва діяльністю асоціації обирається Виконавчий комітет [6].

Міжнародна федерація соціальних працівників є організацією, що прагне захищати соціальну справедливість, права людини і соціальний розвиток шляхом заохочення соціальної роботи, реалізації моделей передової практики і сприяння міжнародній співпраці. Ця міжнародна федерація здійснює підтримку фахівців соціальної сфери в питаннях створення необхідних умов праці, норм етики, участі у формуванні соціальної політики, освіти майбутніх соціальних працівників. Важливим завданням МФСП є удосконалення соціальної роботи як професії, підтримка національних асоціацій у питаннях соціального планування, розширення контактів, обміну досвідом соціальних працівників різних країн. Основними документами цієї організації є Статут, Міжнародний кодекс етики соціального працівника, декларація про етичні принципи у соціальній роботі. Міжнародна федерація соціальних працівників має спеціальний консультативний статус при Економічній і Соціальній Раді ООН і Дитячому Фонді ООН. Вона також працює з Всесвітньою організацією здоров'я (ВОЗ) та іншими організаціями. Вона підтримує своєю діяльністю 116 країн-членів об'єднання [7].

Констатуючи впливи Міжнародних організацій на освітню сферу європейських, в тому числі скандинавських країн, підкреслимо і таку існуючу для них реальність. У Північній Європі діють міждержавні організації, що спрямовують свою діяльність на Данію, Ісландію, Норвегію, Швецію, Фінляндію. Це – Північна Рада і Рада Міністрів північних країн.

Північна Рада була створена у 1971 р. з метою забезпечення взаємодії між національними парламентами північноєвропейських країн та світовими і європейськими міжнародними організаціями для досягнення найбільш оптимального рівня функціонування всіх сфер життєдіяльності країн Північної Європи. Північна Рада складається з Пленарної асамблеї, Секретаріату і постійних комітетів. Пленарна Асамблея приймає постанови, рішення, формулює рекомендації, які спрямовуються до Ради Міністрів або Національних урядів, обирає Президію, визначає число і повноваження комітетів.

Рада Міністрів північних країн займається вирішенням конкретних напрямів діяльності з питань європейських зв'язків, регіональної політики, промисловості, рибальства, сільського і лісового господарства, охорони здоров'я, праці, культури, науки, освіти та інших питань. У загальному – діяльність Ради Міністрів північних країн спрямовується на зміцнення інтеграції в північних країнах та з іншими країнами для успішного вирішення проблем у різних сферах життя, породжених процесами глобалізації.

Одним із завдань Північної Ради Міністрів є здійснення інтеграції між країнами в сфері освіти для того, щоб покращити якість та потужність Північної вищої освіти. Освіта, дослідження та інновації розглядаються важливими передумовами зростання добробуту та процвітання в Північному регіоні Європи. Тому важлива роль у цьому контексті відводиться університетам і коледжам. Засобами організації освіти та досліджень на міжнародному рівні передбачається залучення до навчання та праці в цих закладах талановитих студентів і дослідників.

До складу північної Ради Міністрів освіти та досліджень входять: Міністр освіти, Міністр вищої освіти і досліджень (Швеція), Міністр освіти, науки і культури (Ісландія), Міністр освіти і комунікацій (Фінляндія), Міністр науки, технологій та інновацій (Данія), Міністр знань (Норвегія) та інші. Північна Рада Міністрів освіти і досліджень концентрує свою діяльність на сферах: шкільна освіта і освіта дорослих, вища освіта і дослідження, мовна кооперація, інформаційні та комунікаційні технології. Для вирішення питань міністри збираються на засідання до трьох разів на рік.

У підготовці до проведення різних заходів Північної Ради Міністерства освіти та досліджень беруть участь Північний комітет з освіти та досліджень, Секретаріат цієї Ради, відділення освіти та добробуту. На наступні роки зусилля Північної Ради Міністрів будуть скеровуватися на розв'язання взаємопов'язаних питань забезпечення стійкого добробуту в Північному регіоні, зростання якості та рівності в освіті, умовах праці та забезпечення здоров'я 25 млн. жителів Північного регіону. Увага також скерована на проблеми здійснення інтеграції, взаємодію знань і досвіду в практичній діяльності.

Окрім організацій з дуже широким полем та змістовим об'ємом діяльності, у скандинавських країнах діють і націо-

нальні, більш вузького конкретно-професійного спрямування організації, частина з яких має безпосереднє значення для фахівців соціальної роботи та їхньої освітньої професійної підготовки. Прикладом таких національних організацій є Норвезький союз соціальних педагогів і соціальних працівників, Національна Федерація соціальних педагогів (Данія), Данська асоціація соціальних працівників та інші [6; 7; 8; 9; 10].

Норвезький союз соціальних педагогів і соціальних працівників є об'єднаною волонтерською професійною асоціацією та профспілковою організацією з кількістю біля 25000 членів. Асоціація об'єднує соціальних працівників з догляду за дітьми, соціальних педагогів та службовців із соціального забезпечення. Працівники цього союзу мають щонайменше професійну вищу освіту бакалаврського рівня. Членами організації можуть бути і студенти, що готуються стати фахівцями в цій сфері професійної діяльності. Союз був створений у листопаді 1992 року. Члени організації працюють здебільшого в державному секторі. Більшість з них влаштована муніципалітетами на роботу в соціальних службах, Центрах догляду за дітьми, реабілітації та догляду на дому. Частина працівників є державними службовцями, працюючими в лікарнях, психіатричних установах, з догляду за дітьми тощо. Зростає кількість членів організації, що працюють в приватних установах, здійснюють волонтерську діяльність [10].

Діяльність союзу як професійної організації є різноманітною, до якої входять піклування про заробітну плату, робочі місця, лобіювання питань соціальної політики, сприяння у позитивному вирішенні різних проблем соціальної роботи та соціально-педагогічної діяльності і підготовки до неї.

Асоціація має свої осередки з офісами та працівниками в усіх територіальних регіонах Норвегії. Вищим органом організації є Конгрес, який проводиться 1 раз у чотири роки, збираючи делегатів з 19 відділень, студентів-делегатів і діючих національних лідерів [10].

Національна Федерація соціальних педагогів (Данія) – це профспілкова організація, яка складається з 34000 професіоналів. Вони виконують функції соціальних педагогів, помічників, працівників із догляду, керівників, працюють з дітьми, молоддю, дорослими, які мають особливі (розумові або фізичні) чи соціальні проблеми. Своєю важливою метою Федерація розглядає розвиток у Данії системи добробуту. Національна федерація соціальних педагогів представляє інтереси членів цього об'єднання при розгляді різних питань їхньої життєдіяльності на державному рівні. Вона поділена на 10 регіональних організацій. На національному рівні ця федерація є членом Данської конфедерації Союзу профспілок і взаємодіє з різними іншими місцевими асоціаціями і організаціями роботодавців. На міжнародному рівні Національна Федерація соціальних педагогів є членом Міжнародної Асоціації соціальних педагогів, Північного форуму соціальних педагогів, Європейської Громадської служби спілок та інших. Вона видає щотижневий журнал "Соціальний педагог" та ряд інших інформаційних матеріалів [8; 9].

Данська асоціація соціальних працівників заснована 1938 р. і складається з біля 15000 членів. Ними є професійні соціальні працівники і студенти, що оволодівають цією спеціальністю. Асоціація турбується про умови праці соціальних працівників, діяльність соціальних служб, професійну базову підготовку соціальних працівників, їх подальше навчання. Два рази в місяць Асоціація соціальних працівників видає свій журнал "Соціальний працівник". Данська асоціація бере участь у прийнятті важливих рішень із питань соціальної політики, проведенні дискусій, громадських обговорень різних проблем соціальної роботи. Вона інформує про діяльність соціальних служб. Соціальні служби керуються державою і фінансуються нею. Окрім державних соціальних служб, у країні діє і декілька приватних [9].

Основою ефективної діяльності соціальних служб виступає в державі висока якість професійної підготовки соціальних працівників. Обов'язком держави Асоціація вважає дотримання взаємозв'язку у якісній базовій підготовці фахівців з їхнім подальшим навчанням, із високим рівнем професійної соціальної роботи. Соціальні працівники повинні надавати різні пропозиції та ініціювати заходи щодо покращення базової освіти і розвитку подальшої освіти з передбаченням її етапів і форм проведення, передбачаючи річні за тривалістю курси та більш короткі програми і семінари.

Данська Асоціація соціальних працівників має довготривалу історію залучення до міжнародної співпраці, зокрема – Міжнародної Федерації соціальних працівників. Вона долучається до підтримки і створення в країнах, що розвиваються груп соціальних працівників та місцевих соціальних служб. Данською Асоціацією проводяться з Міжнародними організаціями спільні заходи. У 1983 році – це був Європейський семінар Міжнародної Федерації соціальних працівників, у 1995 р. – Всесвітня конференція по соціальній роботі у Копенгагені. У 2003 р. Данський координаційний комітет організовував спільну конференцію з Міжнародною асоціацією шкіл соціальної роботи та Європейською асоціацією шкіл соціальної роботи.

Висновки. На професійну підготовку фахівців соціальної сфери скандинавських країн впливає чимало міжнародних світових, європейських та національних організацій. Вони виконують свої конкретні завдання та функції в сфері освіти, використовуючи для цього різні форми впливу, проводячи необхідні заходи. Значну роль у скандинавських країнах відіграють Північна Рада Міністрів освіти, професійні асоціації та федерації соціальних працівників та соціальних педагогів, діяльність яких позитивно впливає як на зміст, технологію соціальної та соціально-педагогічної роботи, так і професійну підготовку до неї в навчальних закладах Данії, Норвегії та Швеції.

Література та джерела

1. Білокопитов В.І. Взаємозв'язок процесів інтернаціоналізації вищої освіти та забезпечення її якості на європейському освітньому просторі / В.І.Білокопитов // Вища освіта України. – Додаток 4. – Том І (19). – 2010. – С.41-47
2. Геращенко Т.Г. Стратегії впливу міжнародних організацій на розвиток освітньої політики національних держав / Т.Г.Геращенко, В.М.Солощенко // Вища освіта України. – Додаток 4. – 2010. – Том І (19). – С.80-85
3. Дмитриченко М.Ф. Вища освіта і Болонський процес: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / [Дмитриченко М.Ф., Хорошун Б.І., Язвінська О.М., Данчук В.Д.]. – К.: Знання України, 2006. – 440 с.
4. Поліщук В.А. Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: зарубіжний досвід / Віра Поліщук. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 184 с.
5. Соціальна робота: Підручник / В.А.Поліщук, О.П.Бартош-Пічкар, Н.М.Горішна, Г.В.Лещук, О.Ю.Пришляк / За ред. Н.Г.Ничкало. – Тернопіль : ВАТ «ТВПК «Збруч» 2010. – 330 с.
6. European Association of Schools of Social Work [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http:// www.eassw.org/> – Загол. з екрану. – Мова англ.
7. European University Association [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http:// www.eua.be/> – Загол. з екрану. – Мова англ.
8. International Federation of Social Workers [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http:// www.ifsw.org/> – Загол. з екрану. – Мова англ.
9. National Federation of Social Workers [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http:// www.naswdc.org/> – Загол. з екрану. – Мова англ.
10. Norwegian Union of Social Educators and Social Workers [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http:// www.fo.no/> – Загол. з екрану. – Мова англ.

УДК 316.34-05+316.61

СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНА ІДЕНТИФІКАЦІЯ ЯК СОЦІОЛОГІЧНА КАТЕГОРІЯ: АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНИХ ДЖЕРЕЛ

Ляшко Мар'яна Михайлівна
м.Ужгород

В статті досліджено історію становлення поняття соціально-культурної ідентифікації як складного та багатоаспектного соціального феномену в зарубіжній соціології. Підкреслюється важливість введення в науковий обіг самого терміну «ідентифікація», шляхом аналізу праць К.Маркса, Г.Зіммеля, М.Вебера та Е.Дюркгейма. Розглядається поглиблення розуміння даного терміну через виділення таких аспектів ідентифікації як особистісна (Т.Парсонс), соціально-класова (П.Бурд'є), соціокультурна (П.Сорокін), національна (А.Сміт), етнічна (Т.Хопф).

Ключові слова: суспільні відносини, особистісна ідентифікація, соціокультурна ідентифікація, національна ідентифікація.

Сам термін «ідентифікація» був введений в науковий обіг на початку XX століття, тому розгляд проблеми ідентифікації особи доцільно почати з дослідження питань близьких до даного процесу, а саме з питань взаємодії людини і суспільства, людини і окремих соціальних груп, до яких вона належить.

Вперше в суспільствознавчій науці проблему взаємодії людини і суспільства з позицій функціонування об'єктивних і загальних закономірностей розвитку суспільства розглядали К.Маркс, Г.Зіммель, М.Вебер і Э.Дюркгейм. У їх вченні особа постає як продукт природи відносин між людьми, що змінюється.

За К.Марксом, суспільні відносини не зводяться до діяльності окремих людей, і особа не є єдиним суб'єктом суспільних відносин. К.Маркс, характеризуючи протилежність природи і суспільства як протилежність об'єкта і суб'єкта, вважав, що «розглядати суспільство як один – єдиний суб'єкт, значить, розглядати його неправильно, умоглядно» [1, с.720]. Продовжуючи цю думку, слід відмітити, що разом з особою і суспільством як суб'єкт суспільних відносин потрібно розглядати історичні спільності і об'єднання людей.

Проте важливо враховувати, що особа може бути суб'єктом суспільних відносин лише в тій мірі, в якій її діяльність зливається з діяльністю інших людей, що входять в історичну спільність або стійке об'єднання людей. Іншими словами, особа є справжнім суб'єктом суспільних відносин, творцем дійсності і активним початком лише постільки, поскільки таким суб'єктом є ті спільності, у які вона входить і інтересами яких об'єктивно обумовлена її діяльність.

З цього виходить, що ідентифікація не є вільний, а нав'язаний суспільством «вибір» своєї належності до певної групи.

Розглядаючи проблему взаємозв'язку особи і суспільства в умовах форми соціальної нерівності, що склалася, К.Маркс особливу увагу приділив дослідженню поняття «розділення» праці. Розподіл праці, будучи моментом і виразом розвитку продуктивних сил, характеризуючи рух виробничих відносин, виступаючи як узагальнений показник стабільного суспільно-виробничого організму, може розглядатися історично певним способом буття людей, формування і прояви умов діяльності і розвитку соціальних спільнот. Будучи формою розвитку і поглиблення суспільного змісту людського життя, розподіл праці конструює цей зміст в якості самостійної, такої, що протистоїть людям і пануючої над ними сили.

К.Маркс так описав це явище: «Соціальна сила, тобто помножена продуктивна сила, що виникає завдяки обумовленій розділенням праці спільної діяльності різних індивідів, – ця соціальна сила внаслідок того, що сама спільна діяльність виникає не добровільно, а стихійно, представляється даним індивідам не як їх власна сила, а як якась чужа влада про походження і тенденції розвитку якої вони нічого не знають; вони, отже, вже не можуть панувати над цією силою, – навпаки, остання, проходить тепер ряд фаз і ступенів розвитку, не тільки незалежних від волі і поведінки людей, а навпаки, що направляють цю волю і цю поведінку» [2, с.33]. Це означає, що об'єктивною основою ідентифікації особи, по К.Марксу, є факт існування розподілу праці, який визначає об'єктивний зміст соціальних спільнот, приналежність до яких складає суть ідентифікаційного процесу.

Аналогічний підхід простежується і у Г.Зіммеля, який також бачить основу розвитку особи в розподілі праці і формах суспільної спеціалізації.

В основі взаємозв'язків людей в розвиненому суспільстві лежать, перш за все, символи-цінності, такі, наприклад, як цінність «Я» як автономного суб'єкта, не пов'язаного з іншими людьми, особистісними і емоційними зв'язками. У своєму есе про життя міста Г. Зіммель пише, що люди, об'єднані символами − цінностями, хоч і є частиною великих соціальних груп, але, проте, всі вони відчувають себе ізольовано і відчужено, ніби частиною «самотнього натовпу» [3, с.143]. З цього можна зробити висновок, що по Г.Зіммелю, соціальною основою ідентифікації особи виступають позбавлені індивідуальності залежності і абстрактні цінності.

Цікавим є погляд Е.Дюркгейма на процес усвідомлення особою себе частиною спільності. Розглядаючи підстави для взаємодії людини і суспільства, він вводить поняття механічної солідарності, характерної для простих суспільств, де людина несвідомо включена в систему природного розподілу праці, освяченої відповідними цінностями і органічної солідарності, характерної для сучасних суспільств, з властивим їм «раціональним» розподілом праці. На думку Е.Дюркгейма взаємодія людей в сучасному суспільстві відбувається на основі залежності однієї людини від іншої і потреби одного в іншому. Проблеми в процесі даної взаємодії можуть виникнути через відсутність певних моральних норм, що регулюють індивідуальні дії, через руйнування колективної свідомості внаслідок виникнення інших цінностей, поглядів на світ у людей, що займають різне положення всередині суспільства [4, с.228].

Виходячи з теорії Е.Дюркгейма, в розвиненому суспільстві людина формує свою тотожність, керуючись одночасно і загальними для культури в цілому і особливими для субкультури нормами і цінностями.

Схожих позицій щодо розуміння сутності ідентифікації особи дотримувався Т.Парсонс. Соціальна дія, по Т.Парсонсу, розгортається на чотирьох рівнях: організм, особа, соціальна система, культура. Кожний з попередніх рівнів є передумовою для реалізації наступного: наявність певної тілесної організації людської істоти є передумовою і умовою існування і функціонування особи; формування особи, у свою чергу, − передумова існування соціальної системи; нарешті, наявність соціальної системи є передумовою існування культури.

Соціальна система має регулюючу, контролюючу дію на особисті амбіції, на систему мотивів індивідуальної поведінки. Ці регулюючі властивості соціальної системи проявляються найрізноманітнішими способами, але головним чином через механізми соціалізації.

Наступний рівень розгортання соціальної дії пов'язаний з особою. В зв'язку з цим Т. Парсонс виділяє п'ять основних колізій, що характеризують проблеми особистісного вибо-

ру. Він характеризує їх в якості певних стандартів, які організовують мотивацію соціальної поведінки на рівні особи. Через ці стандарти характеризуються найбільш істотні і типові внутріособистісні конфлікти, які, так або інакше, переробляються людиною при здійсненні будь-яких соціально значущих вчинків. Особа може бути включена емоційно в здійснювану дію, переживаючи кожен її епізод і щонайменшу зміну ситуації, або залишатися емоційно нейтральною, не залученою в хід розвитку подій. Цей вибір не може бути продиктований зовнішніми обставинами. Він здійснюється не на основі раціональних міркувань хоча вони і можуть непрямо впливати на ступінь залученості у справу. Вибір визначається внутрішньою мотивацією і ціннісними орієнтаціями особи як такий [5, с.71].

Особливе значення в теоретичній конструкції Т. Парсонса має аналіз процесу соціалізації, в ході якої людина виявляється залученою не тільки до способів функціонування соціальної системи, але і до норм і цінностей відповідної культури, що грає важливу роль в процесі соціокультурної ідентифікації.

Певне значення має теорія розуміючої соціології, одним з представників якої є австрійський соціолог А.Шюц. Він вводить поняття спільники та сучасники, за допомогою яких розкриває суть ідентифікації. Спільники, за А.Щюцом, це та група людей, які зв'язані просторовою єдністю, на відміну від сучасників, які об'єднані єдність часу. Якщо відносини спільників характеризуються як МИ − відносини, то відносини сучасників іменуються як ВОНИ-відносини. Таке трактування ідентифікації дозволяє виділити як суб'єкти - об'єкти ідентифікаційного процесу тільки ті спільності, які володіють стабільністю і стійкістю у просторі, а саме, сім'ю, етнос, народ, країну.

В сучасній зарубіжній соціології (П.Бергер, Н.Луман, П.Бурд`є) чітко позначилося прагнення сумістити макросоціальні і соціально-психологічні теорії становлення особи як активного соціального діяча – агента соціумної і суб'єкта власної життєдіяльності, що визначило їх погляд на проблему ідентифікації.

Проблема ідентифікації безпосередньо піднімається П.Бергером і Н.Луманом в роботі «Соціальне конструювання реальності», де теорія ідентифікації побудована, виходячи з положень символічного інтеракціонізму Дж. Міда і розуміючої соціології А.Шюца.

З одного боку соціальні процеси, пов'язані з формуванням і підтримкою ідентифікації, детермінуються соціальною структурою. З іншого – ідентифікація реагує на дану структуру, підтримуючи, модифікуючи або навіть змінюючи її. Автори попереджають, що, пам'ятаючи про цю діалектику, можна уникнути викривленого поняття колективної ідентифікації. Особливі історичні соціальні структури породжують особливий тип ідентифікації, який визначається в окремих випадках. В той же час, тип ідентифікації, породжений особливими історичними соціальними структурами, – відносно стабільний елемент соціальної реальності. Ступінь стабільності ідентифікації залежить від стабільності суспільства.

Не розглядаючи безпосередньо проблему ідентифікації, П.Бурд`є пропонує інші алгоритми соціально-стратифікаційного аналізу, що дає певну точку зору на проблему механізмів соціально-класової ідентифікації. Один з них – габітус, відтворюється середовищем, що асоціюється з визначеними умовами існування, і є системою міцних набутих схильностей, або структурованих структур. Іншими словами, габітус – продукт і одночасно творець індивідуальних і колективних практик, породження структури і те, що породжує структуру.

Згідно П. Бурд`є, класово-шарова структура суспільства не зникає, а відтворюється на підставі схожих габітусів. Ідентичними вважаються ті особи, які, будучи продуктами одних і тих же умов (середовища) мають однаковий габітус. Відношення класового і індивідуального в тому, що різноманіття індивідуальних габітусів будується через структуру, що задається класовим габітусом. Відмінність між індивідуальними габітусами полягає в своєрідності їх соціальних траєкторій, оскільки в кожен новий момент габітус структурує новий досвід у відповідності із структурами, створеними минулим досвідом. Тим самим привноситься унікальна інтеграція досвіду, статистично загальна для представників одного класу [6, с.17].

Тут важливий один момент, який може бути застосований до проблеми ідентифікації – прагнення до збереження габітуса. Габітус захищений від змін відбором нової інформації (досвіду), здатний поставити під сумнів вже накопичений досвід, і віддає перевагу тій інформації (досвіду), яка його підсилює. Тим самим, проводячи систематичні вибори (відбір) місць, подій, людей, габітус захищає себе від криз, нападок, забезпечуючи собі, наскільки можливо, те середовище, до якого він вже пристосований. Особа скоріше ідентифікуватиметься з іншими схожими по габітусу людьми, перш за все для захисту габітуса, а значить і самозбереження.

Питання про самореферентну ідентифікацію в своїй системній теорії ставить Н.Луман. Передбачається, що людина ідентифікує сама себе через співвідношення не з чим іншим, як з власною індивідуальністю. Таку людину можна вважати здатною до існування в множинних контекстах.

На механізми соціальної ідентифікації звертали також увагу представники когнітивного підходу. Вони задають і деякі напрями для інтерпретації явищ соціального рівня, зокрема, для пояснення «дифузної ідентифікації», прихильності до «своїх» і ворожості до «чужих», що виражається в ідентифікації за принципом «ми – не вони». Головною ідеєю когнітивного підходу є те, що в процеси категоризації включаються інші люди і сама особа. Сприймаючи інших людей, людина визначає їх як членів тієї ж категорії, що і вона, або як членів іншої категорії.

Великий внесок в розробку концепції соціальної ідентифікації зробили Дж.Тернер, Р.Браун, Х.Джила, М.Білліг і Г.Теджфел. Центральна теза цієї концепції полягає в тому, що у соціальної групи існує потреба створювати позитивно оцінювані відмінності (на основі категоризації і порівняння) від інших груп для того, щоб забезпечити своїм членам позитивні самооцінки. Соціальна категоризація і соціальне порівняння також достатні для виникнення упередження по відношенню до іншої групи. Відповідно до цієї концепції значення ідентифікації визначається за допомогою логічних операцій порівняння своєї групи із зовнішніми групами по ряду значущих параметрів. У ситуаціях, коли групове розрізнення стає особливо помітним, особа починає реагувати на неї з позиції свого групового членства. Людина, розглядаючи себе як члена якої-небудь соціальної групи, прагне оцінити її позитивно, піднімаючи таким чином її статус. Прагнення до ідентифікації визначає більш позитивну оцінку власної групи в порівнянні з іншими.

В свою чергу, С.Московічі висунув гіпотезу про організацію ідентифікації через елементи суспільної свідомості за типом ідентифікаційної матриці як особливої категоріальної підсистеми в системі знань суб'єкта. Основу ідентифікаційної матриці людини складає безліч належностей: загальнолюдська, статева, релігійна, професійна, етнічна та ін. Ідентифікаційна матриця «розподіляє інформацію, що поступає по категоріях, з якими людина себе ототожнює. У ній, як і в інших категоріальних системах, існують провідні категорії – базисні ідентичності. Вони визначають значущі параметри порівняння власної групи з іншими». Тут особлива увага приділяється множинності ідентифікацій, як процесу усвідомленого, пізнавального і цілеспрямованого.

Досить істотний внесок в розуміння феномена ідентифікації внесли біхевіористські підходи. Американський соціолог М.Шеріф фіксує процес становлення ідентифікації як необхідний наслідок міжгрупового конфлікту. Представники біхевіоризму розробили проблему міжгрупових конфлік-

тів на соціальному рівні, розглядаючи ідентифікацію не як функцію взаємин між людьми, а як функцію міжгрупових відносин, що є колективним феноменом, а не статистичним об'єднанням схожих індивідуальних дій. Сперечаючись з психоаналітичними теоріями, вони розглядають агресію як колективний феномен, а не тільки індивідуальний. «Всякий раз, – пише М. Шеріф, – коли індивіди, що належать до однієї групи, взаємодіють індивідуально або колективно з іншою групою або її членами в термінах їх групової ідентифікації, ми маємо приклад міжгрупової поведінки». Ідентифікація, таким чином, виступає як процес міжгрупової взаємодії. Звідси і теорія між групового конфлікту Д.Кемпбелла, який вважає, що реальний конфлікт обумовлюють відносини конкуренції і очікування реальної загрози з боку іншої групи. Остання, у свою чергу, обумовлює ворожість окремих членів групи до джерела загрози, збільшення внутрігрупової солідарності, сильніше усвідомлення особою своєї групової приналежності, збільшення непроникності меж групового членства, зменшення ступені відхилень людей від виконання групових норм і збільшення міри покарання за порушення цих норм, аж до виключення їх з групи.

Певну роль при вивченні соціокультурної ідентифікації осіб грає теорія соціальної мобільності і стратифікації, розроблена П.Сорокіним, яка, будучи «теорією середнього рівня» дозволяє простежувати динаміку соціальних процесів і їх вплив на процес ідентифікації особи. До основних форм соціальної стратифікації (або розшарування суспільства) П.Сорокін відніс економічну, політичну і професійну стратифікації. У праці П.Сорокіна «Соціальна і культурна динаміка» він дає аналіз розвитку культур народів і розробляє теорію цінностей. Поняття «цінність» виступає як одне з найважливіших в його соціології. З допомогою цього поняття пояснюється поведінка особи і соціальних груп, їх взаємодії в різних напрямах. П.Сорокін в своїй книзі «Суспільство, культура і особа: їх структури і динаміка», проводячи строгий аналіз «родової структури» соціокультурних явищ, підсумовує результати аналізу у формулі: «Особа, суспільство і культура як нерозривна тріада». І пояснює: «Структура соціокультурної взаємодії... має три аспекти, невіддільних один від одного:

1. особа як суб'єкт взаємодії людей між собою;
2. суспільство як сукупність взаємодіючих осіб з його соціальними відносинами і процесами;
3. культура як сукупність значень, цінностей і норм, якими володіють взаємодіючі особи, і сукупність носіїв, які об'єктивують, соціалізують і розкривають ці значення. Жоден з членів цієї нероздільної тріади (особа, суспільство і культура) не може існувати без двох інших».

П.Сорокін запропонував свої критерії класифікації соціальних груп при ідентифікації особи – односторонні і багатосторонні. Відповідно до цих критеріїв виділяються соціальні групи за однією якою-небудь ознакою, наприклад мовою, територією, статтю, віком, або ж за багатьма ознаками. За багатьма ознаками виділяються класи, нації та інші складні, часто соціально неоднорідні групи [7, с.218].

Останнім часом особливу увагу при вивченні ідентифікації одержали підходи, що акцентують увагу на мобілізаційному потенціалі ідентифікації. Як правило, ці підходи виникають при розгляді окремих видів ідентифікації. Наприкінці 1960-х років виник напрям, пов'язаний з дослідженням і концептуалізацією ідентифікації. Особливо поширеними стали дослідження гендерної ідентифікації, національної (етнічної) ідентифікації. Найбільш відомими представниками останнього напряму є Е.Геллнер, А.Сміт, Л.Грінфілд, Б.Андерсон, Л. Роммануччі-Росс.

Набір фундаментальних характеристик національної ідентифікації поданий в концепції А. Сміта. У неї входить:

1. історична територія або Батьківщина;
2. загальні міфи і історична пам'ять;
3. загальна масова публічна культура.

Звернення до національної ідентифікації стає сьогодні, на думку А.Сміта, основою легітимації соціального порядку і солідарності.

В свою чергу, для дослідження етнічної ідентичності Т.Хопф пропонує конструйовані, нав'язані і вибрані категорії. Відштовхуючись від концепції Б.Андерсона, що розглядає нації як уявні співтовариства, і феноменології П.Бергера і Т.Лукмана, Т.Хопф припускає, що етнічна ідентифікація може конструюватися, може бути нав'язаною ззовні. Випадком нав'язаної ідентифікації може бути навіть примордіальна ідентифікація – ідентифікація, дана людині від народження (статева, етнічна національна) [8, с.5].

Соціально-культурна ідентифікація, як соціологічна категорія, пройшла значний історичний шлях від початку XX століття до сьогодення, привернувши увагу широкого загалу західних соціологів від К.Маркса, Г.Зіммеля, М.Вебера та Е.Дюркгейма до Е.Геллнера, Л.Грінфілда, Б.Андерсона, Л.Роммануччі-Росс.

Теоретичне збагачення змісту категорії «соціальна ідентифікація» здійснювалось від визнання об`єктивного характеру ідентифікації особи, обумовленого розподілом праці (К.Маркс, Г.Зіммель), загальнокультурними і субкультур ними нормами і цінностями (Е.Дюркгейм), процесом соціалізації (Т.Парсонс), намагання сумістити макросоціальні і соціально-психологічні теорії (П.Бергер, Н.Луман, П.Бурд`є), створення інтегративної теорії соціокультурної взаємодії (П.Сорокін), диференціацію ідентифікацій за різноманітними категоріями, зокрема національної (етнічної) (Е.Геллнер, Б.Андерсон, Т.Хопф та ін.).

В сучасних соціологічних джерелах соціально-культурна ідентифікація розуміється як складний, багатоаспектний соціальний феномен, соціальний процес взаємодії особи і спільноти, в якому обидва учасники мають ознаки суб`єктності. Дослідження даної соціологічної категорії є перспективним напрямком у зв'язку із ситуацією у сучасному світі, а саме поширенням глобалізаційних процесів та втратою особами, спільнотами та цілими націями своєї ідентичності.

Література та джерела

1. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения, Т.12. – М.: Издательство политической литературы, 1958. – 910 с.
2. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения (2-е издание), Т.3. – М.: Издательство политической литературы, 1955. – 650 с.
3. Ионии Л.Г. Георг Зиммель – социолог. – М.: Наука, 1981.
4. Giddens A. Capitalism and Modern Social Theory: An Analysis of the Writings of Marx, Durkheim and Weber. – Cambridge University Press, 1971. – 261 p.
5. Parsons T. An Outline of Social System //Theories of Society: Foundatoions of Modern Sociological Theory / Ed. by T.Parsons. – Free Press, New York, 1962. – P.30-79
6. Бурдье П. Социальное пространство и генезис «классов». // Вопросы социологии. – 1992. – № 1. – С.17-33
7. Сорокин П. Человек, цивилизация, общество. – М.: Политиздат, 1992. – 542с.
8. T.Hopf. Identity and Security. Construction, Imposition and Choice. – Paper, Ann Arbor, 1994.

В статье исследуется история становления понятия социально-культурной идентификации как сложного и многоаспектного социального феномена в зарубежной соцологии. Подчёркивается большое значение введения в научный оборот самого термина «идентификация», путём анализа работ К.Маркса, Г.Зиммеля, М.Вебера, Е.Дюркгейма.

Рассматривается углубления понимания данного термина путём выделения таких аспектов идентификации как личностная (Т.Парсонс), социально-классовая (П.Бурдье), социокультурная (П.Сорокин), национальная (А.Смит), этническая (Т.Хопф).

Ключевые слова: общественные отношения, личностная идентификация, социокультурная идентификация, национальная идентификация.

The article deals with the history of socio-cultural identification as a complex and multidimensional social phenomenon in foreign sociology. The importance of the introduction of identification as a notion to the scientific field based on the analysis of studies by K.Marks, G.Simmel, M.Weber, E.Durkheim has been pointed out. The deeper understanding of the category is reviewed by singularizing such aspects of identification as personal (T.Parsons), social-class (P.Bourdieu), socio-cultural (P.Sorokin). The understanding of identification as the consequent of intergroup conflict (M.Sherif) has risen interest as well. The research of national (A.Smith) and ethnic (T.Hopf) identification has been widely discussed recently. Further research of this sociological category is a perspective one because of the situation in modern society that is the expansion of globalization which results in the loss of identity by a person, communities and whole nations.

Key words: social relations, personal identification, socio-cultural identification, national identification.

УДК 004.77:378.1

АНАЛІЗ ІСНУЮЧИХ ХМАРО ОРІЄНТОВАНИХ СЕРВІСІВ ПРОПОНОВАНИХ ДЛЯ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Медведєва Марія Олександрівна
м.Умань

У статті розглянуті ключові характеристики хмарних обчислень, коротко описані основні моделі розгортки та моделі обслуговування, складена порівняльна характеристика функціональних можливостей існуючих хмарних сервісів для вищих навчальних закладів. Розкрито переваги використання хмарних технологій у вищих навчальних закладах. Перелічено основні можливості, що відкриваються перед вищими навчальними закладами із застосуванням хмарних технологій. Сформульовані завдання, що можуть бути вирішені шляхом використання хмарних технологій.

Ключові слова: хмарні обчислення, хмарні технології, хмаро орієнтовані сервіси, вищий навчальний заклад, навчально-виховний процес.

В сучасному інформаційному суспільстві якісна підготовка майбутніх спеціалістів неможлива без використання інноваційних технологій. Навчальні заклади намагаються придбати сучасне комп'ютерне обладнання і програмне забезпечення (ПЗ). Наразі ринок комп'ютерів і ПЗ настільки швидко вдосконалюється, що будь-який навчальний заклад, в силу обмеженого фінансування, не може швидко змінювати комп'ютерне обладнання. Така ж ситуація складається і з ПЗ, придбання якого вимагає суттєвих матеріальних затрат.

Як показує досвід багатьох країн світу, оптимальним вирішенням даної проблеми може стати використання в навчальному процесі хмарних технологій [2, 3, 4], що покликані змінити навчально-виховний процес у навчальних закладах, освіту в цілому, та зробити її більш доступною як у фінансовому плані, так і у дистанційному. Важливість даної проблеми висвітлюється в ряді законодавчих освітніх документів та концепцій, зокрема, в Законі України «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти, Закону України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007 – 2015 роки», Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки.

У Національній стратегії розвитку освіти вказано, що пріоритетом розвитку освіти нашої держави є впровадження в освітній процес сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що мають забезпечувати вдосконалення навчально-виховного процесу, ефективність та доступність освіти в цілому, а також підготовку майбутніх фахівців до вступу в інформаційне суспільство [5].

На сьогодні у педагогіці і психології існує значна кількість досліджень, пов'язана із розробкою та застосуванням хмарних технологій у різних сферах життєдіяльності, зокрема і у навчанні. Питанням використання хмарних технологій в освіті присвятили багато праць такі вчені, як Т.А.Вакалюк, А.М.Кобилін, Л.М.Меджитова, З.С.Сейдаметова, С.Н.Сєйтвеліева, Ю.В.Триус та ін. Хмарні технології у відкритій освіті висвітлені в працях Ю.Г.Запорожченко, В.М.Кухаренка, В.О.Удовенка. Педагогічні підходи до інформатизації та комп'ютеризації навчального процесу відображені в роботах В.Ю.Бикова, М.І.Жалдака, Ю.І.Машбиця, І.П.Підласого та ін.

Завдання даного дослідження полягає в аналізі існуючих хмаро орієнтованих середовищ пропованих для вищих навчальних закладів; описі основних переваг і можливостей застосування хмарних технологій при підготовці бакалаврів математики.

У наш час для навчальних закладів з'являється багато можливостей удосконалення навчального процесу у зв'язку із зростанням популярності використання хмарних технологій. Одним із головних питань управління вищим навчальним закладом є підвищення рівня навчально-методичної роботи. Освітня платформа на основі хмаро орієнтованих технологій надала б можливість ефективно застосовувати наявні ресурси вищого навчального закладу, а студентам – використовувати сучасні інформаційні технології на практиці.

Поняття cloud computing («хмарні обчислення») вперше було використане в 1993 році Еріком Шмідтом (компанія SunMicrosistem) для позначення сервісів, що дистанційно підтримували різні додатки, що розташовувалися на віддалених серверах.

Під хмарними обчисленнями зазвичай розуміють технології віддаленого зберігання і обробки даних, тобто процес представлення через Інтернет комп'ютерної інфраструктури, сервісів і ПЗ кінцевому споживачу [1; 6; 7]. Хмара в комп'ютерному сенсі – це набір послуг в області інформаційних технологій, що доступні по мережі через широкий спектр термінальних пристроїв.

Спеціалісти виділяють наступні ключові характеристики хмарних обчислень:

– хмарні послуги надаються через Інтернет із віддалених високотехнологічних центрів обробки даних. Відповідні серверні кластери найчастіше розташовуються поруч із

джерелами дешевої енергії та їх місцезнаходження не завжди відомо кінцевому споживачу;

– пристрої зберігання даних, процесори, оперативна пам'ять і пропускна здатність мережі утворюють спільний набір обчислювальних ресурсів і динамічно виділяються користувачам. Ресурси можуть розподілятися між декількома центрами обробки даних, що підвищує безпеку зберігання даних і покращує характеристики стійкості системи;

– обчислювальна еластичність («нескінченна» масштабність) – одна з ключових характеристик хмарних обчислень. Доступ до системи і її продуктивність зберігаються навіть при несподіваному піку запитів, таким чином, у кінцевого споживача складається враження, що обчислювальні ресурси можна збільшувати до нескінченності;

– самообслуговування за вимогою, без явної взаємодії з представником постачальника послуг. Послуги можуть бути надані, розширені, звужені в будь-який час. Провайдер забезпечує засоби автоматизованого обліку реального споживання послуг, кінцевий споживач оплачує лише фактично спожиті ресурси.

В області хмарних обчислень прийнято розрізняти наступні моделі розгортки:

– приватна хмара (обмежена хмарна інфраструктура, що призначена для використання конкретною організацією);

– публічна хмара (хмарна інфраструктура, що призначена для вільного використання необмеженою кількістю користувачів);

– громадська хмара (багатокористувацька приватна хмарна інфраструктура, що призначена для використання визначеною спільнотою з двох або більше організацій, що об'єднані спільними інтересами);

– гібридна хмара (поєднання хмар декількох перелічених вище типів).

При використанні хмарних обчислень розрізняють моделі обслуговування, які умовно можна розбити на три рівні.

I рівень – Інфраструктура як послуга (IaaS, Infrastructure as a Service). На цьому рівні користувачі отримують базові обчислювальні ресурси (наприклад, процесори і пристрої для зберігання інформації) і використовують їх для створення своїх власних операційних систем і додатків.

II рівень – Платформа як послуга (IaaS, Infrastructure as a Service). Тут користувачі мають можливість встановлювати власні додатки на технологічній платформі, що надається провайдером послуги. В якості прикладу можна навести сервіс Google Apps Engine, що дозволяє розробникам створювати і встановлювати додатки на мовах Java, Python, PHP, Go.

III рівень – Програмне забезпечення як послуга (SaaS, Software as a Service). Саме цей рівень найбільш цікавий для закладів освіти. В хмарі зберігаються не лише дані, але й пов'язані з ними додатки, а користувачу для роботи потрібен лише web-браузер. Прикладом такого підходу є сервіси Google Apps for Education і Microsoft Live@edu, що надають засоби підтримки комунікацій, офісні додатки і віддалені сховища даних.

На сьогоднішній день компанії Google і Microsoft надають освітнім закладам багатьох країн безкоштовно або за мінімальну плату набір стандартних готових інструментів, що можуть бути рекомендовані викладачам і студентам. Всі інструменти вільні від реклами і доступні через мобільні пристрої.

Отже, постає питання, який з цих сервісів надасть можливість ефективніше готувати бакалаврів математики? Охарактеризуємо основні функціональні можливості існуючих хмарних сервісів пропонованих для вищих навчальних закладів.

Google Apps for Education і Microsoft Live@edu мають засоби підтримки комунікацій у вигляді електронної пошти, конференц-зв'язку, засобів миттєвого обміну повідомленнями поряд з електронною адресною книгою, календарем і планувальником занять. Є також web-додатки для створення документів, які дозволяють працювати з текстами, електронними таблицями і презентаціями (інтернет-версії Word, Excel, PowerPoint та ін.). Документи розташовуються у віддалених сховищах даних і можуть редагуватися спільно з іншими користувачами. Для зберігання документів всіх типів на сервісі Google Drive кожному користувачу безкоштовно надається до 15 Гб, на сервісі Microsoft SkyDrive – до 7 Гб дискового простору. Google додатково пропонує хостинг та інструменти для створення і розміщення вікі-подібних сайтів.

Є досвід використання у вищих навчальних закладах платформ Google Apps Engine і Windows Azure (модель обслуговування PaaS), що орієнтуються на професійних розробників. Дані платформи при мінімальних обмеженнях доступні університетам для навчання IT-спеціалістів, виконання НДР і створення власних інформаційно-навчальних ресурсів.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика функціональних можливостей існуючих хмарних сервісів пропонованих для вищих навчальних закладів

Вимоги	Google Apps for Education	Microsoft Live@edu
Віддалені сховища навчальних матеріалів	Google Drive	Microsoft SkyDrive
Вікі-ресурси, електронні бібліотекі	Так	Так
Спеціальний пошук навчальних матеріалів	Ні	Ні
Комунікації, навчальний форум, блоги	Так	Так
Потоки новин	Ні	Так
Журнали, відомості успішності	Ні	Ні
Автоматизовані засоби контролю знань	Ні	Ні
Віддалена платформа для власних розробок	Google Apps Engine	Windows Azure

Отже, варіант використання хмарних технологій залежить лише від вибору навчального закладу, його намагань іти в ногу з часом і, звичайно, платоспроможності.

При сучасному розвитку інформаційного суспільства навчальний процес можна організовувати будь-де, а не лише у спеціально облаштованій аудиторії. Для навчальної діяльності студентами можуть використовуватися не лише стаціонарні комп'ютери, а й нетбуки та ноутбуки чи інші електронні пристрої, які підтримують безпровідне підключення. Наповнення електронного освітнього простору здійснюється викладачами і студентами вищого навчального закладу.

Основні переваги, що можуть надати хмарні технології вищому навчальному закладу:

– економія коштів на придбання програмного забезпечення;

− розв'язання проблеми спеціально облаштованих приміщень;
− виконання різних видів навчальної діяльності, контролю і оцінювання знань online;
− економія дискового простору;
− антивірусна безпека освітнього середовища;
− відкритість навчального середовища для викладачів та студентів.

До можливостей, що відкриваються перед вищими навчальним закладами, із застосуванням хмарних технологій, належать:
− ведення електронних журналів;
− використання online-сервісів для навчального процесу;
− листування, тестування та оцінювання знань online;
− проведення навчання дистанційно;
− створення бібліотеки книг, посібників, підручників, медіа-файлів;
− використання сховища файлів;
− проведення відео конференцій тощо.

Отже, хмарні технології є потужним засобом підвищення ефективності навчання шляхом розв'язання низки завдань: збільшення навчального часу без внесення змін у навчальні плани, якісної зміни контролю діяльності студентів, підвищення інформаційної культури всіх учасників навчального процесу, підвищення мотивації студентів до навчання, забезпечення гнучкості управління навчальним процесом.

Література та джерела

1. Buyya R. Mastering cloud computing: foundations and applications programming / R.Buyya, C.Vecchiola, S.T.Selvi. – Waltham: Elsevier/ Morgan Kaufmann, 2013. – 452 p.
2. Khmelevsky Y. Cloud computing infrastructure prototype for university education and research / Youry Khmelevsky, Volodymyr Voytenko // WCCCE'10 Proceedings of the 15th Western Canadian Conference on Computing Education. Article #8. – ACM New York, NY, USA, 2010. – 5 p.
3. Lohr S. Google and IBM Join in "Cloud Computing" Reaserch / Steve Lohr // New York Times (08.10.2007) [Електронный ресурс]. − Режим доступу: <http://www.nytimes.com/2007/10/08/technology/08cloud.html>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
4. Mell P. Effectively and Securely Using the Cloud Computing Paradigm [Електронный ресурс] / National Institute of Standards and Technology. Information Technology Laboratory, 2009. – Режим доступу: <http://csrc.nist.gov/groups/SNS/cloudcomputing/cloud-computing.v26.ppt> – Загол. з екрану. – Мова англ.
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <htpp://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
6. Риз Д. Облачные вычисления: Пер. с англ. / Джордж Риз / СПб: БХВ-Петербург, 2011. 288 с.
7. Склейтер Н. Облачные вычисления в образовании: Аналитическая записка / Нил Склейтер / Пер. с англ. Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании. – Москва, 2010. – 12 с.

В статье рассмотрены ключевые характеристики облачных вычислений, кратко описаны основные модели развертки и модели обслуживания, составлена сравнительная характеристика функциональных возможностей существующих облачных сервисов для высших учебных заведений. Раскрыто преимущества использования облачных технологий в высших учебных заведениях. Перечислены основные возможности, которые открываются перед высшими учебными заведениями с применением облачных технологий. Сформулированы задачи, которые могут быть решены путем использования облачных технологий.

Ключевые слова: облачные вычисления, облачные технологии, облако ориентированные сервисы, высшее учебное заведение, учебно-воспитательный процесс.

In today's information society qualitative mathematical training of future professionals is impossible without the use of innovative technologies. Educational institutions try to buy a modern audience and laboratory computer equipment and software. Currently, the market of computers and software is quickly improving, that any institution because of limited funding can quickly change computer equipment. The optimal solution to this problem can be educational use of cloud technologies. The author of the article has described the key characteristics of cloud computing, has briefly considered the main scanning model and service model, has composed comparative description of functionality of existing cloud services for universities (Google Apps for Education, Microsoft Live@edu). The benefits of using cloud technology in higher education institutions has been revealed (savings, space, storage space, performing various learning activities online; open learning environment for teachers and students). The main opportunities to higher education institutions using cloud technology have been mentioned (using online-services for studies, training remotely, library books, manuals, textbooks, media files, conduct video conferences).

Key words: cloud computing, cloud technology, cloud-oriented services, higher education institutions, the educational process.

УДК 378.172:178

РЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ВНЗ

Олійник Олег Миколайович
Сорокін Юрій Сергійович
Тимошенко Володимир Валерійович
м.Краматорськ

У статті розглянуто необхідність орієнтації навчально-виховного процесу на кожного студента. Визначено, що індивідуальний підхід є запорукою ефективності педагогічного процесу, тому що він базується на тому, що будь-який освітній вплив здійснюється через призму індивідуальних особливостей кожного студента. Здійснення особистісно-орієнтованого підходу вимагає звернення психолого-педагогічної науки і практики до відомої ідеї персоніфікованого та диференційованого навчання, до розробки нових методів їх організації.

Ключові слова: персоніфікація, диференціація, інноваційні технології, освітня політика, гуманізація, демократизація.

Постановка проблеми. В умовах модернізації освіти в Україні особливої значущості набуває проблема цілісного розвитку особистості. Реалізація цього завдання може забезпечуватися лише за умови здійснення особистісно-орієнтованого навчання, виховання та розвитку. Індивідуалізація та диференціація навчально-виховного процесу є пріоритетними складовими особистісно-орієнтованої моделі освіти.

Шляхом використання засобів фізичного виховання та фізкультурно-оздоровчої роботи закладаються основи для збереження і розвитку здоров'я кожного члена суспільства. Досягти цієї мети можна лише за умови здійснення освітнього процесу на принципах, що забезпечують оздоровчу спрямованість, враховують рівень індивідуального розвитку студента. Отже, необхідність орієнтації на кожного студента актуалізує проблему індивідуально підходу в організації особистісно-орієнтованого фізичного виховання.

Індивідуальний підхід є запорукою ефективності педагогічного Диференційований підхід також базується на знанні індивідуальних особливостей. Отже, індивідуалізація і диференціація процесу фізичного виховання студентів − не мета, а засіб розвитку індивідуальності кожного . Студенти суттєво відрізняються за багатьма показниками: станом здоров'я, рівнем фізичного розвитку, рівнем сформованості і функціонування різних систем організму тощо. Тому індивідуально-диференційований підхід у фізичному вихованні повинен враховувати також різні сторони рухового розвитку особистості.

Метою особистісного орієнтованого навчання є процес психолого-педагогічної допомоги студентам в ставленні її суб'єктивності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвому самовизначенні. Особистісно-орієнтований підхід поєднує виховання та освіту в єдиний процес допомоги, підтримки, соціально-педагогічного захисту, розвитку, підготовка особистості до майбутньої життєдіяльності.

Аналіз останніх досліджень. У визначенні категорії особистості психологами можна відмітити певні загальні риси, які значною мірою відповідають її єдиним методологічним і діалектико-матеріалістичним засадам, а саме: формування особистості в процесі виникнення свідомості й самосвідомості, визнання особистості як суб'єкта соціальних відносин та творчої, продуктивної діяльності. Дана тенденція властива поглядам на особистість К.А.Абульханової-Славської, О.Г.Асмолова, Л.І.Божович, В.В.Давидова, І.О.Зимньої, І.А.Зазюна, Г.С.Костюка, О.М.Леонтьєва, А.Маслоу, Н.Г.Ничкало, С.І.Подмазіна, С.О.Сисоєвої, В.В.Століна.

Сьогодні над проблемами особистісно-орієнтованого навчання продовжують працювати психологи і педагоги – Г.О.Балл, І.Д.Бех. О.В.Бондаревська, С.В.Кульневич, В.В.Рибалка, В.В.Сєриков, А.В. Хуторський, І.С.Якиманська.

Перспективи особистісно-орієнтованого навчання полягають в тому, що його повсюдне впровадження в педагогічну практику дозволить змінити роль і місце освіти в суспільстві, її соціальну значущість, характер, цілі і завдання, зміст і технології і переосмислити саме поняття «освіта», а також забезпечити гармонію людини з собою та з оточуючим світом. Науковці вважають, що стратегічною метою вищої освіти повинно бути створення середовища, яке сприяло би фізичному оздоровленню студентів, моральноетичному становленню особистості, можливості підтримати існуючий рівень здоров'я, поліпшити його, сформувати навички здорового способу життя

Метою статті є дослідження теоретичних та методичних аспектів особистісно-орієнтованого навчання; його сутності; характерних ознак особистісно-орієнтованої технології фізичного виховання у вищому навчальному закладі.

Відповідно до мети дослідження у статті поставлені й розв'язувалися такі завдання:

- визначення найбільш суттєвих особистісних факторів, розвиток яких забезпечує ефективність впровадження інноваційних технологій;
- теоретичне обґрунтування ефективності формування ціннісних орієнтацій студентів до здорового способу життя у процесі розроблення новітніх виховних технологій.

Виклад основного матеріалу. Вивчення наукової літератури дало змогу дійти висновку, що фізичний розвиток це – процес становлення, зміни морфофункціональних властивостей організму, фізичних якостей, що вдосконалюються під впливом існування й виховання протягом індивідуального життя людини та поколінь. В поняття «фізичний розвиток» входять не тільки такі ознаки, як довжина чи маса тіла, окіл грудної клітки, а й ті, що характеризують функціонування систем організму, міжсистемних взаємозв'язків, всебічний розвиток рухових якостей та здібностей.

З огляду на те, що індивідуальний підхід характеризується як широкий комплекс дій, спрямований на вибір способів, прийомів, засобів фізичного виховання відповідно до рівня підготовленості і розвитку здібностей студентів, а диференційований підхід представляє собою форму організації навчання, при якій студенти об'єднуються у порівняно однакові групи, що дозволяє здійснювати навчання, різне за складністю, методами і прийомами роботи, реалізацію вищезазначеної науково-методичної проблеми здійснюю таким чином.

Практична реалізація особистісно-орієнтованого навчання можлива за умов створення такого розвивального середовища (зміст, організаційні форми, методи, засоби, суб'єктний характер педагогічної взаємодії), у якому той, хто навчається, набуває статусу найвищої цінності навчального процесу і яке б сприяло розвитку інтелектуального, творчого і духовного потенціалу, його індивідуальності, емоційно-вольових якостей, творчих можливостей, мислення і загальної культури, формуванню здатності до самостійної, активної діяльності, професійного самовизначення, навичок взаємодії із сучасним динамічним ринком праці.

Але традиційно сформована система фізичного виховання обмежує можливості задоволення фізкультурно-спортивних інтересів і потреб студентів.

Новітні педагогічні технології в організації занять з фізичного виховання сприяють розвитку основних фізичних якостей, зміцненню здоров'я та формуванню усвідомленої необхідності участі у фізкультурно-спортивній діяльності [2]. Ключовими позиціями оновлення педагогічної системи фізичного виховання повинні стати демократизація і гуманізація його основних положень, посилення освітньої спрямованості та творче освоєння цінностей фізичної культури [3; 4].

Модернізація фізичного виховання повинна ґрунтуватися на теоретичному та експериментальному обґрунтуванні організаційно-методичних підходів, які дозволяють визначити цільову спрямованість фізичного виховання. Використання сучасних інноваційних технологій, зміна змісту фізичного виховання дозволяють побудувати навчальний процес таким чином, що будуть враховані усі особливості студентів.

Особистісно-орієнтований процес фізичного виховання, що базується на принципах спортивного орієнтування, дає можливість кожному студенту обрати такий вид спорту, який буде повній мірі задовольняти їх потребу у руховій активності, фізичному розвитку, дозволить реалізувати себе не тільки під час занять у ВНЗ, а ще й під час дозвілля.

Для досягнення більшої ефективності від занять фізичним вихованням необхідна зацікавленість студентів та викладачів у сумісній конструктивній роботі. І головною педагогічною умовою формування стійкого інтересу до занять є підвищення значущості та емоційної привабливості цих занять. Врахувавши особливості психічного та фізичного розвитку студентів, їх ціннісні орієнтації, загального стану здоров'я викладачі фізичного виховання та студенти можуть працювати за для досягнення поставленої мети – виховання гармонійно розвинутої особистості.

Побудова навчального заняття з використанням принципів гуманізації, демократизації, особистісної орієнтації та спортизації стимулює студентів до подальшого розвитку та фізичного самовдосконалення.

Але гуманітарна спрямованість і демократичний підхід у виборі виду спорту, рухової активності з метою фізичного вдосконалювання студентів також повинна мати і строгу послідовність засвоєння навчального матеріалу. Нажаль 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.

Особистісно-орієнтоване навчання в системі професійної підготовки майбутніх фахівців впроваджується на основі індивідуального та диференційованого підходів. Розглядаючи індивідуальний підхід у особистісно-орієнтованому навчанні, ми погоджуємось з тим, що це один із принципів педагогіки, який ґрунтується на знанні особистих рис того, хто навчається. Знаючи інтереси й нахили особистості, педагог заохочує здібних студентів в повній відповідності з їх можливостями, сприяє просуванню менш здібних студентів у навчанні та допомагає тим, хто має низький рівень підготовки.

Індивідуальний підхід є необхідною умовою успішного педагогічного процесу. Індивідуальний підхід, як зазначає, необхідно тлумачити як психолого-педагогічний принцип, відповідно до якого в навчально-виховній роботі враховуються індивідуальні особливості студентів [5].

У сучасних світових концепціях індивідуалізація навчання у вищій школі є визнання гуманістичної орієнтації освіти, розуміння того, що студент є суверенною особою, усвідомлення розвитку індивідуальності як особистісної цілісності, сприйняття взаємодії необхідною умовою соціалізації через навчання, демократизацію відносин.

Індивідуалізація навчання – організація навчального процесу, при якій вибір форм, способів, методів і засобів навчання враховує індивідуальні відмінності студентів, рівень їх підготовки та здібності до навчання. Індивідуальний підхід ґрунтується на знанні й урахуванні викладачем індивідуальних особливостей студентів, їх нахилів та інтересів. Індивідуальне навчання повинно максимально забезпечити роботу студентів протягом усього періоду навчання у вищому навчальному закладі. Для цього необхідно створити такі умови, за яких студент міг би свідомо впливати на своє навчання і розвиток в цілому.

Диференційований підхід – це особливий підхід викладача до різних груп або до окремих студентів, що полягає в організації з ними на основі різної за змістом, обсягом і складністю (хоча й за тими самими навчальними програмами) роботи з урахуванням подібних властивостей особистості. Диференціація навчання – це спосіб його індивідуалізації в умовах роботи студентської групи. Студенти поділяються на динамічні типологічні групи і викладач під час заняття періодично працює з тією групою, яка потребує його найбільшої допомоги [5]

Щодо особистісно-орієнтованих технологій навчання, то вони передбачають перетворення суперпозиції викладача й субординованої позиції студента на індивідуально-рівноправні позиції. При впровадженні названих технологій важливим є дотримання послідовності, динаміки – від максимальної допомоги педагога студентам під час виконання навчальних завдань до поступового зростання їхньої власної активності, до повної саморегуляції в навчанні й появи відносин партнерства між ними.

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.

Проведене дослідження дозволяє зробити наступні **висновки**:

1. На даному етапі розвитку педагогічної науки під особистісно-орієнтованим підходом до виховання доцільно розуміти поетапну, систематичну та комплексну допомогу студентам на шляху до висококультурної, гармонійної, самоактуалізації власного духовно-морального і фізичного потенціалу.

2. Активне залучення студентів до занять обраним видом спорту, в тому числі і у позаучбовий час, можливе лише при наявності мотивації, яка виникає лише тоді, коли цей об'єкт (вид спорту) стає вагомим та емоційно привабливим.

3. Теоретично обґрунтовані та експериментально перевірені організаційно-педагогічні умови, які сприяють особистісній орієнтації системи фізичного виховання студентів та значно підвищують ефективність формування особистої фізичної культури. І такими умовами є організація конструктивного спілкування між суб'єктами педагогічного процесу; стимулювання студентів у фізкультурно-спортивній діяльності та перехід фізичного виховання студентської молоді у фізичне самовдосконалення.

Література та джерела

1. Балл Г.О. Психологічні аспекти гуманізації освіти: Кн. для вчителя / Георгій Олексійович Балл. – К.: Рівне, 1996. – 128 с.
2. Бальсевич В.К. Основные положения концепции интенсивного инновационного преобразования национальной системы физкультурно-спортивного воспитания детей, подростков и молодежи /Вадим Константинович Бальсевич // Теория и практика физ. культуры. – 2002. – № 3. – С.3-5

3. Виленский М.Я. Оценка гуманитарной ценности содержания образования по физической культуре в вузе /Михаил Яковлевич Виленский // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2004. – № 3. – С.2-6
4. Моїсеєв С.О. Вимоги до планування предмета "фізична культура" (середня та старша школа) у контексті особистісно орієнтованої парадигми освіти / Сергій Олександрович Моїсеєв // Збірник наукових праць. Педагогічний альманах. Випуск 8 / Південноукр. регіон. ін-т післядиплом. освіти пед. кадрів. – Херсон, 2010. – С.150-157
5. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: Навч.посіб. / Зінаїда Іванівна Слєпкань. – К.: Вища шк., 2005.– С.67
6. Танянський С. Результати застосування спортивних спеціалізацій у технічному ВНЗ / С.Танянський, Л.Барибіна, О.Церковна // Теоретико-методичні основи організації фізичного виховання молоді: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції/ За заг.ред. Р.Р.Сіренко. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. – С.166-169

В статье рассматривается необходимость ориентации учебно-воспитательного процесса на каждого. Было определено, что индивидуальный подход является залогом эффективности педагогического процесса, потому что он базируется на том, что любое образовательное влияния производится через призму индивидуальных особенностей каждого студента. Использование личностно-ориентированного подхода требует обращения психолого-педагогической науки и практики к известной идее персонифицированного и дифференцированного обучения, к разработке новых методов их организации.

Ключевые слова: персонификация, дифференциация, инновационные технологии, образовательная политика, гуманизация, демократизация.

The article discusses the necessity of the educational process orientation for each student, it has actualized the problem of individual approach in organizing of self-oriented physical education. We have determined that an individual approach is the key to efficiency the educational process, because it is based on the fact that any educational influence is made through the prism of the individual features of each student. It was established that the use of self-oriented approach to the education requires a treatment of psychological and pedagogical science and practice to the well-known idea of personalized and differentiated learning, to the development of new methods of their organization. At this stage of development of pedagogical science under the student-centered approach to education is advisable to understand gradual, systematic and complex assistance to students on the way to a highly cultured, harmonious development of moral and physical potential. But humanitarian orientation and a democratic approach in the selection of sport, motor activity in order to improve students' physical also should have and a strict sequence of learning.

Key words: personalization, differentiation, innovative technology, education policy, humanization, democratization.

УДК 372.034:37.034

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В СПАДЩИНІ В. СУХОМЛИНСЬКОГО

Паламарчук Олеся Олександрівна
м.Черкаси

Проаналізувавши у статті дослідження педагогічної спадщини В.Сухомлинського констатовано, що педагог запропонував програму морального виховання школярів, ґрунтовану на моральних сентенціях. З'ясовано, що головною проблемою, над якою потрібно працювати в теоретичному і практичному напрямах, є виховання моральних цінностей засобами слова. Унаслідок дослідження педагогічної спадщини В. Сухомлинського констатовано, що педагог запропонував програму морального виховання школярів, ґрунтовану на моральних сентенціях.

Ключові слова: мораль, духовність, молодші школярі, загальнолюдські моральні цінності, учитель.

Постановка проблеми. Діяльність В. Сухомлинського (1918 – 1970 рр.), визначного педагога, дитячого письменника початку XX ст., увійшла до історії вітчизняної педагогічної думки помітною сторінкою, його педагогічні, публіцистичні та літературні праці й учительський досвід посутньо вплинули на практичну роботу школи, збагатили педагогіку України новими положеннями й думками. Для більшості вчителів, батьків, керівників органів народної освіти, громадськості праці видатного педагога стали порадниками й помічниками у розв'язанні актуальних проблем виховання й освіти молоді.

Аналіз досліджень і публікацій. Ідеї В.Сухомлинського набули широкого розголосу далеко за межами України. Науково-педагогічний та практичний доробок В.Сухомлинського постійно привертає увагу вітчизняних та зарубіжних науковців та освітян – М.Богуславського, О.Дуди, О.Савченко, М.Ярмаченка, Ван Тяньї та ін. Свідченням цього є створення Української асоціації імені Василя Сухомлинського (1991), Міжнародного товариства послідовників Сухомлинського (Німеччина, Марбур, 1990), Всекитайського товариства прихильників В.Сухомлинського (1998). В Павлиській середній школі, що носить його ім'я, з 1975 р. функціонує педагогічно-меморіальний музей В. Сухомлинського.

Мета нашого дослідження - простежити розвиток моральної свідомості молодшого школяра у педагогічній спадщині В.Сухомлинського.

Виклад основного матеріалу. Провідне місце в студіях науковця посідає ідея гуманізму, людяності та доброчинності. Педагог переконливо доводив, що гуманізм, людяність виховують через творення добра для людей. Цій Гуманізм В. О. Сухомлинського особливо яскраво виявився в його ставленні до організації навчання учнів. Розумову працю дітей педагог вважав засобом розвитку розумових сил і здібностей, засуджуючи механічне заучування й неусвідомлені знання. Щоб здобути ґрунтовні знання, людина проходить певний шлях, який передбачає подолання трьох сходинок: докладання власних зусиль, досягнення успіху шляхом наполегливої праці, активна розумова праця.

Необхідною умовою формування духовно багатої особистості є активна і творча навчальна діяльність, що можлива завдяки спеціальній організації розумової праці на уроках і в позакласний час, залученню учнів до творчості,

пошуково-експедиційній роботі тощо.

На думку В.О.Сухомлинського, одна з найскладніших проблем, над якою потрібно працювати в теоретичному і практичному планах, – виховання моральних цінностей засобами слова, оскільки слово вчителя слугує потужним інструментом впливу на душу вихованця. Глибину внутрішнього світу людини, шляхетність морально-емоційних взаємин неможливо утвердити без високої культури словесного виховання. Багаторічний досвід Василя Олександровича переконує в тому, що слово вчителя пробуджує в малої дитини, а потім і в підлітка, юнака, дівчини відчуття людини – глибоке переживання того, що поруч із нами завжди є людина зі своїми радощами, печалями, запитами, потребами. У формуванні духовного обличчя людини велику роль відіграють поведінка, взаємини в колективі, суспільно корисна праця. І поведінка, і взаємини, і праця – усе залежить від складних процесів, що відбуваються в душі, найважливішим засобом впливу на яку є слово.

В.Сухомлинський зазначав, що від того, як учитель веде дитину першою стежиною життєвого шляху, залежить його духовне обличчя. Із вуст учителя дитина чує моральні істини, повчання, настанови – все це набуває авторитету в очах дитини, лише остільки, оскільки вона, дитина, бачить у своєму вчителеві приклад трудового життя людини, натхненної совєю працею, закоханої у свою працю.

Мистецтво виховання моральних цінностей молодших школярів, згідно з міркуваннями В. О. Сухомлинського, містить насамперед мистецтво говорити, звертатися до людського серця: «Я твердо переконаний, що багато шкільних конфліктів, які нерідко закінчуються великою бідою, починаються з невміння вчителя говорити з учнями» [5, с. 321].

Учитель у слові виявляє себе, свою культуру, моральність, ставлення до вихованця. Ефективність слова вчителя залежить від його чесності. Учні дуже тонко відчувають правдивість слова, чутливо відгукуються на нього. Ще швидше школярі реагують на неправдиве, лицемірне слово. Крім того, ефективність слова вчителя залежить від однієї дуже важливої умови: у школі не повинно бути жодного педагога, для якого праця вчителя була б тягарем. Будь-яке етичне навчання в устах педагога, який переживає свою працю як тягар, «звучить для вихованців глузуванням над істиною, калічить юну душу. Найправильніші, найкращі слова можуть стати засобом морального розбещення, якщо той, хто їх проголошує, не має на це морального права. Скільки б ми не говорили про благородство, складність і велич праці вчителя, наші слова будуть порожнім звуком, якщо вся шкільна етика не спиратиметься на єдність Я учителя» [8, с. 342].

Вплив слова на школярів для виховання в них моральних цінностей суттєвою мірою залежить від емоційної культури вихователя; це частина культури педагога як особистості. Справжній майстер-вихователь оцінює вчинки й поведінку учнів не спеціально дібраним гострим, «крутим» слівцем, а насамперед емоційним відтінком звичайних слів. В. О. Сухомлинський наводить приклад із фразою «Як недобре ти зробив...», зазначаючи, що ці слова, сказані одним учителем, пробуджують у вихованця прикрість, глибокі докори сумління навіть збентеження, а іншим педагогом – не зумовлюють ніяких почуттів, сприймаються учнями байдуже. Перший учитель має емоційну культуру, якої неможливо навчитися спеціально, вона якнайтісніше пов'язана з моральною культурою, людяністю, чуйністю душі. У другого вчителя слово знелюднене, цю порожнечу він намагається заповнити криком. У школах багато таких «вихователів», які володіють лише однією нотою емоційної гами – обуренням, їхній виховний вплив на учнів дорівнює нулю.

Умовою дієвості слова вихователя є різноманітність цілей звертання педагога до вихованців. Педагогічна некультурність часто виявляється в тому, що вихователь знає лише дві-три форми словесного звертання до вихованців – заборона, дозвіл, докір. У майстра-вихователя звертання до вихованця має безліч форм, одна з найчастіших – роз'яснення вчителем моральної істини, поняття норми, цінності. Досягти позитивного ефекту може тільки той вихователь, який знає, відчуває ставлення своїх вихованців до доброго й поганого в самих собі, їхню здатність критично ставитися до власних недоліків. Такий вихователь, роз'яснюючи моральне поняття, завжди звертається безпосередньо до внутрішнього світу вихованця, прагне досягти того, щоб його вихованець аналізував якийсь свій вчинок, якусь рису своєї поведінки, побачив себе очима інших людей [9, с.322].

На його думку, ідея людяності насамперед реалізується через розвиток усіх потенційних інтелектуальних і фізіологічних можливостей особистості. Усебічно розвинена особистість утілює повноту й гармонію сил, здібностей, пристрастей, потреб, які свідчать про моральну, ідейну, громадянську, розумову, творчу, трудову, естетичну, емоційну, фізичну досконалість. Педагог наголошував, що, упроваджуючи в практику ідеї всебічного розвитку, не можна досягти однакової межі інтелектуального збагачення, пізнання, духовного вдосконалення. Ця нерівність випливає з природи дитини, родинного оточення, соціального середовища, її відчувають і діти, у яких нерідко, особливо внаслідок навчання, з'являється відчуття меншовартості. Педагог стверджував, що кожна людина повинна бути щасливою, у цьому їй має допомогти школа. Духовне життя школи та її вихованців не повинні бути обмежені успіхами в оволодінні навчальною програмою. Щоб сформувати культуру бажань, необхідно навчити школярів азбуки моральної культури [4].

– У праці «Як виховати справжню людину» [стосовно учня, який робить погані вчинки помилково, через необережність, безтурботність і легковажність можна застосувати «попереджувальну» недовіру;

– щодо учнів, які грубо порушують дисципліну, відчуваючи свою безкарність, добре розуміючи при цьому й суть власних вчинків і те, що їхня поведінка заважає нормально працювати вчителеві та класу; засуджують недовіру, яка поєднана з посиленим примусом.

Довіра, на думку В.О.Сухомлинського, являє собою «… найрозумніше для виховання будь-якого віку виявлення поваги до його людської гідності. Не кажучи ні слова про визнання моральних якостей свого вихованця, вихователь своїм довір'ям не тільки заявляє про це визнання, а й начебто відкриває перед вихованцем перспективу дальшого морального розвитку, – він виявляє впевненість, що людина, яка вже має певні моральні багатства, завтра матиме нові» [9, с.327-328]

Мистецтво вияву довіри потребує від вихователя вміння оцінити добре начало в дитині. Ознакою педагогічного невігластва, за висловом ученого, є те, що окремі вихователі, виявляючи довіру, нагадують вихованцю, що він має низку недоліків. Вихованець відчує, що педагог демонструє довіру лише для посилення контролю.

За високого взаєморозуміння між вихователем і вихованцями діти теж можуть виявляти довіру чи недовіру вихователеві. У дослідженнях В.Сухомлинського це продемонстроване на прикладі з «фіолетовою хризантемою» – квіткою, яка символізувала образу й означала: «Учителю, Ви образили нас». Якщо ця квітка стояла на столі в учителя, це означало, що діти виражають йому недовіру, і педагог задумувався над тим, чим образив дітей, намагаючись знайти помилки у своїй роботі. Діти знали, що завдають вчителеві прикрощів, болю, але ж він сам навчав, що треба бути правдивими, не можна приховувати своїх почуттів [7, с.468-470].

Якщо учень виправдав довіру вихователя, то це в жодному разі не має бути предметом похвали, заохочення, підвищеної уваги вихователя чи учнівського колективу. Учений наголошував, що вибір справи, у якій виявлятиметься довіра до вихованця, потребує великого такту та обережності. Ця справа має бути насамперед самоперевіркою, випро-

буванням совісті, розкриттям вольових сил учня. Слово педагога, який має високу педагогічну культуру, на думку В. Сухомлинського, утверджує атмосферу довіри, щиросердності, спільності.

Під час розмови педагога та учнів виявляється єдність поглядів на добро і зло, моральні цінності; така розмова зближує вихователя з вихованцями, а будь-яка спроба ввійти хитрощами в їхній духовний світ не досягне бажаних результатів, є антипедагогічною. Моральне право на щиру відвертість вихованців має тільки той, хто поважає і любить їх, вірить у добре начало в кожній дитині, непримиренний до всього показного, фальшивого, лицемірного.

Отже, мистецтво виховання словом виявляється в тому, що вихователь створює для учнів атмосферу, сповнену душевності, пошуку, відкриттів не тільки наукових, а й морально-естетичних. Така атмосфера в школі – початок морального розвитку: «Слово – це найтонший різець, здатний доторкнутися до найніжнішої рисочки людського характеру. Словом можна створити красу душі, а можна і спотворити її. Тож оволодіваймо цим різцем так, щоб з-під наших рух виходила тільки краса!» [6, с. 167]. Саме від слова педагога залежить налагодження атмосфери, що сприяє вихованню, любові до знання, читання, мистецтва, музики. Слово педагога, що відображає його духовні вподобання і потреби, – украй значуще.

Висновки. Підсумовуючи вище сказане, слід зазначити, що особливість українського національного виховання на сучасному етапі полягає в тому, що воно повинно виконувати націєтворчу функцію, щоб у найкоротший термін відродити національну гідність і честь, високу духовність та суверенність мислення. Спадщина В. Сухомлинського особливо близька нашому сучасникові своїм зв'язком із глибокою народною традицією, із долею народу, якому він присвятив усі свої духовні поривання, помисли і творчі пошуки.

Аналіз спадщини В.Сухомлинського дає підстави підсумувати, що впродовж усієї педагогічної діяльності дослідник приділяв виняткову увагу всебічному розвиткові особистості в різних видах діяльності, постійному і планомірному формуванню пізнавальних здібностей дітей.

Література та джерела

1. Бондар Л.С. Виховання моральних цінностей у школярів у педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського. / Л.С.Бондар, А.І.Кузьмінський, Л.І.Прокопенко. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 160с.
2. Бусел І.С. Моральне виховання особистості в педагогічній спадщині Василя Сухомлинського / І. С. Бусел [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://teacher.at.ua/publ/moralne_vikhovannja_osobistosti_v_pedagogichnij_spadshhini_vasilja_sukhomlinskogo/40-1-0-8742>. − Загол. з екрану. − Мова укр.
3. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) // Освіта. – 1993. – № 44–46. – 62 с.
4. Закон України «Про освіту» від 20 травня 2008 року № 290-VI.
5. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О.В.Сухомлинська. – К. : АПН, 2003. – 68 с.
6. Сухомлинська О.В. Цінності у вихованні дітей та молоді: етап розроблення проблеми / О.В.Сухомлинська // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С.105-110
7. Сухомлинський В. Методика виховання колективу / В.Сухомлинський // Вибр. Твори: у 5-ти т. – Т.1. – К., 1976. – С.405-637
8. Сухомлинський В. Павлиська середня школа / В.Сухомлинський // Вибр. твори: у 5-ти т. – Т.4 – К., 1977. – С.7-390
9. Сухомлинський В. Слово вчителя в моральному вихованні / В.Сухомлинський // Вибр. твори: у 5-ти т. – Т.5. – К., 1977. – С.321-330
10. Сухомлинський В. Слово про слово / В.Сухомлинський // Вибр. твори: у 5-ти т. – Т. 5. – К., 1977. – С.160-167

Проанализировав в статье исследования педагогического наследия В. Сухомлинского констатировано, что педагог предложил программу морального воспитания школьников, основанную на моральных сентенциях. Выяснено, что главной проблемой, над которой нужно работать в теоретическом и практическом направлениях, является воспитание нравственных ценностей средствами слова. В результате исследования педагогического наследия В. Сухомлинского констатировано, что педагог предложил программу морального воспитания школьников, основанную на моральных сентенциях.

Ключевые слова: мораль, духовность, младшие школьники, общечеловеческие моральные ценности, учитель.

Having analysed the research of pedagogical heritage of Vasiliy Sukhomlinsky in the article we have noted that the teacher has offered the programme of moral education of school students based on moral maxims. The possibilities of use of progressive pedagogical ideas and experience of the teacher innovator Vasiliy Sukhomlinsky have been defined. On the basis of the analysis of pedagogical heritage of the teacher it has been noted that throughout all pedagogical activity Vasiliy Sukhomlinsky had paid exclusive attention to all-round development of the personality in different types of activity, to continuous and systematic formation of universal moral values at pupils of elementary school. At the same time the excessive hobby for moral ideals and values in education without social coordinates can turn into boring and fruitless moralising. Owing to formation of an inner world of the younger school student out of social realities, he/she has a feeling of loneliness, unwillingness to communicate, emotional isolation and imagined friends appear. Vasiliy Sukhomlinsky's heritage is especially close to our contemporary by the connection with deep national traditions, with destiny of the people whom he devoted all his spiritual appeals, thoughts and creative searches.

Key words: morality, spirituality, younger school students, universal moral values, teacher.

УДК 371.13.81

ЗМІНА ПАРАДИГМИ МЕНЕДЖМЕНТУ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

Палінчак Вероніка Миколаївна
м.Ужгород

В статті розглядається проблема менеджменту. Запропоновано визначення менеджменту і розглянуто деякі наукові підходи до розуміння менеджменту. Підкреслюється, що парадигма менеджменту суттєво змінилася впродовж останнього часу. Значний вклад в розробку нових моделей менеджменту вносять американські вчені. Сучасну парадигму менеджменту сформовано на основі діалектичного розвитку, аналізу й відбору найефективніших технологій менеджменту на всіх етапах його становлення з урахуванням нових соціально-економічних реалій і розвитку менеджменту як науки, спрямованої на продукування нових знань.

Ключові слова: США, менеджмент, парадигма, наукові підходи.

Менеджмент (англ. «management» – управляти) – специфічний вид діяльності, спрямованої на досягнення певних передбачених цілей виробничо-господарською організацією (підприємством), яка функціонує в ринкових умовах, шляхом раціонального використання її матеріальних, трудових і фінансових ресурсів [1, с.22]. Результативність виробництва в будь-якій сфері діяльності в значній мірі залежить від ефективності менеджменту. Саме тому значна увага зарубіжних і вітчизняних учених (Б.Андрушків, К.Боумен, Г.Райт, Ф.Хміль, В.Яковенко та ін.) зосереджена на дослідженні різних аспектів менеджменту.

В статті коротко розглянемо зміни парадигми менеджменту.

Слід підкреслити, що парадигма менеджменту весь час змінюється, оновлюється відповідно до розвитку соціально-економічних умов виробництва, відображаючи на кожному етапі провідну ідеологію ефективного управління, впливаючи на практичну менеджерську діяльність. Парадигма менеджменту – це система понять, уявлень, які стосуються теорії і практики управління, що формується на основі вивчення, аналізу й узагальнення реалій дійсності і змінюється відповідно до змін зовнішнього і внутрішнього середовища організацій.

Одним із важливих завдань менеджменту як професійної діяльності є передбачення змін зовнішнього середовища і побудова системи управління, орієнтованої на врахування майбутніх тенденцій і зниження рівня їх невизначеності. Менеджмент розвивався від системи реактивної адаптації до системи управління на основі передбачуваних змін, впливу на них. Концептуальною основою парадигми менеджменту з моменту його виникнення і до кінця XVII століття був контроль виконання. Такий підхід був досить ефективним в умовах недостатньо розвинутого ринку, коли менеджмент локалізувався в межах кожної окремої організації. З розвитком ринку даний тип управління на основі контролю вже не сприяв прийняттю ефективних рішень. Тому в кінці XIX століття новою парадигмою менеджменту стало поєднання управління на основі контролю за виконанням завдань з управлінням на основі екстраполювання тенденцій виробництва. У першій половині XX століття діяльність господарюючих суб'єктів почала помітно залежати від зовнішніх чинників, що актуалізувало потребу передбачення майбутніх змін. Парадигму менеджменту цього періоду формувало домінування технологічних питань виробництва над соціальними, раціональна організація праці, мінімізація витрат виробництва, довгострокове планування виробничої діяльності.

Проте в кінці XX століття розпочався якісно новий етап технології менеджменту. Успіху досягав той, хто міг запропонувати новий товар високої якості із відповідним сервісним супроводом і високою відповідальністю фірми. Споживач почав реагувати не тільки на товар, але й на його марку, репутацію фірми. Результати діяльності підприємств все більше почали залежати від громадської думки, висвітлення їх діяльності у засобах масової інформації, відносин із владою, спонсорської і благодійної діяльності. У цей період важливою складовою парадигми менеджменту стала соціально-культурна технологія як усередині самої фірми, так і в її соціальному середовищі, а головним завданням менеджменту стало не стільки представлення товару на ринку, скільки позиціювання фірми в суспільстві. Проявом соціально-культурної технології менеджменту є «паблік рілейшнз» (ПР). В перекладі «public relations» означає зв'язки з громадськістю. В більш широкому розумінні – це мистецтво формування і підтримки відносин з навколишнім середовищем.

Таким чином, в кінці XX століття в основі парадигми менеджменту утвердилося визнання того, що нехтування соціально-культурними передумовами, національно-культурними особливостями та умовами може спричинити крах найкращих виробничих проектів і програм. Успіх діяльності, престиж організації залежить не тільки від того, що і як вона виробляє, але й від її іміджу, тобто уявлення людей про неї.

Цілком очевидно, що вагомість чинників зовнішнього і внутрішнього середовища змінюється впродовж певного інтервалу часу і є для кожної організації індивідуальною, однак їх загальний результатуючий вплив безсумнівний, а домінантою вважається роль зовнішнього середовища.

Чинники соціально-економічного середовища, в якому функціонують організації, визначають їх життєздатність на певний час і перспективи розвитку. Організації змушені пристосовуватись до середовища, щоб вижити і зберегти ефективність. До зовнішніх чинників належать: система виробничих відносин у суспільстві; потреби населення; рівень його доходів і нагромаджень; рівень цін; можливість отримання кредитів; політична стабільність і цілеспрямованість внутрішньої і зовнішньої політики країни; розвиток науки і техніки; рівень культури населення; міжнародна конкуренція; законодавство; політичні, соціальні, економічні, культурні зміни в суспільстві тощо.

Традиційний менеджмент був організований на кінцевий результат як мету діяльності, для якої мобілізувалися ресурси. Опорами були організаційна структура і контроль, а процес управління ґрунтувався на сигнально-спонукальній інформації. У контексті сучасного менеджменту цілі є вторинними відносно шкали цінностей, за якою їх оцінюють. Акцент змістився із спонукання на взаєморозуміння, із стимулювання – на мотивування, поєднання інтересів у зовнішньому і внутрішньому середовищах організації, на формування усвідомлення спільного «ми», соціальної місії організації.

Сьогодні кожна організація є самостійним культурним утворенням зі своїми цінностями, нормами, традиціями, субкультурою. Фірмовий стиль, імідж, організаційна культура, корпоративний дух – важливі складові сучасної парадигми менеджменту. У парадигмі менеджменту особливої ваги набувають персонал-орієнтовані технології, які поєднують індивідуальне мотивування працівників із формуванням у них почуття причетності до єдиної справи, усвідомлення нормативно-ціннісного «ми».

Ці процеси у менеджменті продовжуються на початку XXI століття. Слід відзначити, що в зв'язку з розвитком інформаційних технологій відбуваються зміни в управлінні виробничо-господарськими організаціями. Скорочується потреба в сервісному персоналі, підвищується роль персоналу, який володіє глибокими професійними знання-

ми. Все це проявляється в партисипації управління (анл. – participate − брати участь), залучення до управлінських процесів рядових висококваліфікованих працівників.

Отже, сучасну парадигму менеджменту сформовано на основі діалектичного розвитку, аналізу й відбору найефективніших технологій менеджменту на всіх етапах його становлення з урахуванням нових соціально-економічних реалій і розвитку менеджменту як науки, спрямованої на продукування нових знань.

Водночас, продовжується вдосконалення підходів до розгляду різних аспектів менеджменту. Цей процес особливо інтенсивно відбувається в США. Останнім часом у зоні гострої критики виявляються стереотипи управлінського мислення і застарілі концептуальні підходи до менеджменту. Стала проявлятися обмеженість традиційного поняття «системне, раціональне управління". Його пов'язують, насамперед, з можливістю гранично впорядкувати і регламентувати систему і зміни, які відбуваються в ній, досягти стабільності і стійкості діяльності виробничих одиниць.

Характерною рисою сучасної економіки є процес безперервних змін. Умова виживання соціально-економічних систем полягає в їх безперервній зміні, в різноманітності економічних укладів і свободі переходити в будь-який з них, в радикальній зміні значення зворотного зв'язку на ринку. В даний час розгортається потужний процес глобалізації. Однак при цьому, хоча національні кордони і стираються, національні культури залишаються. Бізнес стає інтернаціональним, але люди, в ньому беруть участь, продовжують зберігати національні культурні риси.

Сьогодні найбільш характерні для сучасної управлінської думки вважаються чотири нові тенденції: 1) інтернаціоналізація менеджменту, осмислення нових реалій, породжуваних поглибленням міжнародного поділу праці, зростанням взаємозалежності в світовій економіці, розвитком транснаціональних корпорацій та міжнародних систем інформації; 2) зростання міжнародної конкуренції, що веде до виживання найбільш ефективних корпорацій; 3) орієнтація на такі цінності, як соціальна та економічна ефективність, реалізація потенціалу працівника і системи, зростаюча готовність до нововведень; 4) поєднання різних типів систем управління - як жорстко регламентованих, так і заснованих на внутрішній свободі залежно від прийнятої організаційної культури та людських відносин.

На сьогоднішній день одним з найпопулярніших понять менеджменту є “невизначеність”, не в сенсі незнання, а як постійна мінливість умов, поведінки (зокрема, виникнення нових зв'язків), швидка і гнучка переорієнтація виробництва і збуту. В умовах стрімких змін повний облік і прорахунок заздалегідь до дрібниць всіх деталей стає малореальним. Тому завдання менеджменту змінюється в напрямку створення адаптивних управлінських механізмів, а менеджера − в реалізації комплексних ситуаційних і системно-прогностичних підходів на новому рівні їх розвитку. Безперервна перебудова організаційних структур актуалізує значення інноваційної діяльності менеджера, розвиваючи в ньому якості творця і лідера інновацій. Децентралізація управління, оновлення технологій, стилю і методів керівництва підсилюють вирішальне значення інноваційної діяльності менеджера.

Зрозуміло, сучасний менеджмент не відкидає повністю раціональну модель, яка була і залишається методологічною основою формування організаційних структур, планування, проведення передпроектних обстежень, економічних розрахунків і т.д. Елементи жорсткого управління як і раніше домінують в певних екстремальних умовах, що вимагають, наприклад, швидкої концентрації зусиль на якій-небудь ділянці робіт або при вирішенні виробничих завдань, наприклад, при випуску стандартної масової продукції.

Але багатьма авторами (Д.К.Грейсон, О.Делл, П.Друкер) визнано, що там, де треба експериментувати, шукати, творити в умовах підвищеного господарського ризику, налагоджувати різноманітні зв'язки між партнерами, суто адміністративні важелі стають неефективними, потрібно нове , більш гнучке управління. А таких сфер стає все більше. Принциповим підходом до організації сучасного менеджменту є творча філософія праці, яка створювала б сприятливі умови для постійного синергетичного ефекту у всіх формах власності ринкової економіки [2; 3].

Інноваційна модель менеджменту – гнучке динамічне управління соціальними та економічними процесами в неврівноважених недетермінованих системах. Дія фактора невизначеності в таких системах змушує відкинути класичні концепції наукової організації праці, алгоритми управління та інші прийоми неореалістичного підходу. Управлінські рішення доводиться приймати в умовах коли, кожна господарська ситуація унікальна за своєю природою, і тому типові раціоналістичні прийоми прийняття рішень втрачають силу. Звідси випливає, що владна вертикаль єдиноначальності в централізованих ієрархічних структурах управління повинна бути доповнена механізмами самоорганізації та самоменджменту в горизонтальних структурах [4].

Література та джерела

1. Хміль Ф.І. Основи менеджменту: Підручник / Ф.І.Хміль. – К.: Академвидав, 2007. – 576 с.
2. Грейсон Д.К., О'Делл К. Американский менеджмент на пороге XXI века: Пер. с англ. − М.: Экономика, 1991. − 319с.
3. Drucker P. Seeing Things as They Really Are / Peter Drucker // Forbes. − March 10. − 1997. − P.122-128
4. Основы менеджмента: Учебное пособие для вузов/ Науч. редактор А.А.Радугин. − М.: Центр, 1998. − 432 с.

В статье рассматривается проблема менеджмента. Предложена дефиниция менеджмента и рассмотрены некоторые научные подходы к пониманию менеджмента. Подчёркивается, что парадигма менеджмента существенно изменилась в последнее время. Большой вклад в разработку новых моделей менеджмента вносят американские учёные. Современная парадигма менеджмента сформирована на основе диалектического развития, анализа и отбора эффективных технологий менеджмента на всех этапах его становления с учетом новых социально-экономических реалий и развития менеджмента как науки, направленной на выработку новых знаний.

Ключевые слова : США, менеджмент, парадигма, научные подходы.

This article deals with the problem of management. The meaning of the term “management is defined and the most important scientific approaches to the understanding of the meaning of “management are considered. It is underlined that paradigm of management has been seriously changed during last centuries (beginning from XYII-th to our days) according to the changes of social and economic conditions. Paradigm of management is a system of ideas, imaginations of theory and practice of administrative actions. Some popular models of management have been analyzed. New model of management represents extremely flexible and dynamic administration of social and economic processes. Considerable attention is paid to highlighting of the main professional skills and personal features of modern managers in the field of their professional activity. The importance of American experience in the development of modern paradigm of management has been found out. The modern management paradigm is formed on the basis of dialectical development, analysis and selection of the most effective technology management

at all stages of its development with the new socio-economic realities and the development of management as a science aimed at producing new knowledge

Key words: the USA, management, paradigm, scientific approaches.

УДК 378. 14 (091) (477) "1950/60":94

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ВНЗ УКРАЇНИ (50–60-ті рр. ХХ ст.)

Петриків Володимир Іванович
м.Дрогобич

У статті розглядаються особливості викладання історичних дисциплін у вищих навчальних закладах України у 50–60-ті рр. ХХ ст. Автор аналізує навчальні плани та програми ВНЗ України цього періоду, визначає вплив ідеологічних установок на формування змісту вищої історичної освіти. На основі широкого кола джерел, автор встановлює, що при вивченні історії надавалася перевага періоду недавнього радянського минулого, історія викладалася на засадах марксизму, з акцентом на історію країн соціалістичного блоку.

Ключові слова: вища освіта, історія, навчальний план, навчальні програми, ВНЗ.

Постановка проблеми. Сьогодні Україна перебуває на шляху реформування системи освіти. Створення якісної та ефективної моделі вищої історичної освіти, її подальше вдосконалення та функціонування в сучасних умовах неможливі без узагальнення та врахування попереднього досвіду, теоретичних і практичних здобутків у цій сфері. Дослідження навчально-методичної літератури, навчальних планів і програм з історії, аналіз їх змісту та принципів формування може бути корисним для побудови навчальних планів та програм з історії на сучасному етапі.

Аналіз останніх досліджень. У педагогічній та історичній науці деякі аспекти окресленої проблематики, зокрема, розвиток шкільної історичної освіти та шкільні програми з історії [6] уже досліджувалися. Натомість програми з історії ВНЗ вивчені значно менше, частково їх розглядають сучасні дослідники О.М.Сергійчук та С.М.Домбровська у своїх працях, присвячених проблемам вищої освіти загалом.

Джерельну базу дослідження становлять навчальні програми з історії та архівні документи. Зокрема, опрацьовано матеріали Центрального державного архіву вищих органів влади та управління (ЦДАВО України). Фонди Р-4621 (Міністерство вищої освіти УРСР) та 166 (Міністерство освіти України) містять інформацію та звіти про діяльність вишів у цей період.

Важливим джерелом є періодика. Особливий інтерес складає урядове видання «Вісник вищої школи», у якому публікувалися доповіді керівників держави про стан освіти в країні, обговорювалися проблеми реформування вищої школи, ідеологічної роботи у вишах тощо.

Мета статті – аналіз змісту викладання історичних дисциплін у вищих навчальних закладах України у 50–60-ті рр. ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. Упродовж 1953–1964 рр. вища школа України була складовою союзної освітянської системи. Основним державним документом для організації навчального процесу у ВНЗ України був навчальний план, який затверджувався Міністерством вищої і середньої спеціальної освіти СРСР [14, с.101].

У середині 50-х років ХХ ст. значно зросла увага до сільськогосподарських та технічних спеціальностей, що супроводжувалося зменшенням інтересу до гуманітаристики. Такі нові віяння втілилися у конкретних заходах. Спершу відповідно до наказу Міністерства вищої освіти від 9 вересня 1954 р. №975 з 1 вересня 1955 р. було об'єднано кафедру історії СРСР і кафедру загальної історії в одну кафедру історії у Ворошиловградському, Львівському, Одеському, Станіславському, Вінницькому, Кам'янець-Подільському, Київському педагогічних інститутах [1, арк. 6-8, 13, 21]. У Криворізькому та Чернівецькому педагогічних інститутах було закрито кафедру історії, а її курси включено до складу кафедр марксизму-ленінізму [1, арк. 10-11].

Пізніше, у зв'язку зі зменшенням прийому на деякі гуманітарні спеціальності та наявністю в університетах кращих, ніж у педвузах, умов для навчання, було припинено підготовку істориків у Київському, Харківському, Дрогобицькому, Луцькому, Кам'янець-Подільському, Станіславському, Херсонському, Сумському педагогічних інститутах, а студентів переведено до найближчих університетів [3, арк. 14–17].

На початку 1950–х років викладачі вишів широко обговорювали питання підготовки нових навчальних планів. Це було пов'язано з необхідністю переглянути обсяг курсів – і загальних, і спеціальних, зменшити число лекційних годин з низки дисциплін, звільнити програми від надлишкового фактичного матеріалу і зосередити увагу на основних, узагальнюючих принципових положеннях. Редактори Вісника вищої школи акцентували на потребі «…так побудувати навчальну роботу, щоб студенти самостійно вивчали фактичний матеріал, навчилися відбирати і правильно оцінювати його», однак зауважували, що «для цього необхідно забезпечити студентів хорошими підручниками» [9, с.1-3].

Свою думку з цього приводу висловили і державні органи влади. Постановами Ради Міністрів СРСР і ЦК КПРС «Про покращення підготовки, розподілу і використання спеціалістів з вищою і середньою спеціальною освітою» (1954 р.) Міністерству вищої освіти було запропоновано переробити вишівські програми і навчальні плани, виключити з них зайвий матеріал, усунути багатопредметність і дублювання, щоб збільшився час для самостійної роботи студентів [4, с.15].

Результатом виконання цієї постанови стали нові навчальні плани, затверджені Міністерством у 1955 р.: для більшості спеціальностей навчальне навантаження студентів було знижено приблизно на 150–250 годин, або на 3–5% порівняно з попередніми навчальними планами. Новими навчальними планами встановлювалося 32–36 годин тижневого навантаження студентів, тобто часу для проведення теоретичних і практичних занять студентів у ВНЗ.

Однак таке незначне зменшення навчального навантаження не могло покращити якість навчального процесу. Натомість викладачі і студенти очікували, що навантаження знизиться принаймні на 15%, що ефективно змінило б умови роботи студентів [4, с.16].

У 1955 р. Міністерство освіти СРСР переглянуло навчальні плани університетів та з метою наближення підготовки спеціалістів до вимог органів народної освіти внесло зміни, що надали випускникам університету паралельну спеціальність – вчителя середньої школи. Для цього у навчальних планах зі спеціальності історія (а також укра-

їнська мова і література, російська мова і література) запроваджувалося викладання логіки, психології та збільшувалася педагогічна практика (в середніх школах) з 2 до 6 тижнів [3, арк. 14-17]. Також була збільшена кількість годин на спеціальну підготовку майбутніх спеціалістів та вводилися такі дисципліни: археологія, історія нового і новітнього часу (замість нової історії країн Сходу), історіографія історії СРСР, основи радянської держави і права [14, с.101].Такі нововведення позитивно впливали на фахову підготовку студентів-істориків.

У зв'язку зі змінами в суспільно-політичному житті держави на початку 1960-х років затверджуються нові навчальні програми з історії. Зауважимо, що навчальні програми були уніфіковані. Наприклад, міністерство освіти УРСР на початку 1960-х рр. звертало увагу ректорів вишів, що потрібно користуватися тільки такими програмами з історичних дисциплін: Історія КПРС 1962 р., вид-во «Госполитиздат»; Історія СРСР 1961 р., вид-во «Учпедгиз»; Історія стародавнього світу 1960 р., вид-во «Учпедгиз»; Історія середніх віків 1960 р., вид-во «Учпедгиз»; Нова історія 1960 р., вид-во «Учпедгиз»; Методика викладання історії 1960 р., вид-во «Учпедгиз»; Нова і новітня історія країн зарубіжного Сходу 1961 р., вид-во «Радянська школа» [2, арк. 103–104].

Найбільше уваги влада приділяла тим предметам, які безпосередньо були покликані виховувати молодь у комуністичному дусі. З цією метою постійно змінювали програму з історії КПРС. Так, у програмі проф. О. Шапкарина і Д. Ковалевського та ін. було збільшено кількість годин для вивчення післяжовтневого періоду історії партії, однак загальний обсяг курсу зберігався.

Нове видання програми орієнтувалося на проблемне викладення історико-партійних питань. Наприклад, тема «Боротьба партії за потужний підйом народного господарства, за завершення будівництва соціалізму (1953–1958 рр.) раніше розглядалася в хронологічному порядку, тому упродовж однієї лекції висвітлювалися матеріали шести Пленумів ЦК партії. У новому виданні програми питання «боротьби за виконання рішень XX з'їзду КПРС» викладалися по проблемах. Назва кожної лекції співпадала з назвою відповідного розділу теми – це ще одна відмінна особливість нової програми [5, с.58].

Позитивними змінами було зменшення практично на 30% обов'язкової літератури для вивчення. Крім того, зі списку літератури були вилучені праці Й. Сталіна, натомість уведені біографія В. І. Леніна, постанова ЦК КПРС «Про завдання партійної пропаганди в сучасних умовах», статті і промови Хрущова тощо [5, с.61].

Україна навіть в умовах «хрущовської відлиги» залишалася чи не єдиною республікою в Радянському Союзі, де у навчальних закладах не вивчалася історія України. Окремі питання історії України розглядалися в курсі «Історія СРСР». Наприклад, програма для педагогічних інститутів «Історія СРСР», видана у Москві 1961 р. передбачала вивчення окремих моментів з історії України, Росії, Білорусії, Закавказьких країн для підтвердження їх історичної спільності та «віковічного бажання» жити в одній державі. Зокрема, тема X «Возз'єднання України з Росією…» містить питання: «Визвольна війна українського і білоруського народів проти іноземних загарбників за возз'єднання з Росією в XVI – першій половині XVII ст.» У такий спосіб студентам давали абсолютно неправдиву інформація, нібито боротьба українського та білоруського народів була не проти утисків поміщиків та за національне визволення, а мала метою «возз'єднатися з Росією». Зазначимо, що в програмі «Історія СРСР» 1947 р. ще фігурує термін «приєднання» [10].

Програма ввібрала всі тогочасні ідеологічні настанови в історичній науці. Так, у програмі при вивчені історії Київської Русі використовується термін «давньоруська народність» [13, с.4], а держава Київська Русь (древньоруська) є тією оболонкою, в якій формується ця народність.

Зазначимо, що уперше термін «давньоруська народність» був сконструйований істориком В.В.Мавродіним у монографії «Утворення давньоруської держави», що побачила світ ще у 1945 р. [15, с.113]. Однак легітимізована ця концепція (і термін) була працею Й. Сталіна «Марксизм і питання мовознавства» (1950). Як уже стало традицією, в усьому СРСР відбулися різноманітні заходи з метою обговорення та популяризації сталінської праці. Передовсім вона мала бути засвоєна й взята на «озброєння» представниками гуманітарної науки, зокрема, істориками [15, с. 115].

У звіті Інституту історії України за 1950 р. указано, що вихід у світ цієї книжки надав можливість авторському колективу І-го тому короткого курсу «Історія УРСР» висвітлити низку питань, які до цього часу залишалися нез'ясованими, зокрема, «…про походження української народності й формування її в націю, питання про історичну спільність слов'янських народів і, особливо, східнослов'янських» [15, с. 116–117].

За дослідженням О. М. Сергійчук, у період «відлиги» у ВНЗ так і не було створено кафедр історії України. За словами науковця, тільки у 1957 р., коли черговий раз ускладнилося становище України в ООН (постало питання про виключення України через те, що вона, мовляв, не є самостійною державою, в ній усе більше звужується вживання української мови, у вишах навіть не має кафедри історії України та ін.) за вказівкою ЦК КП України в Харківському державному університеті терміново було створено із кафедри історії СРСР і УРСР окрему кафедру історії України. Однак і надалі кафедра історії України тісно співпрацювала з кафедрою історії СРСР [14, с.122]. Таке ігнорування вивчення національної (української) історії мало метою нівелювати будь-які національні відмінності, стерти правдиву історичну пам'ять та нав'язати ідею про спільність і неподільність народів СРСР. На практиці це означало русифікувати всі неросійські нації у складі СРСР.

У грудні 1962 р. в Москві відбулася Всесоюзна нарада з питань про заходи покращення підготовки науково-педагогічних кадрів з історичних наук. Доповідачі зазначили, що знання історії, правильне розуміння законів історичного розвитку відіграє значну роль в формуванні комуністичного світогляду майбутнього спеціаліста, розширює його духовний горизонт; допомагає йому зрозуміти своє місце в суспільстві; породжує в ньому повагу до всього того, що створено в результаті боротьби і праці; пробуджує в молоді благородні устремління; виховує в дусі соціалістичного патріотизму і пролетарського інтернаціоналізму [7, с.9-10].

Доповідачі вказували, що рівень підготовки майбутніх істориків у вищій школі визначається не лише якістю навчальних планів, але й тим, як організований навчальний процес. Були розроблені рекомендації щодо застосування в роботі вишівських кафедр мікрофільмів, фотокопіювання, а також наукових методів дослідження і технічних засобів навчання, зокрема обчислювальних приладів [7, с.8].

Окрім цих практичних, цілком слушних, рішень, у висновках наради визначено і завдання викладачів історії у ВНЗ. «Вивчення і наукова пропаганда досвіду будівництва соціалізму і комунізму, історичний аналіз шляху, пройденого радянським народом після Великої Жовтневої соціалістичної революції під керівництвом ленінської партії, підготовка висококваліфікованих, безрозділно відданих Батьківщині спеціалістів – ударна задача вишівських істориків» [7, с.11].

На історичних факультетах передбачалося викладання спеціальних курсів і семінарів: в університетах – 448 годин, в педагогічних інститутах – 300 годин.

У 1963 на 60 історичних факультетах в університетах і педагогічних інститутах СРСР спеціальність «Історія» охоплювала більше 600 спеціальних курсів: 245 – з вітчизняної історії, 211 – з всесвітньої, 52 – з історіографії і джерелознавства, 116 – з допоміжних історичних дисциплін, атеїзму та історії мистецтва, 8 – з методики викладання історії і суспільствознавства [8, с.34].

Тематика цих спецкурсів чітко відображала вказівки

партії щодо актуальності вивчення історії ХХ ст. Близько половини всіх спецкурсів з історії СРСР були присвячені історії радянського суспільства. 128 спецкурсів з всесвітньої історії розглядали проблеми нової і новітньої історії.

У Програмі КПРС підкреслено важливість вивчення виникнення і розвитку світової соціалістичної системи, історії народно-демократичних і соціалістичних революцій і будівництва соціалізму в зарубіжних соціалістичних країнах. Цим темам виші присвятили чимало спецкурсів, наприклад, «Встановлення народно-демократичного устрою і будівництво соціалізму в країнах народної демократії» (Київський університет), історія будівництва соціалізму в окремих країнах народної демократії: Румунії (Ужгородський університет), Чехословаччині (Київський і Ужгородський університети), Польщі (Одеський університет) [8, с.34-35].

Спецкурси про національно-визвольні рухи на сучасному етапі народів Африки були запроваджені в Київському, Ужгородському і Чернівецькому університеті. У Чернівецькому університеті також читався спецкурс з історії Латинської Америки [8, с.37].

У 1963 р. в університетах і педагогічних інститутах вивчалося більше 120 спецкурсів з історії області, краю, республіки, серед яких 6 – історіографічного характеру і 28 – з археології, етнографії і допоміжних історичних дисциплін. У деяких вишах розроблялася ціла система спеціальних курсів з місцевої історії: в Одеському – 5, у Львівському – 4 (не враховуючи спецкурси з допоміжних історичних дисциплінах).

Більше 60 спецкурсів були присвячені історії радянського суспільства; змістом 14 із них була зовнішня політика СРСР. Інші хронологічно розподілялися так: про довоєнний період (1917–1940 рр.) – 30, про Велику Вітчизняну війну – 17, про післявоєнний період (1946–1963 рр.) – 5. Варто відмітити також, що 2/3 спецкурсів з довоєнного періоду розглядають питання історії радянського суспільства першого десятиліття його існування [8, с. 38].

З історії СРСР періоду феодалізму читалося 40 спеціальних курсів – це 1/3 всіх спецкурсів з вітчизняної історії. У Київському університеті вивчалася епоха розвинутого феодалізму, де висвітлювалася тільки проблема утворення централізованої держави. Питання історії Росії XVII–XVIII ст. вивчалися в Одеському університеті [8, с. 39].

Ідеологічна пропаганда не оминула навіть курсу з історії стародавнього світу. У пояснювальній записці програми з історії Стародавнього світу (для історичних факультетів державних університетів) 1963 р. вказувалося, як має читати курс викладач, на які питання звертати увагу тощо. При викладанні окремих питань про виникнення рабовласницьких суспільств, про їх розвиток і розпад викладачі обов'язково мали розглядати ці проблеми так, як вони викладені у працях Маркса, Енгельса і Леніна, вказаних у списках літератури і програмі. Завдання викладача було показати: 1) як у своєрідних географічних умовах, у різних східних країнах на обширній території від Єгипту до Китаю утворилися і розвивалися древніші форми рабовласництва і специфічної давньосхідної деспотії; 2) як в країнах античного світу рабовласницький спосіб виробництва досягнув свого повного розвитку і які були відмінні риси античного міста-держави (полісу), елліністичної монархії, та Римської імперії на основних стадіях розвитку; 3) як в країнах Стародавнього Сходу і античного світу відбувалася класова боротьба між рабами і рабовласниками, з одного боку, між вільними бідняками і багатими рабовласниками, землевласниками і лихварями, – з іншого.

Необхідно було звертати увагу на викриття різноманітних фальсифікацій «реакційних буржуазних істориків», показуючи, наскільки необґрунтованими і тенденційними є спроби цих «лжеісториків» зобразити далекосхідну чи античну рабовласницьку державу як «ідеальної і врівноваженої держави». Викриваючи реакційну ідеалізацію рабовласницьких держав, варто розкрити процес розвитку внутрішніх і зовнішніх суперечностей, що призвели до їх занепаду. Викладачі мали викривати антинаукову «расову теорію» про нібито споконвічну перевагу якоїсь однієї раси, «арійської», чи «жовтої», яка нібито створила всі культурні цінності стародавнього світу.

Потрібно було відмітити роль народів СРСР у всесвітньо-історичному процесі, звертаючи увагу на стародавню історію народів Закавказзя, Середньої Азії і Причорномор'я [12, с. 3–5].

Висновки. Отже, вишівські програми з історії другої половини 1950-х – початку 1960-х рр., складені на основі партійних постанов, чітко визначали обсяг конкретних знань студентів. У навчальних планах не передбачалося викладання окремого курсу з історії України, деякі теми з історії України входили до курсу «Історія СРСР», де були тісно пов'язані з історією Росії, Білорусії, Закавказзя тощо. Це мало метою показати історичну спільність між народами та їх «віковічне прагнення жити в одній державі». При вивченні історії надавалася перевага періоду недавнього радянського минулого, історія викладалася на засадах марксизму, з акцентом на історію країн соціалістичного блоку.

Література та джерела

1. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (далі ЦДАВО). – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 1655: Накази Міністерства вищої освіти СРСР з питань народної освіти, реорганізації кафедр пединститутів (25 березня 1955 р. – 20 вересня 1955 р.). – 49 арк.
2. ЦДАВО. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 3366: Директивні вказівки управління підвідомчим установам з питань методичної роботи в педвузах республіки (1962 р.). – 186 арк.
3. ЦДАВО. – Ф. Р-4621. – Оп. 1. – Спр. 5: Переписка с Советом Министров УССР по вопросам вступления студентов, организации и проведения учебного процесса в вузах, подчиненных МВО УССР и другие (1955 г.). – 19 арк.
4. Баршаускас К. Продолжать совершенствование учебных планов /К.Баршаускас // Вестник высшей школы. – 1956. – № 2. – С.15-16
5. Гаубих Б. Новое в учебных программах по истории КПСС / Б.Гаубих //Вестник высшей школы. – 1960. – № 9. – С.58-61
6. Драновська С. Історія України у змісті шкільних програм з історії (кінець 50–70-х рр. ХХ ст.) / С.Драновська //Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2013. – № 45. – С.209-215. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Ppps_2013_45_32.pdf>. − Загол. з екрану. − Мова укр.
7. Исторической науке – хорошо подготовленные кадры // Вестник высшей школы. – 1963. – № 1. – С.8-12
8. Каргалов В. Тематика спецкурсов по истории должна быть актуальной /В.Каргалов // Вестник высшей школы. – 1964. – №7. – С.34-39
9. Общее дело всех преподавателей высшей школы // Вестник высшей школы. – 1955. – № 1. – С.1-3
10. Програма з історії СРСР (для історичних факультетів державних університетів і педагогічних інститутів). – К.: Радянська школа, 1947. – 60 с.
11. Программа курса истории КПСС для высших учебных заведений (на 190 и 120 часов) / отв. редактор проф. Б.В.Гаубих. – Москва, 1963. – 30 с.
12. Программа по истории Древнего мира для исторических факультетов государственных университетов / отв. редакторы: проф. В.И.Авдиев, доценты А.Г.Бокщанин, Н.Н.Пикус. – М.: Изд-во «Высшая школа», 1963. – 38 с.
13. Программы педагогических институтов. История СССР. – Москва, 1961. – 48 с.
14. Сергійчук О.М. Вища школа України в умовах лібералізації суспільного життя 1953–1964 рр.: дис. на здобуття наук. ступ. канд. іст.

наук: 07.00.01 /Олена Миколаївна Сергійчук. – Переяслав-Хмельницький, 2002. – 229 арк. – Бібліогр.: арк. 188-213
15. Юсова Н.М. Ідейна й термінологічна генеалогія поняття «давньоруська народність» / Н.М.Юсова // Український історичний журнал. – 2006. – № 4. – С.101-129

В статье рассматриваются особенности преподавания исторических дисциплин в высших учебных заведениях Украины в 50-60-е гг. XX в. Автор анализирует учебные планы и программы вузов Украины этого периода, определяет влияние идеологических установок на формирование содержания высшего исторического образования. На основе широкого круга источников, автор устанавливает, что при изучении истории предоставлялось преимущество периода недавнего советского прошлого, история преподавалась на основе марксизма, с акцентом на историю стран социалистического блока.

Ключевые слова: высшее образование, история, учебный план, учебные программы, ВУЗ.

The article considers the peculiarities of teaching historical disciplines in higher educational institutions of Ukraine in 50-60-ies of the twentieth century. The author analyzes the curricula and programs in higher educational establishments of Ukraine of this period, determines the influence of ideology on the formation of the higher content of history education. The author notes that the curriculum was not expected to teach a separate course on the history of Ukraine, some topics on the history of Ukraine were a part of the course "The History of the USSR", which were closely connected with the history of Russia, Belarus, the Caucasus and so on. It was aimed to show the historical community between the peoples and their eternal desire to live in one state". This neglect of studying national (Ukrainian) history was intended to neutralize any national differences, erase truthful historical memory and to impose the idea of the unity and indivisibility of the peoples of the USSR. It is made clear, that while studying the history, the benefit was given to the period of the recent Soviet past, the history was taught on the principles of Marxism, with the emphasis on the history of the countries of the socialist coalition.

Key words: higher education, history, curriculum, academic programmes, higher educational establishments.

УДК 371.13+061

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ ГРУПИ «РИЗИКУ» У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Поліщук Віра Аркадіївна
м.Тернопіль

У статті розкрито трактування суті поняття діти групи «ризику»; схарактеризовано провідні принципи, зміст і форми соціальної роботи з означеною категорією дітей у Великій Британії; наголошено на системному характері здійснюваної роботи; охарактеризовано окремі аспекти професійної підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах до роботи з дітьми групи «ризику» на рівні бакалаврату та магістратури; розкрито особливості цього процесу: співпрацю університетів і соціальних закладів; інтеграцію теорії і практики, різноманітність моделей практичної підготовки.

Ключові слова: соціальний працівник, соціальна робота, діти групи «ризику», соціальна робота з дітьми групи «ризику», принципи соціальної роботи з дітьми групи «ризику», професійна підготовка соціальних працівників, особливості професійної підготовки соціальних працівників до роботи з дітьми групи «ризику».

Постановка проблеми. Одним із провідних завдань соціальної роботи у кожній країні є завдання створення сприятливих умов для життєдіяльності і життєвої реалізації всіх громадян країни; особливо це стосується створення сприятливих умов розвитку і життєвого становлення усім категоріям дітей та молоді. Запорукою успішної реалізації цих завдань є усвідомлення необхідності професійного підходу до соціальної роботи з так званими дітьми групи «ризику» та належної професійної підготовки соціальних працівників до роботи з ними.

Для національної системи професійної освіти підготовка соціальних працівників до роботи з дітьми групи «ризику» – проблема не нова, вона має багатолітню історію.

Вивчення досвіду роботи соціальних служб з дітьми групи «ризику» дало змогу виявити суперечність між життєво необхідними потребами суспільства у соціальних працівниках, які володіли б технологіями роботи з означеною категорією дітей і реальним станом їх підготовки до роботи з ними.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Українські науковці накопичили багатий досвід вивчення теоретичних засад здійснення професійної підготовки соціальних працівників в національному освітньому просторі. Аналіз літературних джерел свідчить, що актуальним питанням теорії і практики соціальної роботи в Україні присвячено роботи В. Беха, І. Звєрєвої, М.Лукашевича, І.Миговича, В.Полтавця; професійної підготовки соціальних працівників – О. Карпенко, І. Козубовської, Г. Лактіонової, І. Мельничук, Л. Міщик, С. Харченка та інших. Дослідження зарубіжного досвіду професійної підготовки соціальних працівників здійснено у працях Л. Віннікової, Н. Гайдук, С.Когут, В.Козубовського, І.Козубовської, Г. Лещук, Н. Микитенко, О.Ольхович, О. Пічкар, О.Пришляк, Г.Слозанської, Н. Собчак та інших.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Зважаючи на недостатній рівень вивчення й висвітлення досвіду професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, вважаємо за доцільне проаналізувати досвід роботи з підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи до роботи з дітьми групи «ризику» та визначити основні ідеї та форми його реалізації. На нашу думку, вивчення та окреслення для запозичення прогресивних ідей підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми групи «ризику» сприятиме активізації процесс вирішення проблеми попередження виникнення означеної категорії дітей та вирішення їх проблем.

Зв'язок роботи з науковими планами, програмами, темами. Матеріали статті виконано відповідно до плану науково-дослідних робіт Тернопільського національного

педагогічного університету імені Володимира Гнатюка «Теоретичні і методичні основи соціально-педагогічної діяльності і соціально-педагогічної освіти» (РК № 0109U002310).

Метою пропонованої статті є вивчення досвіду соціальної роботи з дітьми групи «ризику» та професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з означеною категорією клієнтів у вищих навчальних закладах Великої Британії.

Виклад основного матеріалу. У процесі дослідження з'ясовано, що відповідно до законодавства Великої Британії термін «неповнолітній» вживається стосовно особи, яка не досягла 17-річного віку. Неповнолітні поділяються на такі категорії: діти (особи, які не досягли 14 років) та підлітки (до яких відносяться особи, яким виповнилось 14 років, але які ще не досягли повноліття).

У Великій Британії соціальні працівники у процесі роботи з дітьми, у тому числі й з дітьми групи «ризику», керуються як загальноприйнятими принципами соціальної роботи (дотримання прав людини, профілактична спрямованість, клієнтоцентризм, конфіденційність, адресність, діяльнісний підхід тощо), так і особливими. Такими *особливими принципами роботи з дітьми* є: орієнтація на позитивні якості, здібності та потенціал дитини; недопустимість тиску на дітей у процесі соціальної роботи з ними; партнерські відносини з дітьми та членами їх сім'ї; врахування думки і побажань дитини; співпраця з усіма агентствами і соціальними установами, які можуть посприяти у вирішенні проблеми дитини чи групи дітей; зняття напруги між сферою опіки і моніторингом її якості.

Аналіз наукової літератури та практики свідчить, що більшість концепцій соціальної роботи з дітьми та підлітками у Великій Британії базуються на соціологічних теоріях стосовно трактування суті причин відхилень у їх поведінці. На особливу увагу заслуговує позиція науковців стосовно того, що поведінкові девіації доцільно розглядати не стільки як результат індивідуальних патологій, скільки як факт негативної соціальної взаємодії індивідів. Тому у суспільстві домінуючою є думка про те, що прояви девіацій з боку дитини слід розглядати як індикатори, що свідчать про несприятливу ситуацію у її соціальному оточенні (у сім'ї, школі, родині), що становить загрозу її здоров'ю і процесу соціалізації. Зокрема, до відхилень у поведінці, які можуть свідчити про несприятливе оточення дитини відносять такі прояви: настороженість дитини; їх страх перед дорослими; небажання спілкуватися чи агресія у ставленні до дорослих чи ровесників; втечі з дому; неврівноважені емоційні реакції, частий плач дитини та інші [5]. Саме поняття дитячої кривди згідно тлумачень британських дослідників включає такі основні аспекти: фізичну кривду, нехтування, емоційну образу, сексуальне насилля і неадекватну опіку.

Отже, профілактика девіантної поведінки неповнолітніх у Великої Британії трактується перш за все як забезпечення сприятливих умов її проживання і виховання.

У процесі аналізу наукової літератури та вивчення досвіду роботи під час стажування автора статті у Великій Британії свідчить, що вирішенням проблем кожної дитини, для якої є реальною загроза опинитися у групі ризику, опікуються низка агентств: департамент соціальної роботи, який надає широке коло превентивних послуг і різних видів допомоги сім'ям з дітьми; комісія у справах неповнолітніх (Reporter to Children's Panels); громадські прокурори (Procurators Fiscal), які несуть відповідальність за розслідування кримінальних справ і незвичайних випадків; поліція, яка розслідує обставини кримінальних правопорушень щодо дитини і збирає докази для представлення їх громадському прокурору; служби охорони здоров'я: лікарі, медсестри, громадські медико-соціальні працівники (Community Nursing Staff), які діагностують і роблять відповідні висновки щодо медичних аспектів кожного конкретного аспекту поведінки дитини чи випадку з нею; департамент освіти, який ініціює розслідування у випадку виявлення несправедливого, негуманного поводження з дитиною чи нанесення їй кривди; волонтерські організації, наприклад, Шотландське Королівське товариство запобігання жорстокому поводженню з дітьми.

У випадку виявлення негуманного, жорстокого поводження з дитиною, чи нанесення їй кривди у Великій Британії ключову роль у вирішенні цієї проблеми відіграють працівники навчальних закладів. Керівник навчального закладу наділений широкими повноваженнями щодо зібрання спільної наради за участю вчителів, шкільної медсестри, батьків, інших фахівців по роботі з дітьми. Учасники наради колективно аналізують випадок (ситуацію) і розробляють стратегію втручання. Після цього вирішення конкретного випадку (ситуації) координується департаментом соціальної роботи, який наділений значно ширшими повноваженнями. Він може у разі потреби залучати служби охорони здоров'я і навіть поліцію. Працівники навчальних закладів співпрацюють з членами комісії у справах неповнолітніх, громадським прокурором, опікуном (safeguarder) та іншим особам, задіяним до аналізу і вирішення ситуації (випадку) конкретної дитини.

Одним із пріоритетних принципів соціальної роботи у Великій Британії є принцип пріоритетності надання допомоги дітям, які знаходяться у ситуації, що загрожує їх життю, здоров'ю чи процесу соціалізації. Відповідно до Закону «Про дітей» (Шотландія, 1995 р.) визначено категорії неповнолітніх, які потребують першочергового соціального обслуговування. До категорії «А», (представники якої мають першочерговий доступ до соціальних послуг) віднесено хворих дітей, скривджених, занедбаних та дітей із затримкою розвитку.

До другої за пріоритетністю надання доступу до соціальних послуг, так званої категорії «В», віднесено дітей з фізичними і розумовими вадами; із сенсорними порушеннями; дітей, які потребують постійного догляду з обмеженими можливостями (інваліди) або у яких спостерігається погіршення психічного чи фізичного здоров'я; дітей, вражених ВІЛ-інфекцією, хворих на СНІД; а також дітей, які відчувають негативний вплив сім'ї, включаючи сімейне насилля; дітей, які можуть бути втягнуті у протиправну поведінку.

До категорії "С" віднесено неповнолітніх без нагальної потреби у соціальному обслуговуванні. Доступ до соціальних послуг представникам цієї категорії надається лише за умови, коли на ці послуги не претендують діти категорій «А» і «В».

На місцеві органи влади покладено обов'язок надавати підтримку вразливим дітям. Це, здебільшого, діти з неблагополучних сімей, безпритульні, схильні до девіантної поведінки тощо. Департаменти соціальної роботи забезпечують їх утримання і певний контроль. Ця категорія дітей називається "діти, за якими доглядають" ("looked after children"). Частка таких неповнолітніх у Шотландії становить близько 1% від загальної кількості дітей віком до 18 років [6].

В сучасних умовах спостерігається тенденція до зменшення випадків надання опіки дітям у закладах закритого типу (стаціонарні інтернати). Це знаходить своє відображення як у зменшенні кількості вихованців інтернатів, так і у політиці утримання дітей в їх власних домівках або наданні опіки в межах громади за будь-якої нагоди.

Необхідно підкреслити, що політика служб, які займаються опікою неповнолітніх, має на меті, перш за все, добробут дитини, але відповідна увага приділяється також правам та інтересам її біологічних батьків. Цей баланс відображається і у законодавстві. В останніх інструкціях та роз'ясненнях щодо проблеми забезпечення опіки (піклування) над неповнолітніми розглядалися питання батьківських прав і обов'язків, підтримання контактів біологічних батьків з їх дітьми, які перебувають під опікою інших осіб, перегляд опіки і нагляду за дитиною, встановлення опіки за місцем проживання тощо.

Якщо аналізувати особливості професійної підготовки

фахівців соціальної роботи в освітніх закладах Великої Британії, які планують у майбутньому працювати з дітьми групи «ризику», то провідним курсом такої підготовки вважається курс «Соціальна робота з дітьми» (Social Work with Children and Families) та практика у відповідних агентствах. Дисципліна «Соціальна робота з дітьми» пропонується до вивчення *бакалаврам*, зазвичай, на 4-му курсі денної форми навчання. Ця дисципліна може вивчатися окремою навчальною дисципліною або ж в контексті інших дисциплін, таких як: «Соціальна робота в соціумі» (Social Work in Diverse Settings); «Теорія і практика соціальної роботи з різними категоріями населення» (Social Work Theory & Practice with Different Population Categories); «Розуміння особистісних та соціальних змін» (Understanding Personal and Social Change) та інших [3].

У процесі професійної підготовки магістрантів також пропонуються навчальні дисципліни, що розкривають соціальні проблеми дітей та особливості соціальної роботи з дітьми групи «ризику» (наприклад, «Спілкування дітьми та їх захист» (Child Care including Child Protection). Так, університет Іст Англія (University of East Anglia) здійснює цілеспрямовану підготовку магістрантів соціальної роботи зі спеціалізацією у сфері дослідження проблем дітей та сімей (MA in Child and Family Research) [7]. Програма їх професійної підготовки спрямована на формування готовності до практичної діяльності з реалізації концепції добробуту, до глибинного розуміння проблем сім'ї та дитини а також оволодіння методами здійснення досліджень у сфері роботи з дітьми та сім'ями.

Університет м.Стерлінг (Шотландія) (Sterling University, Scotland) готує бакалаврів соціальної роботи (BA (Hons) in Social Work) передбачає підготовку фахівців для роботи з дітьми і молоддю спеціальності «соціологія» і «соціальна політика». Програма їх професійної підготовки на третьому курсі передбачає вивчення низки навчальних дисциплін, зокрема, таких як: «Соціальна диференціація» (за статтю, віком, національністю, класом, станом дієздатності тощо), «Соціальні проблеми» (сучасний стан та перспективи розвитку), «Соціальна політика» (історичні та теоретичні перспективи сфери добробуту), два вступні модулі до проблем соціальної роботи, три вибіркові модулі та 70-денну практичну підготовку.

Навчання на 4 курсі передбачає вивчення: 5-ти модулів, які фокусуються на проблемах теорії та практики соціальної роботи (етика, політика та практика соціальної роботи з дітьми та молоддю, з людьми з психічними хворобами, фізичною недієздатністю, з людьми похилого віку, з правопорушниками тощо); 4-ох модулів, які розкривають проблеми права, ризиків в управлінні, добробуту, розвитку людини. Студенти також здійснюють підготовку бакалаврської роботи та проходять 100-денну практику.

Цей університет також пропонує і магістерську програму, яка передбачає вивчення 9 модулів та проходження двох видів практик.

Уельський університет – Університет Глеморан (University of Glamorgan, Wales) також пропонує навчання на ступінь бакалавра соціальних наук зі спеціалізаціями, які передбачають соціальну роботу з дітьми та молоддю (BSc [Hons] Childhood and Youth) [8]. Тривалість навчання на денній формі – 3 роки. В рамках програми професійної підготовки студентів навчають глибокому розумінню проблем, пов'язаних з дітьми та підлітками; при цьому значний акцент ставиться на оволодіння технологіями втручання в життя дітей та підлітків групи «ризику», на розуміння впливу соціальних, культурних та політичних факторів впливу дітей та молодь. Теоретична програма навчання складена за модулями та оцінюється через підготовку письмових робіт, проектів, складання іспитів та аналіз окремого випадку (case study). Студенти також проходять і практичне навчання на відповідних базах практики.

Магістерську програму з обов'язковим до вивченням курсом «Соціальна робота з дітьми, молоддю та сім'ями» в *Уельсі* пропонує школа соціальних наук Університету м. Кардіф (School of Social sciences of University of Cardiff, Wales) [4]. Тривалість навчання – 2 роки за денною формою. На курс приймають студентів віком від 25 років (молодші за 25 років абітурієнти повинні представити довідку про наявність дворічного досвіду роботи у соціальній сфері). Програмою передбачено 100-денне теоретичне навчання в університеті та 100-денне навчання в агентствах на базах практики на кожному з 2-х років навчання. Навчання оцінюється через перевірку письмових робіт, проектів, вивчення конкретного випадку (case study) та практику.

Висновки. Отже, аналіз наукової літератури та практики свідчить, що концепції соціальної роботи з дітьми групи «ризику» у Великій Британії базуються на трактуванні прояву поведінкових девіацій з боку дитини як індикаторів, що свідчать про несприятливу ситуацію у її соціальному оточенні і становить загрозу її здоров'ю і процесу соціалізації. У британській системі підготовка майбутніх соціальних працівників роботи з дітьми групи «ризику» здійснюється завдяки вивчення ними низки навчальних дисциплін, що розкривають соціальні проблеми дітей та технології соціальної роботи з означеною категорією дітей. Ефективність британської системи підготовки бакалаврів і магістрів соціальної сфери до роботи з дітьми і молоддю забезпечується співпрацею університетів і соціальних закладів; інтеграцією теорії і практики; різноманітністю моделей практичної підготовки.

Література та джерела

1. Пічкар О.П. Деякі аспекти профілактики девіантної поведінки неповнолітніх у Великій Британії / О.П.Пічкар, В.В.Козубовський // Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. Вип.4. – Ужгород: Вид-во УжНУ «Говерла». – 2001. – С.107-111
2. Сучасна система профілактики девіантної поведінки неповнолітніх у Великій Британії [Бартош О., Досін А., Козубовська І., Козубовський Р.]. – Ужгород: УжНУ, 2007. – 220 с.
3. Бартош-Пічкар О. Соціальна робота у Великій Британії // Соціальна робота: Підручник [В.А.Поліщук, О.П.Бартош–Пічкар, Н.М.Горішна, Г.В.Лещук, О.Ю.Пришляк] / За ред. Н.Г.Ничкало. Тернопіль: ВАТ «ТВПК «ЗБРУЧ», 2010. – 330 с.
4. Cardiff University. MA in Social Work [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.cf.ac.uk/socsi/degreeprogrammes/postgraduate/taughtmasters/degreeprogrammes/socialwork/index.html> – Загол. з екрану. – Мова англ.
5. Child Protection. Guidelines and Procedures / Tayside Regional Council. Education Department. – Dundee, 1995. – 87 p.
6. Scottish Executive. Children's Social Work Statistics 2002–03 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <httpwww.scotland.gov.uk/stats/bulletins/00287-00.asp> – Загол. з екрану. – Мова англ.
7. University of East Anglia. Masters in Child and Family Research [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.uea.ac.uk/swp/macfr#Programme> – Загол. з екрану. – Мова англ.
8. University of Glamorgan. Study with Us [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.glam.ac.uk/coursedetails/685/694> – Загол. з екрану. – Мова англ.

В статье раскрыто сущность понятия дети группы «риска»; охарактеризовано ведущие принципы, содержание и формы социальной работы с данной категорией детей в Великой Британии; сделано акцент на системном характере осуществляемой работы; охарактеризовано отдельные аспекты профессиональной подготовки социальный

работников в высших учебных заведениях к работе с детьми группы «риска» на уровне бакалавратa и магистратуры; раскрыто особенности этого процесса; сотрудничество университетов и социальных учреждений; интеграцию теории и практики, различные модели практической подготовки.

Ключевые слова: социальный работник, социальная работа, дети группы «риска», социальная работа с детьми группы «риска», принципы социальной работы с детьми группы «риска», профессиональная подготовка социальных работников, особенности профессиональной подготовки социальных работников к работе с детьми группы «риска».

The article deals with the interpretation of the essence of the concept of "children at risk group"; characterizes the leading principles, content and form of social work with a specific category of children in the UK; emphasizes the systemic nature of the work carried out; shows the main aspects of the social workers university training at undergraduate and graduate levels to work with "children at risk group". Special attention is paid to the analysis of the main features of this process: cooperation of universities and social institutions; integration of theory and practice, a variety of models of practical training.

Key words: social workers, social work, "children at risk group", social work with "children at risk group", the principles of social work with "children at risk group", social workers professional training, peculiarities of social workers professional training to work with "children at risk group".

УДК 37.013. 42:06.011:061. 213

САМОРОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА В ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДІЖНИХ ГРОМАДСЬКИХ ОБ'ЄДНАНЬ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Поліщук Юрій Йосипович
м.Тернопіль

У статті здійснено аналіз діяльності молодіжних громадських об'єднань як важливих чинників впливу на процес саморозвитку особистості школярів. Розкрито психолого-педагогічні особливості процесу саморозвитку особистості сучасного школяра. Особливу увагу приділено характеристиці форм і методів діяльності сучасних дитячих і молодіжних об'єднань, впливу їх діяльності на формування світогляду, духовних цінностей, моральновольових якостей школярів. Проаналізовано соціально-педагогічні умови стимулювання процесу саморозвитку школярів у діяльності молодіжних громадських об'єднань.

Ключові слова: особистість школяра, молодіжне громадське об'єднання, саморозвиток, чинники саморозвитку, форми і методи діяльності сучасних дитячих і молодіжних об'єднань.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Як свідчать матеріали різних досліджень проблема впливу на процес формування особистості сьогодні є як ніколи актуальною. Особливо привертають увагу спроби проаналізувати вплив різних позашкільних чинників на цей процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Проблема саморозвитку завжди привертала увагу дослідників, і нині є актуальною у філософських, психологічних і педагогічних працях. Зазначена проблема знайшла своє відображення в статтях і монографіях таких науковців як А.Адлер, Б.Ананьєв, Л.Виготський, Т.Коннікова, Л.Новикова, А.Петровський, Р.Роджерс, С.Шацький та інших.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Зважаючи на недостатній рівень вивчення та аналізу зазначеної проблеми через призму праць вказаних дослідників можна дійти висновку, що джерелом саморозвитку є необхідність і потреба в формуванні особистісних якостей індивідуума, розвиток і корекція світоглядних установок і переконань, розбудова особистості.

Зв'язок роботи з науковими планами, програмами, темами. Матеріали статті виконано відповідно до плану науково-дослідних робіт Тернопільського національного педагогічного університету імені В.Гнатюка у зв'язку з розробкою теми «Теоретико-методологічні основи професійної підготовки фахівців в умовах реалізації ідей Болонської угоди» (РК №0109U002310).

Формулювання цілей статті. Метою пропонованої статті є вивчення можливості покращення системи роботи із формування особистості школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Вагомими чинниками в прискоренні процесу саморозвитку особистості є її діяльність і активність. У філософському енциклопедичному словнику діяльність визначається як «специфічна форма активного ставлення до оточуючого світу, зміст якої складає його доцільні зміни і перетворення в інтересах людей» [8, с.160]. Зокрема Е.Юдін вважає, що «діяльність є специфічною формою активного відношення до оточуючого світу на основі освоєння і розвитку наявних форм культури» [9, с.13].

Відповідно Г.Андрєєва зазначає, що «коли розуміти процес розвитку особистості в її активній взаємодії із соціальним середовищем, то кожен з елементів цієї взаємодії має право на розгляд без побоювання, що переважна увага до одного з боків взаємодії обов'язково має обернутися його абсолютизацією, недооцінкою іншого компонента. Науковий розгляд питання про соціалізацію жодною мірою не виключає проблему розвитку особистості, а навпаки, передбачає, що особистість розвивається в її становленні як активний суб'єкт» [1, с.275].

Розгляд філософських і психологічних аспектів процесу саморозвитку особистості дозволяє ставити питання про суть протікання зазначеного процесу в різних молодіжних громадських об'єднаннях, так як саме молодіжне співтовариство є інструментом впливу на суть самовдосконалення особистості. Зосередивши свою увагу на такій формі молодіжних співтовариств як молодіжні громадські об'єднання, розглянемо соціально-педагогічні умови, необхідні для успішного протікання саморозвитку школярів у них.

Старшокласник в силу своєї діяльності (навчання, спорт, дозвілля тощо) входить в різні співтовариства ровесників: класний колектив, дворова компанія, тимчасові колективи, неформальні угруповання, молодіжні громадські об'єднання. Як зазначають науковці всі ці співтовариства, безперечно, здійснюють певний вплив на формування осо-

бистості школяра за рахунок спільної діяльності і системи міжособистісних відносин. Взаємодія їх, на нашу думку, є ефективним чинником, який суттєво впливає на процес соціалізації підростаючого покоління, створює «необхідні умови для соціальної творчості через розмаїття форм ціле орієнтованої діяльності, що дозволяє старшокласнику усвідомити себе як особистість, самоутвердитися, розвивати інтереси і здібності» [4, с.13]. Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що найбільш ефективним інструментом впливу на процес формування особистості старшокласника є саме молодіжні громадські об'єднання.

Старшокласник, перебуваючи в них, прагне до задоволення своїх потреб у спілкуванні, самоутвердженні, пізнанні.

Сучасний етап розвитку молодіжного руху характеризується створенням різних за своєю спрямованістю, програмними установками, методами організації діяльності молодіжних громадських об'єднань.

Практика засвідчує, що молодіжні громадські об'єднання необхідні сучасним старшокласникам для прояву ініціативи, самостійності, для посильної і реальної участі в житті суспільства, для реалізації своїх мрій і сподівань. Не викликає сумнівів і те, що молодіжні формування відіграють важливу роль в особистісному розвитку школярів.

Результати проведеного дослідження дозволяють стверджувати, що молодіжні громадські об'єднання володіють значним соціально-педагогічним потенціалом, спроможним забезпечити ефективний саморозвиток особистості. Поряд з тим на практиці діяльність зазначених об'єднань не завжди створює відповідні умови для здійснення даного процесу. Ці умови – не просто створені обставини діяльності, що самі по собі вимагають від школяра соціально очікуваної поведінки, а лише ті, які активізують особистісний досвід та наявний потенціал.

Із всього розмаїття можливих соціально-педагогічних умов ми виділили лише ті, які, наш погляд, найбільш ефективно будуть сприяти особистісному саморозвитку члена молодіжного громадського об'єднання, а саме: створення оптимального соціально-педагогічного простору як форми організації діяльності молодіжного громадського об'єднання; орієнтація молодіжного громадського об'єднання на створення життєвої перспективи як реалізації ціле направленої діяльності об'єднання; взаємодія старшокласників і дорослих членів об'єднання як стратегія взаємовідносин в колективі.

Оптимальний соціально-педагогічний простір являє собою таку форму соціалізації школярів, у якій інтегруються складові частини розвитку особистості. Зазначений простір можна охарактеризувати як:

– раціонально організовану діяльність старшокласників, що відбувається у певному соціумі. Саме тут школяр може реально проявити себе у різних статусах, ролях, позиціях, в індивідуальній і колективній, виконавській і творчій діяльності, як особистість зі своєю соціальною і громадянською позицією; ефективний засіб набуття особистого життєвого досвіду самостійності, досвіду спілкування, колективної спільної діяльності з ровесниками і дорослими членами об'єднання; засіб емоційно-морального розвитку; світ різноманітних форм діяльності і фантазій, свободи творчості, світ яскравих вражень і захоплень – найбільш цінного для будь-якого підлітка.

Відомо, що саморозвиток особистості тісно поєднується із соціальним самовизначенням особистості. У сучасній психології самовизначення розглядається як готовність людина усвідомлено і самостійно планувати та реалізовувати перспективи свого розвитку.

Про особистість, яка встала на шлях самовизначення, ми можемо говорити як про людину, в якої долається потреба шукати опору в зовнішній підтримці і, навпаки, з'являється здатність повністю спиратися на себе – робити самостійний вибір, займати свою позицію, бути відкритою і готовою до будь-яких нових поворотів свого життєвого шляху.

У процесі дослідження ми здійснили спробу виявити соціально-педагогічні умови і механізми впливу діяльності молодіжних громадських об'єднань на процеси соціалізації, соціального саморозвитку і самовизначення їхніх членів.

Аналізуючи сутність впливу діяльності молодіжних організацій на ці процеси, ми виходили з того, що формування особистості члена молодіжної спілки має розглядатися в рамках реалізації особистісних цілей, мотивів, потреб і смислу діяльності в молодіжному формуванні. Саме смисл дозволяє побачити події, іншому форматі, ніж вони йдуть у певному причинному ланцюгу. Отже, якщо рухатися по горизонталі в рамках цілей, мотивів, потреб, ми залишимося в наявній ситуації і будемо приречені в своєму дослідженні на рух по замкнутому колу.

Новий погляд на наявну ситуацію ми отримуємо тоді, коли вона починає розглядатися у контексті саморозвитку особистості . Тільки в цьому випадку вона може бути розгорнута до повноти своєї сутності. Формою цієї «повноти» є смисл діяльності особистості. Лише вихід на рівень смислу дає нам можливість науково осмислити результати дослідження діяльності молодіжних громадських об'єднань і її ролі в структурі саморозвитку учнівської молоді.

На нашу думку, смисл створює умови для виходу старшокласника – члена молодіжної спілки на вищий рівень усвідомлення суті його перебування і діяльності у спілці. У конкретній діяльності за межами школи для учня щоразу відкривається шанс вийти за межу причин і наслідків, дати свою власну відповідь на ситуацію з позиції «тут і тепер». Тобто, ми виходимо з того, що в момент певної позанормативної (поза межами школи) дії особистість *стимулює процес народження чогось нового в собі* – того, що не може народитися з її шкільної практики; така дія, яка відбувається *всередині певної цілісності (тобто в межах молодіжної організації),* є відображенням прихованого, але разом з тим і реального соціалізаційного впливу діяльності молодіжної спілки на процес саморозвитку особистості.

Діяльність всередині певної цілісності М.Буякас розглядає як *феномен свободи.* Феномен свободи в ході певних дій починає лунати для старшокласника як голос спонукання до певної поведінки, певних дій. Таким чином, смисл, феномен свободи, взаємодії, взаємовпливи у своїй сукупності складають, на думку ряду дослідників, психологічну і моральну основу процесу саморозвитку і самовиховання особистості, тобто основу соціалізації членів молодіжних громадських об'єднань.

Проведений вище аналіз дозволяє сформулювати наступні підходи, на яких будується наше бачення проблеми саморозвитку і самовизначення учнівської молоді в рамках молодіжних громадських об'єднань. Отже, ми їх розглядаємо як наслідок певних дій члена молодіжної спілки, що дозволяють йому виходити, виокремлювати себе із причинно-наслідкової залежності, попереднього стану сформованості особистості, і діяти в ситуації, коли старшокласник в силу обставин діяльності спілки починає «контактувати» з вищими, вічними смислами людського буття; і не лише «контактувати», але й формувати свої світоглядні установки і духовні цінності, знаходячись всередині цієї цілісності або повноти. Дії в умовах «повноти» можна розглядати як вільні особистісні дії. Діючи так, старшокласник щоразу отримує новий особистісний досвід. Такий досвід є точкою зустрічі особистості із особистісними само змінами. Він формує здатність сприймати нове в собі, являти його оточенню як перетворюючу і творчу силу. По суті ми говоримо тут про такий шлях саморозвитку і самовизначення особистості, коли йде зміна самої себе в новому особистісному досвіді. Можна сказати, що молода людина як особистість щоразу «в самому ж досвіді і народжується», тобто «народжується» в процесі соціально значущої і суспільно корисної ді-

яльності молодіжного громадського об'єднання.

Шлях саморозвитку і самовизначення є, таким чином, шляхом «порятунку» від емпіричної залежності. Дії члена молодіжного громадського об'єднання, який бере активну участь у його діяльності, характеризується тим, що вони здійснюються щоразу заново всередині деякої повноти і цілісності. Цією «повнотою» є смислова сфера суб'єкта, яка починає звучати для нього як *голос внутрішньої необхідності,* і який спрямовує його до корінних смислів екзистенції. Відповідно, молода людина стає суб'єктом свого життя, тобто здійснює само соціалізацію.

Отже, перед соціальним педагогом постає завдання: як же допомогти школярам – членам молодіжних громадських об'єднань навчитися співвідносити себе з «повнотою»? Як корінні смисли можуть стати для старшокласника активною, живою формою поведінки, «формою наслідування», формою, яка конструює особистість?

Щоб відповісти на ці питання, необхідно згадати висновок психолога М.Мамардашвілі: «Необхідно створити певну ситуацію, щоб підліток міг випробувати себе» [6, с.72]. У працях Т. Буякаса знаходимо пораду стосовно того, що людині необхідно створити певну конструкцію («текст свідомості»), засобом якої вона починає «розгортати себе», тоді для неї стануть можливими нові почуття і уявлення, вона побачить себе по-справжньому [3]. Варто підкреслити, що зазначені науковці вважають, що в ході такої діяльності в структурі особистості народжується щось нове. Підтвердження цієї думки можна знайти і в дослідженнях сучасних мистецтвознавців, які вважають творчість основною діяльністю людської психіки, що, власне кажучи, і здійснює саморозвиток.

Т.Буякас і М.Мамардашвілі висунули концепцію необхідності для творчості відповідно організованого простору або поля впливу. Саме цей простір народжує все новий і новий внутрішній досвід. Щоб прийняти і сприйняти такий досвід, старшокласник часто повинен подолати власні стереотипи, внести корективи у систему особистісних ціннісних установок. Отже, зазначений простір, а під ним ми розуміємо поле діяльності молодіжного громадського об'єднання, стає місцем, де умови розвитку особистості уже не затиснуті і не зафіксовані рамками стандартної поведінки, а безперервно змінюються, відповідаючи на ситуацію «тут – і тепер». Таким чином, в ході соціально значущої і суспільно корисної діяльності члени молодіжної спілки відкривають для себе і в собі невідомі їм раніше сторони і якості ціннісних орієнтацій та світоглядних уявлень.

У цій внутрішній роботі власного «Я», як стверджують психологи, беруть участь і певні символи. Як вказує Т. Буякас, «ми є свідками внутрішнього діалогу між нескінченними потенційними можливостями спроможності людини до творчості і невичерпним потенціалом символу. У такому діалозі відбувається зустріч незавершеного буття символу і творчого потенціалу людини. Обидва партнери цього діалогу через власну подію рухаються кожний у своєму напрямку, але які на певній точці можуть перетинаються, суттєво впливаючи при цьому на особистість» [3, с.36].

Розглядаючи зазначене у контексті соціалізації членів молодіжних громадських об'єднань, ми вважаємо, що в її процесі взаємодіють певні символи, під якими розуміємо специфічні, притаманні саме конкретному молодіжному громадському об'єднанню духовні і моральні цінності та установки. Під час відповідної діяльності вони ніби «оживають», набирають конкретних обрисів, взаємодіють з духовно-моральним світом особистості.

Необхідним і важливим у саморозвитку особистості старшокласника – члена молодіжного громадського об'єднання, на нашу думку, є взаємодія із своїми товаришами по об'єднанню. Вона дозволяє забезпечити становлення суб'єктної позиції кожному з членів зазначеного формування.

Взаємодії як форма діяльності органічно пов'язані з відносинами. Останні ж визначаються як «взаємне спілкування, зв'язок між суб'єктами спілкування на якомусь ґрунті» [7, с.419]. Зокрема, А. Леонтьев звертав увагу на те, що діяльність є системою, яка, в свою чергу, включена в систему відносин. Він вказував на те, що відносини – це діяльність у її оформленні [5, с.73].

Нашу увагу привертає введене у науковий обіг поняття «виховні відносини» (термін А. Бойка). «Це творча, морально-естетична взаємодія суб'єктів педагогічного процесу, спрямована на досягнення мети виховання, зумовлена соціально і психологічно всією системою суспільних відносин, загальнолюдських і національних цінностей, і яка відповідає певному етапу розвитку суспільства» [2, с.25].

Запропоноване визначення ґрунтується: на теоретичних положеннях В. М'ясіщева, який першим звернув увагу на те, що в практиці має місце тотожність в поняттях «відносини» і «взаємодія»; на філософсько-психологічній концепції С. Рубінштейна, в якій доведено, що ставлення людини до людини опосередковує ставлення до буття. Це дозволило дійти висновку, що від характеру взаємин між членами молодіжних громадських об'єднань залежить у вирішальній мірі вся їхня діяльність.

Для організації ефективної діяльності, яка сприяє саморозвитку особистісних якостей старшокласника, ми використали методику колективного творчого самовиховання. Важливою складовою організаційного періоду став процес колективного обговорення і прийняття відповідних рішень. Такий підхід до організації планування робить старшокласників відповідальними за пропозиції, які вони вносять на загальне обговорення. Колективне обговорення майбутніх акцій і заходів завершається аукціоном організаторів, в процесі якого визначають відповідальних за творчі справи. Відповідно на наступному етапі для кожного члена молодіжного громадського об'єднання з'являється шанс реалізувати себе як організатору.

Стадія реалізації конкретних акцій і заходів надає школярам можливість проявити не лише організаторські, але й творчі здібності. Реалізуючи свій потенціал у процесі колективних творчих справ, кожний член молодіжної спілки отримує можливість оцінити і розвинути свої здібності.

Важливу роль у процесі саморозвитку особистості відіграє атмосфера доброзичливої підтримки і довір'я всередині спілки. Рефлексія кожної реалізованої творчої справи дозволяє всім учасникам адекватно оцінити свої успіхи і промахи, оцінити вклад кожного у спільну справу. Це є вагомим стимулом для участі в подальшій діяльності молодіжної спілки і подолання можливих помилок.

У результаті проведеної роботи була розроблена і частково реалізована концепція особистісного саморозвитку старшокласника – члена молодіжного громадського об'єднання, яка відображає: потребу у визнанні, що є характерним для члена молодіжного громадського об'єднання; підвищену сприйнятливість до соціальних явищ сучасної дійсності; наявність мотивації до активної діяльності, взаємодії з своїми товаришами, очікування успіху; потребу у самовизначенні і розвитку.

Необхідність активізації саморозвитку старшокласника в умовах функціонування молодіжної спілки дозволила визначити відповідні завдання. На нашу думку, до них необхідно віднести: виховання особистісних якостей і світоглядних переконань; підвищення соціальної компетентності старших школярів; формування установки на самостійне вирішення життєвих проблем.

Проведена теоретична і практична робота дозволила виділити взаємозв'язані напрями у вирішенні зазначених завдань, це:

– набуття необхідних нормативних знань в умовах функціонування молодіжного громадського об'єднання; виникнення соціального середовища (молодіжної спілки) у якому різко прискорюється соціальний саморозвиток особистості; визначення позиції, ролі і функції соціального

педагога як носія духовної культури, наставника школярів – членів молодіжного громадського об'єднання.

Зазначена концепція з її базовими основами, завданнями та напрямками реалізації, допомогла утвердитися в тій ролі, яку можуть відігравати молодіжні громадські об'єднання. Вважаємо, що це чудовий спосіб вчитися жити в соціальному просторі прав і обов'язків, можливість зберегти і розвинути свою індивідуальність та неповторність, прискорити свій соціальний саморозвиток.

Розроблені в ході дослідження концептуальні положення, вивчення та експериментальна перевірка підходів до розробки умов сприяння саморозвитку старшокласників у молодіжних громадських об'єднаннях, дозволяють підвести загальні підсумки виконання запланованих завдань і сформулювати такі висновки:

1. Саморозвиток особистості старшокласника в умовах молодіжного громадського об'єднання можна розглядати як процес самовдосконалення, який діалектично поєднує в собі само зміни і само становлення в структурі особистості;

2. Базуючись на висновках ряду праць психологів і педагогів можна стверджувати, що саморозвиток особистості школяра – члена молодіжного громадського об'єднання є процесом визначення і реалізації життєвої стратегії, яка в юнацькому віці найбільш значущо проявляється в особистісному становленні;

3. Аналіз результатів проведеного дослідження свідчить, що на процес прискорення саморозвитку особистості прямо впливає перебування старшокласника в молодіжному громадському об'єднанні, яке, на нашу думку, є сприятливим простором розвитку особистісних якостей і світоглядних переконань учнівської молоді.

4. Найбільший потенціал молодіжної спілки закладений в моделюючому характері життєдіяльності старшокласника, при якому соціалізація його особистості значно прискорюється і набуває нової якості. Це відбувається за допомогою інтеграції творчих ініціатив, участі школяра у проектуванні, організації та рефлексії соціально значущої діяльності членів молодіжних формувань.

Література та джерела

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М.Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 1997. – 375 с.
2. Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації / А М.Бойко. – К.: ІЗМН, 1999. – С. 25.
3. Буякас Т. М., Зевина О. Г. Опыт утверждения общечеловеческих ценностей – культурных символов – в индивидуальном сознании / Т.М.Буякас, О.Г.Зевина // Вопросы психологии. – 1997. – №5. – С.34-39
4. Волохов А.В. Вариативно-програмный подход к социализации личности ребёнка в деятельности детских организаций: дисс. … канд. пед. наук: 13.00.05. – Казань, 1992. – С.13
5. Леонтьев Л.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / Л.Н.Леонтьев. – М.: Наука, 1975. – С.73
6. Мамардашвили М.К. Психологическая топология пути / М.К.Мамардашвили. – СПб., 1997 – С.72
7. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю.Шведовой. – М.: Русский язык, 1983. – С.419
8. Философский энциклопедический словарь. – М.: Наука, 1983. – С.160
9. Юдин Э.Г. Деятельность и системность / Э.Г.Юдин // Систематические исследования. Ежегодник. – №3. – М.: Наука, 1976. – С.13

В статье осуществлен анализ деятельности молодёжных общественных объединений как важных факторов влияния на процесс саморазвития личности школьников. Раскрыты психолого-педагогические особенности процесса саморазвития личности современного школьника. Особенное внимание уделено анализу форм и методов деятельности современных молодёжных общественных объединений, влиянию их деятельности на формирование мировоззрения, духовных ценностей, морально-волевых качеств школьников. Проанализированы социально-педагогические условия стимулирования процесса саморазвития школьников в деятельности молодёжных общественных объединений.

Ключевые слова: личность школьника, молодёжное общественное объединение, саморазвитие, факторы саморазвития, формы и методы деятельности молодёжных общественных объединений.

This article provides an analysis of child and youth public organizations as important factors influencing the process of pupils' self-identity. Psychological and pedagogical peculiarities of the self-identity development process of pupils have been revealed. Particular attention has been paid to the characteristics of forms and methods of modern child and youth organizations, the impact of their activities on the formation of ideology, moral values, moral and volitional qualities of schoolchildren. The social and pedagogical conditions of pupils' self-development process stimulaton at the activity of modern child and youth public organizations have been analyzed. The greatest potential of youth associations is in modelling character of life activities of a pupil, where the personality socialization is much faster and acquires a new quality. This is to be done via the integration of creative initiatives, student participation in planning, organizing and socially significant reflection of members of youth groups.

Key words: pupil's personality, youth public organizations, self-development, self-development factors, forms and methods of modern child and youth organizations.

УДК 364.78 (477)

УНІФІКАЦІЯ ПОНЯТЬ ЯК ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ВПРОВАДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ

Попович Анна Михайлівна
м.Ужгород

Стаття присвячена бґрунтуванню специфіки соціальних послуг у співвідношенні до соціального обслуговування. З цією метою з'ясовані сутнісні ознаки цих понять. Проаналізовані особливості їх вживання у нормативно-правових актах різної юридичної сили, які регулюють діяльність з надання соціальних послуг особам, які опинилися у складних життєвих обставинах і не можуть самостійно їх подолати. Виявлено змішування або ж підміна згаданих та інших понять, що свідчить про відсутність уніфікованого підходу до їх використання у законотворчій діяльності.

Ключові слова: соціальні послуги, соціальне обслуговування, уніфікація понять, нормативно-правові акти.

Актуальність теми дослідження. Реформування системи соціального захисту населення диктує необхідність підвищення ефективності надання послуг, які прийнято відносити до соціальних. Враховуючи, що такі реформи відбуваються поетапно та спрямовані на вирішення комплексних задач, вони можуть проходити кілька десятиріч. У перспективі планується залучити на ринок таких надавачів соціальних послуг, як громадські організації та суб'єкти приватної форми власності, які наразі практично відсутні. За таких умов відсутність консолідованого розуміння сутності поняття «соціальне обслуговування» як родового по відношенню до поняття «соціальні послуги» на практиці призводить до цілого ряду непорозумінь не лише серед фахівців суміжних професій, а й тих, хто зайнятий у системі соціального захисту населення та отримав чи здобуває освіту за спеціальностями «Соціальна робота» і «Соціальна допомога».

Ступінь розробленості проблеми. Різні аспекти надання соціальних послуг відображені в роботах багатьох сучасних авторів. Найбільше уваги приділяється перебігу їх реформування, впровадженню інноваційних підходів та організаційно-економічним засобам підвищення якості. Зокрема, К.Дубич [3; 4], О.Кочемировська, О.Пищуліна, А.Авчухова [8], Т.Семигіна, К.Міщенко, Т.Кіча [19], Л.Качан, О.Косенко [7] у своїх дослідженнях висвітлюють особливості та наслідки реформування системи соціальних послуг в умовах сьогодення; виокремлюють основні проблеми, які виникають та окреслюють ймовірні шляхи їх розв'язання. Такі автори, як Я.Бєлєвцова [1; 2], Р.Тофтісова-Матерон, М.Дімітрова, К.Ньюмен [21] аналізують моделі соціальних послуг у зарубіжних країнах та на базі отриманих результатів розробляють пропозиції щодо впровадження в Україні окремих механізмів їх надання, зокрема соціального замовлення. О.Крентовська [9], І.Грига [5] описують види, зміст та особливості надання соціальних послуг конкретним категоріям клієнтів. Л.Ільчук та Ю.Кривобок [6] у своїй публікації відмічають відсутність теоретичного обґрунтування сутності та змісту таких соціальних практик, як «соціальні послуги» та «соціальне обслуговування», проте не роблять спроб ліквідувати цю прогалину.

Можна підсусувати, що теоретико-методологічні проблеми формування соціальних послуг розроблені недостатньо, в результаті чого не вироблено однозначного трактування поняття «соціальна послуга» (у співвідношенні з поняттям «соціальне обслуговування»). Таким чином, існуюча невідповідність між активізацією різних видів діяльності щодо врегулювання соціальних послуг та рівнем теоретичного обґрунтування самого поняття «соціальна послуга» визначає актуальність цієї публікації.

Враховуючи, що терміном «соціальні послуги» користуються для позначення усіх видів послуг, що мають на меті задоволення будь-яких соціальних потреб суспільства, наголосимо, що предметом нашої уваги будуть ті соціальні послуги, які надаються у системі соціального захисту населення фахівцями соціальної роботи і пов'язані з вирішенням складних життєвих обставин різних категорій населення, тобто ті, про які йдеться у Законі України «Про соціальні послуги».

Мета і завдання дослідження. Метою публікації є обґрунтування специфіки соціальних послуг у співвідношенні до соціального обслуговування. Для досягнення мети поставлені наступні завдання: описати істотні ознаки понять «соціальна послуга», «соціальне обслуговування»; з'ясувати особливості вживання цих термінів у нормативно-правових документах, які регулюють їх надання (здійснення).

Базовим для реалізації завдань щодо розвитку системи надання соціальних послуг є Закон України «Про соціальні послуги». У статті 1. «Визначення основних термінів» цього Закону терміни вживаються у такому значенні: «соціальні послуги – комплекс заходів з надання допомоги особам, окремим соціальним групам, які перебувають у складних життєвих обставинах і не можуть самостійно їх подолати, з метою розв'язання їхніх життєвих проблем»; «соціальне обслуговування – система соціальних заходів, яка передбачає сприяння, підтримку і послуги, що надають соціальні служби окремим особам чи групам населення для подолання або пом'якшення життєвих труднощів, підтримки їх соціального статусу та повноцінної життєдіяльності» [16]. Таким чином, соціальні послуги співвідносяться із соціальним обслуговуванням як часткове і загальне. Проте у статті 5. «Види соціальних послуг та форми їх надання» цього ж Закону вказано, що «основними формами надання соціальних послуг є матеріальна допомога та соціальне обслуговування» [16]. Такі суперечності вносять цілий ряд непорозумінь і створюють підстави для некоректного використання цих термінів у підзаконних актах і професійній лексиці фахівців соціальної роботи та представників суміжних професій.

Соціологічний словник тлумачить «обслуговування» як «сукупність видів діяльності невиробничого характеру, спрямованої на задоволення ряду особистісних і суспільних потреб (напр., торгівля, охорона здоров'я, комунальні послуги)» [20, с.209]. Таким чином, цей термін підкреслює тривалий характер певного виду діяльності. Сутність соціального обслуговування стає зрозумілою, якщо мати на увазі його конкретні види: за місцем проживання особи (вдома); у стаціонарних інтернатних установах та закладах; у реабілітаційних установах та закладах; в установах та закладах денного перебування; в установах та закладах тимчасового або постійного перебування; у територіальних центрах надання соціальних послуг; в інших закладах соціальної підтримки (догляду). Натомість послуга передбачає короткочасне втручання (до досягнення бажаного ефекту). Це конкретна дія, вчинок, що дає користь, допомогу іншому [11, с.612].

Самі ж соціальні послуги надаються у рамках згаданих видів соціального обслуговування, їх зміст визначається характером складної життєвої обставини отримувачів (клієнтів), якими можуть бути як окремий ідивід, так і сім'я, група чи громада. Конкретні види соціальних послуг описані у Законі України «Про соціальні послуги».

Сфера соціальних послуг в Україні регулюється також законами, якими встановлено державні гарантії щодо

надання соціальних послуг окремим категоріям населення. Зокрема, Законами України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю», «Про основні засади соціального захисту ветеранів праці та інших громадян похилого віку в Україні» та ін. Стаття 8. Закону України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» проголошує, що «соціальне обслуговування сімей, дітей та молоді здійснюється в порядку, визначеному законодавством, шляхом надання комплексу соціальних послуг» [18]. Згідно статті 35. «Право на соціальне обслуговування» Закону України «Про основні засади соціального захисту ветеранів праці та інших громадян похилого віку в Україні» «громадяни похилого віку мають право на соціальне обслуговування, яке включає надання різних послуг щодо підтримання їх життєдіяльності і соціальної активності» [17]. Таким чином, вжиті у цих законах поняття «соціальне обслуговування» та «соціальні послуги» відповідають своїй сутності, враховано і їх співвідношення як загального і часткового.

Натомість у ряді інших нормативних актів допущено змішування або ж підміна згаданих та інших понять. Так, наприклад, у Постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження критеріїв діяльності суб'єктів, що надають соціальні послуги» [15] стаціонарні і денні види соціального обслуговування трактуються як соціальні послуги. Згідно наказу Мінсоцполітики України «Про затвердження Переліку соціальних послуг, що надаються особам, які перебувають у складних життєвих обставинах і не можуть самостійно їх подолати», до нього включені: догляд (вдома, стаціонарний, денний, паліативний/хоспісний), підтримане проживання, влаштування до сімейних форм виховання; соціальна адаптація, соціальна інтеграція та реінтеграція, абілітація, соціальна реабілітація, надання притулку, кризове та екстрене втручання, консультування, соціальний супровід/патронаж, представництво інтересів, посередництво (медіація), соціальна профілактика [12]. Якщо тримати у фокусі уваги наведені вище обґрунтування та дотримуватися загальноприйнятих у теорії соціальної роботи типологій, то у цьому списку змішані види соціального обслуговування, окремі методи і технології.

Таке суперечливе використання ключових, фундаментальних понять соціальної роботи вносить певні проблеми до процесу надання соціальних послуг, визначення реальної ситуації з потребами регіонів у їх видах. Зокрема, фахівці соціальної роботи відмічають, що застосування «Методичних рекомендацій визначення потреб населення адміністративно-територіальних одиниць у соціальних послугах» [10] ускладнено тим, що Департаменти праці та соціального захисту та Територіальні центри соціального обслуговування, які є активними учасниками визначення потреб, не мають у своїх функціях надання значної кількості послуг, які згідно наказу Мінсоцполітики України включені до Переліку соціальних послуг, що надаються особам, які перебувають у складних життєвих обставинах і не можуть самостійно їх подолати.

Сприяти забезпеченню єдності поглядів і ефективній взаємодії учасників системи надання послуг (персоналу установ; індивідів, сімей, груп та громад як клієнтів цих установ; органів виконавчої влади, у тому числі контрольних органів) і таким чином сприяти реалізації законів та інших нормативних актів покликані також державні стандарти. Стандартизація соціальних послуг являє собою розробку нормативів, норм, правил, які законодавчо закріплюють і регламентують технологію, обсяг, якість надання соціальних послуг. У 2013 році відповідними наказами Мінсоцполітики затверджені «Державний стандарт денного догляду» та «Державний стандарт догляду вдома» [13; 14]. Проведений аналіз вказує, що в цих документах, як і згаданій вище Постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження критеріїв діяльності суб'єктів, що надають соціальні послуги», стаціонарні та денні види соціального обслуговування трактуються як соціальні послуги. «Соціальна послуга денного догляду – комплекс заходів, що здійснюється протягом робочого дня суб'єкта, що надає соціальну послугу денного догляду, і спрямований на створення умов забезпечення життєдіяльності осіб, які частково або повністю втратили здатність/не набули здатності до самообслуговування, без надання їм місця постійного проживання» [13]. Визначаючи строки надання денного догляду і догляду вдома розробники зазначають, що вони можуть надаватися постійно, періодично або ж тимчасово. Такиим чином підкреслено тривалий характер цих видів діяльності, що характерно для соціального обслуговування, а не соціальних послуг як конкретної дії, короткочасного втручання.

Отже, не дивлячись на значний обсяг досліджень з питань надання соціальних послуг, проблема їх змістового обґрунтування та уніфікації у нормативно-правових документах залишаються не до кінця з'ясованими. Аналіз нормативно-правових актів на предмет узгодженого вживання понять «соціальні послуги» та «соціальне обслуговування» дозволяє зробити висновок, що у нормативно-правових актах різних років та різної юридичної сили, які регулюють процес надання соціальних послуг, допущені змішування або ж підміна понять «соціальні послуги» та «соціальне обслуговування». Значна частина задекларованих в підзаконних актах соціальних послуг не відповідають їх тлумаченню та типології згідно Закону України «Про соціальні послуги», у самому Законі також допущена суперечність. Цей факт ускладнює (подеколи й унеможливлює) менеджмент соціальних послуг. У зв'язку з цим представляють науковий та практичний інтерес поглиблене вивчення поняття «соціальна послуга», міждисциплінарні дослідження нормативно-правових актів фахівцями у галузі права, соціальної роботи, державного управління. Можуть бути корисними також дослідження думки практичних соціальних працівників щодо використання аналізованих понять та можливостей застосування відповідного зарубіжного досвіду.

Література та джерела

1. Бєлєвцова Я.С. Зарубіжний досвід реалізації механізму надання соціальних послуг / Я.С.Бєлєвцова // Теорія та практика державного управління: зб. наук. праць. – Х.: Вид-во ХарРІ НАДУ "Магістр", 2007. – Вип. 2 (17). – С.251-256
2. Бєлєвцова Я. С. Розвиток системи надання соціальних послуг в Україні / Я. С. Бєлєвцова // Державне будівництво [Електронне видання]. – 2008. – № 2. – Режим доступу: http:// www.kbuapa.kharkov.ua
3. Дубич К. Реформи соціальних послуг в Україні: сучасний стан і проблеми впровадження / К. Дубич // Вісник Національної академії державного управління при Президентові України. − 2013. − № 1. − С. 211-218.
4. Дубич К. Європейський досвід впровадження механізму соціального контрактування соціальних послуг / К. Дубич //Ефективність державного управління: Збірник наукових праць. – 2013. – Вип. 34. – С.182-190
5. Грига І. М. Якість соціальних і медичних послуг / І. Грига // Соціальна політика, соціальна робота й охорона здоров'я: як Україні досягти європейського рівня якості послуг?: Збірка тез конференції. – К.: Сфера, 2007. – С.31-35
6. Ільчук Л.І. Сучасні підходи щодо розуміння змісту категорії «соціальні послуги» та її інтерпретації [Електронний ресурс] / Л.І.Ільчук, Ю.В.Кривобок // Центр перспективних соціальних досліджень Міністерства соціальної політики України. – Режим доступу: http://cpsr.org.ua/index.php?option=com_content
7. Качан Л. Н. Реформування та модернізація соціальних послуг (досвід країн-членів ЄС) / Л.Качан, О.Косенко // Соціальний захист. – 2005. – № 9. – С.8-14
8. Кочемировська О. Щодо розвитку системи надання соціальних послуг в Україні на сучасному етапі: Аналітична записка [Електронний

ресурс] / О.Кочемировська, А.Авчухова //Національний інститут стратегічних досліджень при Президентові України. – Режим доступу: http://www.niss.gov.ua/articles/1328/#_ftnref1
9. Крентовська О.П. Концептуальні засади розвитку системи соціальних послуг в умовах старіння населення / О.П.Крентовська // Економіка та держава : міжнар. наук.-практ. журн. – 2009. – № 12. – С.86 91
10. Методичні рекомендації визначення потреб населення адміністративно-територіальної одиниці у соціальних послугах: Наказ від 15.10. 2012 р. № 648 [Електронний ресурс] /Мінсоцполітики України. – Режим доступу: http://www.mlsp.gov.ua/labour/control/uk/publish/article
11. Новий тлумачний словник української мови. У 4 томах. Т.3. /Укл. В.Яременко, О. Сліпушко. – К.: Аконіт, 1999. – С.612
12. Про затвердження Переліку соціальних послуг, що надаються особам, які перебувають у складних життєвих обставинах і не можуть самостійно їх подолати: наказ від 03.09.2012 № 537 [Електронний ресурс] //Мінсоцполітики України. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1614-12
13. Про затвердження Державного стандарту денного догляду: наказ від 30.07.2013 № 452 [Електронний ресурс] //Мінсоцполітики України . – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z1363-13/page
14. Про затвердження Державного стандарту догляду вдома: наказ від 13.11.2013 № 760 [Електронний ресурс] //Мінсоцполітики України. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z1990-13/page#n14
15. Про затвердження критеріїв діяльності суб'єктів, що надають соціальні послуги: Постанова від 14.11.2012 № 1039 [Електронний ресурс] //Кабінет Міністрів України. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1039-2012-п
16. Про соціальні послуги: Закон від 19.06.2003 № 966-IV [Електронний ресурс] //Верховна Рада України. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/про%20соціальні%20послуги
17. Про основні засади соціального захисту ветеранів праці та інших громадян похилого віку в Україні: Закон від 16.12.1993 № 3721-XII [Електронний ресурс] //Верховна Рада України. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/3721-12
18. Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю: Закон від 21.06.2001 № 2558-III (Редакція від 09.12.2012) [Електронний ресурс] //Верховна Рада України. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2558-14
19. Соціальні послуги в Україні: сьогодення та перспективи / Семигіна Т.В., Міщенко К.С., Кіча Т.Г. та ін. – К.: Вид-во ВК "Зірка", Проект TACIS "Посилення регіон. соц. служб", 2007. – 52 с.
20. Социологический энциклопедический словарь: на рус., англ., нем., франц. и чеш. языках /Ред. Г.В.Осипов. – М.: ИНФРА.М-НОРМА, 1998. – С.209.
21. Тофтісова-Матерон Р. Соціальні послуги: як побудувати українську модель на європейських підходах / Р.Тофтісова-Матерон, М.Дімітрова, К.Ньюмен. − К.: Проект TACIC "Посилення рег. соц. послуг в Україні", 2006. − 225 с.

Статья посвящена обоснованию специфики социальных услуг в соотношении к социальному обслуживанию. С этой целью выяснены сущностные признаки этих понятий. Проанализированы особенности их употребления в нормативно-правовых актах различной юридической силы, регулирующих деятельность по предоставлению социальных услуг лицам, которые оказались в сложных жизненных обстоятельствах и не могут их самостоятельно преодолеть. Выявлено смешивание или подмена упомянутых и других понятий, что свидетельствует об отсутствии унифицированного подхода к их использованию в законотворческой деятельности.
Ключевые слова: социальные услуги, социальное обслуживание, унификация понятий, нормативно-правовые акты.

The study is devoted to the substantiation of the specific social services in the ratio of social services. For this purpose, the essential characteristics of these concepts have been identified. The article analyses the peculiarities of their use in regulatory legal acts of different legal force, which regulate the activity of delivering social services to people who find themselves in difficult circumstances and unable to overcome them. For the analysis individual laws of Ukraine, decrees of the Cabinet of Ministers of Ukraine, orders of the Ministry of social policy, state standards have been selected. Mixing or substitution of these and other concepts have been identified, indicating the absence of a unified approach to their use in lawmaking. Some examples of inefficient interaction of the subjects of social services have been provided, which may be due to an insufficient theoretical and methodological basis of the specificity of this activity. The author recognizes the need for interdisciplinary studies of legal acts of experts in various fields of knowledge.
Key words: social services, social service, unification of concepts, normative-legal acts.

УДК 378:811.111

УПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Пришляк Оксана Юріївна
м.Тернопіль

У статті розкрито зміст понять компетентність, компетенція, компетентнісний підхід. Розкрито підходи науковців і практиків щодо трактування суті компетентнісного підходу, компетентності і компетенцій, схарактеризовано переваги упровадження компетентнісного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих закладах освіти; розкрито переваги компетентнісного підходу у процесі навчання іноземних мов майбутніх педагогів.

Ключові слова: компетентність, компетенція, компетентнісний підхід, студенти, професійна підготовка, вищі заклади освіти, навчання іноземної мови, технології навчання іноземної мови.

Постановка проблеми. Проблема компетентнісного підходу в сучасних умовах є однією із пріоритетних у педагогіці вищої освіти, особливо в умовах змін, які мають місце в нашій країні. Перед системою вищої освіти поставлено завдання забезпечення у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців формування їх готовності до професійної діяльності, конкурентної здатності на ринку праці. Реалізація цих завдань актуалізує побудову процесу про-

фесійної підготовки майбутніх фахівців на основі компетентнісного підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі навчання у вищому навчальному закладі звертаються багато вчених. Різні аспекти цієї проблеми стали предметом наукових досліджень В.Баркасі, Н.Бібік, І.Бондаренко, Н.Босак, М.Васильєвої, С.Вітвицької, О.Вознюк, Л.Головančук, І.Дроздової, О.Дубасенюк, А.Журавльова, Л.Карпової, С.Козак, В.Лугового, С.Максименко, О.Мамчич, Г.Мельниченко, О.Палій, Л.Петровської, О.Пометун, Л.Пуховської, С.Савельєвої, Н.Саєнко, С.Сисоєвої, Н.Талізіної, Л.Шевчук та інших.

Аналіз здійснених наукових досліджень свідчить, що дослідники, як і практики, одностайні в думці щодо необхідності і доцільності упровадження компетентнісного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів, проте спостерігаються розбіжності щодо трактування його суті. Закономірно, що перш ніж перейти до осмислення суті компетентнісного підходу доцільно здійснити аналіз понять «компетентність (компетентності)» і «компетенція (компетенції)». Зауважимо, окремі дослідники поняття «компетентність » зводять до «знань», інші розглядають його значно ширше і вважають, що окрім знань «компетентність» включає уміння, певний рівень готовності до професійної діяльності, відповідальність, здатність автономно (самостійно) виконувати професійні функції, тощо.

Ми погоджуємося з науковою позицією дослідників стосовно того, що у вітчизняній педагогічній лексиці не існує єдиної позиції стосовно трактування понять «компетентність» і «компетенція». Тлумачні словники української мови, на жаль, не вносять достатньої ясності в розуміння відмінностей значень цих понять. Так, у Великому тлумачному словнику сучасної української мови щодо трактування понять «компетентність (компетентності)» **і «**компетенція (компетенції)» подано такі роз'яснення. «Компетентність (компетентності)» на думку авторів словника доцільно трактувати як: «властивість за значенням компетентний; поінформованість, обізнаність авторитетність». А поняття компетентний вживається стосовно особи у таких означеннях «– (1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; кваліфікований; (2) який має певні повноваження; повноправний, повновладний» [2, с.560]. «Компетенція, -ї» – (1) добра обізнаність із чим-небудь; (2) коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи [там само, с.560].

У сучасній «Енциклопедії освіти» (Київ, 2008) розкриваються поняття «компетенції» і «компетентність у навчанні». Поняття «компетенції» розглядається у контексті освітньої підготовки учня і трактується як «відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат» [3, с.409]. На думку авторів «Енциклопедії освіти» молода людина компетентність у навчанні набуває не лише під час вивчення предмета, групи предметів, але й за допомогою засобів неформальної освіти, самоосвіти, внаслідок впливу освітнього середовища тощо [Там само, с. 408].

Подібні, але більш акцентовані, тлумачення з урахуванням походження термінів знаходимо в Словнику іншомовних слів. Автори цього словника трактують поняття «компетентність» – як поінформованість, обізнаність, авторитетність. «Компетентний» (від лат. належний, відповідний), на їх думку, доцільно розуміти у таких двох аспектах: 1) досвідчений у певній галузі, якомусь питанні; 2) повноважний, повноправний у розв'язанні якоїсь справи [5, с.345]. Поняття «компетенція» (від лат. взаємно прагну; відповідаю, підхожу) на думку авторів цього джерела доцільно трактувати як «коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи; коло питань, в яких дана особа має певні повноваження, знання досвід». Це джерело також рекомендує пріоритетне використання поняття «компетентність» для означення особистісних якостей, а поняття «компетенція» – для означення й характеристики повноважень [там само, с.345].

В англо-українському словнику [1, с.120] стверджується, що в англійській мові поняття «competence» і «competency» вважаються абсолютно тотожними без будь-яких застережень. Вони мають два основних значення: спроможність і правомочність. Словник співвідносить із «competence» («competency») у першому значенні українське слово «компетентність», а в другому значенні – «компетенція».

Короткий оксфордський словник сучасної англійської мови трактує «competence, -су» як: а) здатність (до діяння, виконання задач тощо); б) правомочність; а «competent» як: а) відповідно кваліфікований (до діяння, виконання задач тощо), той, що підходить до виконання завдання (дії), б) уповноважений. Так само, відповідно до Оксфордського словника для ділових кіл «competence ... (also competency) трактується як а) здатність (ability), б) правомочність (legal capacity) [6, с.164].

Вважаємо за доцільне звернутися до визначення «компетентності (компетентностей)» у таких важливих європейських документах, як «Європейська кваліфікаційна рамка для навчання протягом життя» та «Кваліфікаційна рамка європейського простору вищої освіта». У «Європейській кваліфікаційній рамці для навчання протягом життя» до «компетентності (компетентностей)» відносять «відповідальність й автономність», тобто здатність фахівця працювати й в автономному режимі вирішувати професійні завдання [7, с.13]. У документі «Кваліфікаційна рамка європейського простору вищої освіти» «компетентність» представлено як «динамічне поєднання знань, розуміння, умінь і здатностей» [8; 9]. На думку авторів цих документів власне через «компетентність (компетентності)» має здійснюватися аналіз освітніх цілей та **результатів**. Зокрема, у вищих навчальних закладах через «компетентність (компетентності)» мають бути охарактеризовані кваліфікації кожного (бакалаврського, магістерського, докторського) циклів вищої освіти. У системі вищої освіти з цією метою також використовують кредитний підхід на основі Європейської системи трансферу і накопичення кредитів (ЄСТНК, англ. ECTS), **яка** слугує визначенню навчального навантаження студентів, необхідного для досягнення запланованих освітніх результатів.

Ми поділяємо наукову позицію В.І.Лугового стосовно того, що існуючі підходи у вітчизняній і зарубіжній науковій думці і практиці з певною долею умовності можна узагальнено згрупувати таким чином [4, с.8]:

а) компетентність виступає певною загальною характеристикою особи, яка складається з окремих компетенцій; тобто, компетентність виступає як загальна характеристика, а компетенції – частиннми і є складовими цілого (компетентності);

б) компетентність є інтегральною характеристикою особи, яка включає в себе диференціальні компетентності. Тобто, загальна компетентність складається з окремих частинних компетентностей. При цьому терміну компетенція надається значення юридичного характеру як певних (наприклад, посадових) повноважень, наданих особі для виконання покладених на неї функцій;

в) компетентність та компетенція використовуються для позначення різних груп особистісних якостей, наприклад, за цільовими критеріями відповідно «студент (учень) має знати» та «студент (учень) має вміти робити»;

г) компетентність та компетенція розглядаються як тотожні поняття і вживаються рівноправно за законами випадковості.

Ми поділяємо наукову позицію В. Лугового про доцільність розмежування за значеннями цих двох понять «компетентність» і «компетенція», закріпивши за першим

– особистісні якості особистості, за другим – повноваження особи [4, с. 14].

У рамках Болонського процесу компетентнісний підхід, який враховує потреби та інтереси студентів, розвивається з 2000 р. за проектом Європейської комісії «Настроювання освітніх структур у Європі». Проект пропонує методологію розробки, реалізації, оцінювання, розвитку програм за їх рівнями (циклами), галузями та типами (академічним і професійним), що базується на компетентнісній концепції. За великим рахунком, таку концепцію слід визнати ключовою для утворення європейського простору вищої освіти.

Компетентнісний підхід покладено в основу започаткованої у 2006 р. і схваленої у 2008 р. Європейською комісією Європейської кваліфікаційної рамки для навчання упродовж життя [7; 8]. Відповідно до проекту Європейської комісії «Настроювання освітніх структур у Європі». компетентності тлумачаться як інтегральне і «динамічне поєднання» – знань, розуміння, умінь, цінностей, здатностей, інших особистих якостей. Розрізняють загальні та специфічні (предметні) компетентності. Їх розвиток проголошено метою освітніх програм професійної підготовки студентів. Компетентності формуються і оцінюються в межах кожної організаційної одиниці освітньої програми. Результати навчання (очікувані компетентності) та критерії їх оцінювання визначають вимоги до надання кредитів ЄСТНК.

Упровадження ідеї компетентнісного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у вищих навчальних закладах ставить на порядок денний доцільність оптимального співвідношення теоретичної і практичної складової.

Виходячи з необхідності комплексного вивчення процесу формування особистості майбутнього педагога, умов, що визначають успішність цього процесу, вплив різноманітних зовнішніх та внутрішніх чинників, можна визначити основні фактори, що мають вирішальний вплив на становлення його професійно-особистісних якостей. Одним із провідних факторів є зовнішнє середовище непрямої дії, яке впливає через досягнення світової науки, інноваційних технологій освітнього процесу. Другим фактором є зовнішнє середовище прямої дії (інтеграційні та міграційні процеси, престиж педагогічної професії, фінансування оплати праці державою, тощо). Закономірно, що педагогу, як і будь-якому іншому фахівцю, важко виконувати свої професійні функції і результативно працювати над своїм особистісно-професійним зростанням в умовах низької оплати праці та незадоволення базових потреб. Третім фактором є освітнє середовище вищого закладу освіти. Четвертим – об'єкт-суб'єктні відносини учасників навчального процесу (готовність викладачів до упровадження і студентів до сприйняття інноваційних технологій навчання, у тому числі й технологій компетентнісного навчання).

Як свідчить наліз опрацьованої нами літератури і проведеного дослідження, студенти всіх вікових груп актуалізованим стосовно свого майбутнього, орієнтовані на формуванні готовності до професійної діяльності (володіння професійно зумовленими знаннями, вміннями і навичками, інноваційними технологіями, здатності до конкуренції на ринку праці, сприйняття інноваційних підходів).

Головними факторами успішності процесу професійної підготовки майбутнього фахівця є особистість педагога-інноватора та середовище впровадження, підкреслюємо необхідність детального вивчення ролі іноземної мови в процесі здійснення інноваційної діяльності, тому що професіоналізація щодо розповсюдження нововведень виступає результатом розвиненості професійних прийомів, серед яких головним є не лобіювання даної інновації, а формування інноваційного потенціалу педагога до впровадження та демонстрації винаходів.

Виступаючи в ролі модератора й реалізатора компетентнісного підходу у вищому закладі освіти викладач тим самим продукує нове бачення майбутніми фахівцями технологій упровадження компетентнісного підходу у своїй майбутній професійній діяльності. Стає зрозумілим, що головною характеристикою суб'єкта компетентнісного підходу (викладача вищого закладу освіти) є його дійова професійна компетентність як основа професійної діяльності. Суб'єкт – це діяч, здатний до вибору концептуальних підходів, технологій професійної підготовки майбутніх фахівців, технологій вивчення конкретної навчальної дисципліни, до побудови системи відносин із студентами.

Професійна педагогічна діяльність має ту особливість, що вона постійно вимагає і стимулює педагога займати активну позицію постійного професійного зростання. Цей процес зумовлюється не тільки вимогами навчально-виховного середовища, він має стати внутрішньою особистісною потребою і характеристикою фахівця.

Сучасні методи навчання іноземних мов студентів у вищих закладах освіти у значній мірі сприяють вирішенню завдань комунікативного, пізнавального та виховного характеру: формуванню знань, розвитку умінь і навичок іншомовного спілкування, розвитку діалогічного контакту між суб'єктами спілкування, умінь працювати в команді, формуванню іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців та інше.

Нове бачення освіти має на меті створення мотиваційного середовища для студентів у процесі вивчення іноземних мов. Глибинне розуміння суті й упровадження на практиці компетентнісного підходу надають можливість викладачам іноземної мови вищих закладів освіти впроваджувати інноваційні технології навчання, що, закономірно, сприятиме підвищенню ефективності навчального процесу.

Компетентнісний підхід сприяє створенню реальних можливостей реалізації лінгвістичного і концептуально-тематичного спрямування навчання функцій іноземної мови. Зростаюче значення культурних обмінів, інтеграція в світовий освітній простір, процес глобалізації та інші об'єктивні чинники збільшили можливості контактів з носіями мови. Отже, навчання іноземної мови в вищих закладах освіти набуває не тільки професійного, але й практичного значення, а комунікативна функція мови уже в сучасних умовах відіграє провідну роль у процесі професійного формування та професійного самовираження і зростання.

Аналіз практики викладання англійської мови у вищому навчальному закладі показав, що підручники та методичні розробки, які використовуються в процесі навчання, ще недостатньою мірою враховують роль і значення мотиваційної сфери студентів, динаміку смислотворних мотивів учіння у процесі професійної підготовки, міру та характер взаємозв'язку мотиваційної та діяльнісно-практичної готовності до засвоєння знань, до оволодіння практичними інноваційними способами навчання мови.

Провідними мотивами навчання іноземної мови студентами вищого закладу освіти є мотиви конкурентоздатної професійної підготовки, професійних зростань і досягнень у майбутньому, а також мотиви комунікативні, пізнавальні та інші. Закономірно, що провідною умовою їх досягнення є надання упровадження компетентнісного підходу у процесі навчання іноземної мови вищих закладах освіти.

Новаторський статус викладача іноземної мови в системі розвитку педагогіки вищої освіти у контексті її інтеграції в європейський освітній простір, покладає на них особливої ваги відповідальність, створюючи одночасно ситуацію свободи дій та ініціатив в підходах і виборі технологій реалізації поставлених завдань.

Отже, ефективність комунікативно спрямованого навчання іноземних мов у вищій школі залежатиме від бажання і здатності вчителів і викладачів скористатися позитивним досвідом вітчизняних і іноземних учених і практиків щодо упровадження засад компетентнісного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих закладах освіти. Упровадження компетентнісного підходу допомагає розкрити творчий потенціал студентів і сприяє

розвитку та удосконаленню навчально-комунікативного процесу, формуванню високопрофесійних фахівців, що сприятиме реалізації перспективного завдання входження України до європейського освітнього простору.

Література та джерела

1. Великий англо-український словник: 112 слів та словосполучень / Укладач М.Зубков. − Харків: Фоліо, 2006. – 1980 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і доповн.) / Уклад, і голов, ред. В.Т.Бусел. - К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1719 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України [головний ред. В.Г.Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 918 с.
4. Луговий В.І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. Вища освіта України № 3 (додаток 1) – 2009 р. К.: ГНзис, 2009. – 630 с.
5. Словник іншомовних слів / За ред. чл.-кор. АН УРСР О.С.Мельничука. − К.: Гол. ред. Укр. рад. енц., 1977. – 926 с.
6. The Concise Oxford dictionary of current English. New seventh edition / Ed. by J. B. Sykes – Oxford University Press, 1987. – 1290 s.
7. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). [Електронний ресурс]. − Режим доступу: <http://ec.europa.eu/dgs/education_culture>. – Заголовок з екрану. – Мова англ.
8. The Qualifications Framework for European Higher Education Area. [Електронний ресурс] - Режим доступу: http://www.ond.vlaanderen.be/.
9. Turning Education Structures in Europe. 2nd Edition. [Електронний ресурс] − Режим доступу: <http://tuning.unideusto.org>. – Заголовок з екрану. – Мова англ.

В статье раскрыто содержание понятий компетентность, компетенция, компетентностный подход. Раскрыто подходы научных работников и практиков относительно толкования сущности компетентностного подхода, компетентности и компетенций, охарактеризованы преимущества внедрения компетентностного подхода в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов в высших учебных заведениях; раскрыты преимущества компетентностного подхода в процессе обучения иностранных языков будущих педагогов.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, компетентностный подход, студенты, профессиональная подготовка, высшие учебные учреждения, обучение иностранного языка, технология обучение иностранного языка.

The article deals with the meaning of competence, competence approach. The researchers and practitioners' approaches to the interpretation of the essence of the competency approach and competencies have been characterized as well as the benefits of the introduction of competence approach in the future specialists training in higher educational institutions. The pros of competence approach in teaching of foreign languages of future teacher have been defineds. The efficiency of communicatively directed learning of foreign languages in high school will depend on the willingness and ability of teachers to use positive experience of home and foreign scholars and practitioners on the introduction of principles of competence approach in the training of future specialists in higher educational institutions. The introduction of competency approach helps to reveal the creative potential of students and contributes to the development and improvement of educational and communicative process, highly professional specialists to facilitate implementation of priority tasks of Ukraine's joining the European educational space

Key words: competence, competence approach, students, professional training, higher education institutions, foreign language learning, foreign language learning technology.

УДК 159.9.072:364.6

ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМПАТІЙНОСТІ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Ратинська Оксана Миколаївна
м.Тернопіль

Досліджено емпатію в структурі пізнавальної активності соціальних працівників. З'ясовано, що емпатія визначається: як здатність людини емоційно відгукуватися на переживання іншого; як суто емоційний феномен; як осягнення емоційного стану іншого; як здатність прилучатися до емоційного життя іншого, розділяючи його переживання; як "входження" в позицію іншого; як почуття, що передає духовне єднання. Визначено рівень емпатійності у майбутніх соціальних працівників.

Ключові слова: емпатійність, соціальний працівник, спілкування, види емпатії, дослідження.

Професійне становлення особистості соціального працівника охоплює весь період практичної діяльності фахівця. Даний процес бере свій початок з університетської лави і триває протягом усього професійного життя соціального працівника. А.К.Маркова [9] розглядає зміст професіоналізму людини не тільки як досягнення нею високих професійних результатів, не тільки як високу продуктивність її праці, але неодмінно як наявність психологічних компонентів − внутрішнього ставлення людини до праці, стан її психічних якостей (мотиваційної і операціональної сторін професіоналізму). Тобто професійне становлення фахівця значною мірою залежить від особистісного компонента, від усвідомленості необхідності саморозвитку й самовдосконалення.

Теоретичні й методологічні засади професійної підготовки майбутніх соціальних працівників розглядаються у працях вітчизняних науковців – В.Андрущенка, С.Архипової, В.Беха, А.Горілого, І.Звєрєвої, А.Капської, І.Козубовської, В.Кременя, М.Лукашевича, В.Поліщук, В.Полтавця, Т.Семигіної, Ю.Швалба та ін. Всебічне дослідження професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти здійснено в першій в Україні докторській дисертації О.Карпенко. Спільною ідеєю більшості наукових пошуків є думка, що забезпечення суспільства кваліфікованими фахівцями соціальної роботи зумовлює потребу ґрунтовного дослідження процесів професіогенезу майбутніх соціальних працівників.

Професійна діяльність соціальних працівників передбачає постійні міжособистісні контакти з людьми, які потребують допомоги, тому актуалізується застосування в процесі підготовки фахівців соціальної роботи педагогічних інновацій, які ґрунтуються на активній суб'єкт-суб'єктній взаємодії учасників освітнього процесу. Такими є інтер-

активні технології (технології співпраці), які будуються на основі емпатійності та знаходять широке застосування у вищих навчальних закладах і досліджувалися зарубіжними (С.Кашлєв, В.Трайнєв та ін.) і вітчизняними науковцями (Л.Ампілогова, Л.Артемова, О.Комар, І.Куліш, О.Пометун, Л.Пироженко, М.Скрипник та ін.). Поняття «професійної емпатії» охоплює індивідуально-психологічні особливості та необхідні знання, уміння й навички для ефективної діяльності соціального працівника. Професійна емпатія є системою індивідуально-психологічних характеристик, а саме компонентів емпатії, емпатійної спрямованості, модальності, рівня вираженості емпатії та її видів і т. ін.; а також процесуальних характеристик емпатії на рівні когнітивно-емотивно-дієвої взаємодії в контексті циклів емпатійного реагування, технічних аспектів емпатії, структури емпатійної репліки та ін. [6]. Центральною ланкою системи підготовки соціальних працівників, на думку В.Панка, Т.Титаренко, Н.Чепелєвої [2], має бути особистісна підготовка. Саме наголос на особистісному розвитку студентів, на формуванні їхньої професійної культури та професійної ідентифікації і покладений в основу сучасного підходу до системи підготовки майбутніх фахівців – соціальних працівників.

Під розвитком професіоналізму соціального працівника А.О.Черепєхіна [2] розуміє зміну внутрішньої характеристики людини, що відбувається під час формування суб'єктної позиції, яка виявляється в спрямованості на оволодіння професійною культурою, в розумінні суті професії, відповідальності, автентичності, професійній ідентичності, задоволеності самореалізацією, здатності до самотрансценденції. Що вище міра розвиненості й інтегрованості характеристик спеціаліста, то вище рівень розвитку професіоналізму.

Л.П.Скорич [9] вказує на те, що професіоналізм соціального працівника формується у практичній діяльності та обов'язково характеризується високою продуктивністю або ефективністю роботи, яка виявляється на кожному з її основних етапів, а також в усіх структурних і функціональних її компонентах.

Саме у студентські роки, підкреслює Н.М.Фалько [9], процес становлення особистісно-професійних якостей набуває особливої інтенсивності. Юнацький вік характеризується усвідомленням особистої індивідуальності, неповторності, несхожості на інших. У цьому віці остаточно складається фундамент ціннісних орієнтацій, вимальовується проекція головних напрямків, пошуків, самореалізації тощо. Створити умови для саморозвитку студентів має навчальний заклад − випускова кафедра − шляхом вдосконалення системи навчально-методичного забезпечення.

Процес професійного становлення ефективного консультанта займає багато часу власної практики і супервізії при підтримці досвідченого фахівця. Часто такого поряд не виявляється. Тому, зауважує В.М.Федорчук [2], у становленні соціального працівника головне місце повинні займати теоретичне самонавчання і рефлексія особистого досвіду, аналіз протоколів консультативних зустрічей тощо. Умовою для забезпечення саморозвитку студентів автор убачає у тренінговій підготовці. Тренінг розглядається як спосіб, а точніше − сукупність різних прийомів і способів діяльності, спрямованої на розвиток у майбутніх спеціалістів навичок й умінь ведення консультацій. Підготовку майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності варто розширити різними тренінгами, майстер-класами, практикумами та іншими інтерактивними технологіями навчання.

У сучасній вітчизняній психології емпатія розглядається за такими напрямами: визначення якісної природи емпатії (Т.П.Гаврилова, Ю.Б.Гиппенрейтер, Р.Б.Карамуратова, М.М.Муканов, М.М.Обозов, Г.Б.Орлов, Н.І.Сарджвеладзе та ін.); вивчення зв'язку структурних характеристик емпатії з різними психічними процесами і психологічними особливостями особистості (А.А.Бодалев, Л.П.Виговская, О.В. Дашкевич, С.А.Єршов, Г.Ф.Михальченко, В.А.Микаелян, А.А.Рояк, Л.П.Стрєлкова, О.П.Санникова, І.М.Юсупов та ін.); дослідження процесуального характеру емпатії (В.С.Агєєв, С.Б.Борисенко, О.Г.Ковальов, М.И.Пашукова, Л.П.Стрєлкова та ін.).

Вітчизняні науковці неоднозначно трактують зміст поняття емпатії, визначаючи її або як здатність, або як процес, або як стан, пов'язуючи її з різними психічними процесами і психологічними особливостями особистості. У зв'язку з цим у роботах багатьох дослідників емпатія розглядається під термінами соціальна сенситивність, доброзичливість, чуйність, емоційна ідентифікація, гуманні відносини, співпереживання, співчуття. С.Л.Рубінштейн розглядав емпатію як компонент любові людини до людини, як емоційно опосередковане ставлення до оточуючих. Справді емпатійним відносинам він протиставляє феномен "розширеного егоїзму". Д.Б.Ельконін вважав, що здатність людини емоційно відгукуватися на її переживання є однією з умов розвитку соціальної децентрації. У зв'язку з цим, Д.Б.Ельконін зазначав вплив емпатії у формування когнітивної й емоційної децентрації дитини на процесі подолання "пізнавального егоцентризму". П.М.Якобсон свідчить про два види прояву почуттів: перший полягає в співпереживанні і умінні людини "укладати ілюзорну, уявну ситуацію", другий – полягає в реальних ситуаціях. Т.П.Гаврилова виділяє два види емпатійних переживань (співпереживання та співчуття) й запевняє, у разі співпереживання виявляються егоїстичні тенденції, а в разі співчуття – альтруїстичні. З іншого боку, Т.П.Гаврилова вважає співпереживання простішою формою емпатії, а співчуття – складнішою. Провівши серію експериментів за методикою проективного типу, вона довела, що співпереживання притаманно для молодшого шкільного віку, а співчуття – для підлітків.

У цілому нині, емпатія − це соціально-психологічна властивість особистості. Вона є сукупністю соціально-психологічних здібностей індивіда. У ряд таких здібностей входять: здатність емоційно реагувати на переживання іншого; здатність розпізнавати емоційні стани іншого і подумки переносити себе у думки, відчуття провини та дії іншого; здатність використовувати способи взаємодії, які полегшують страждання іншої людини.

Є різноманітні критерії виділення форм емпатії. Для прикладу таких критеріїв може бути: 1) модальності провідного компонента у структурі емпатії. Відповідно до цього критерію розрізняють емоційну, когнітивну і поведінкову емпатію. Дж.Роджерс, Труакс визначили обов'язковий комунікативний компонент емпатії як здатність передавати партнеру розуміння його переживання чи внутрішні ситуації. Киф і Баррет-Леннард включили до своєї моделі емпатії фазу висловлювання, передачі розуміння доступною мовою, вербально чи невербально; 2) генезис емпатії (з урахуванням цього критерію виділяють глобальну, егоцентричну і просоціальну емпатію); 3) критерії емпатії (особистісна і ситуативна емпатія); 4) критерій рівня розвитку емпатії (елементарно-рефлекторні і особистісні форми емпатії).

На думку А.П.Сопикова, існує три види емпатії: 1) емоційна, якщо домінує емоційність у процесі моделювання суб'єктом об'єкта емпатії; 2) пізнавальна, якщо домінує інформативність у процесі моделювання суб'єктом об'єкта емпатії; 3) поведінкова, якщо домінує вольовий аспект у процесі моделювання суб'єктом об'єкта емпатії, виражена в спонуці об'єкта емпатії до чогось.

Натомість, У.У.Бойко розрізняє такі етапи емпатії за критерієм модальності ведучого компонента емпатії: 1) раціональна емпатія, здійснювана у вигляді співпричетності, уваги до іншого, інтенсивної аналітичної переробки інформації про нього; 2) емоційна емпатія, реалізована у вигляді емоційного досвіду (переживань, почуттів) у процесі відображення станів іншого; 3) інтуїтивна емпатія, що дозволить обробляти інформацію про партнера на несвідомому рівні.

Є ще один критерій визначення форм емпатії − це напрям емпатійних переживань. Цей показник емпатії пов'язаний із загальною спрямованістю особистості та її ціннісними орієнтаціями. Відповідно до цього критерію, емпатія ділиться на співчуття і співпереживання. Перше, вважає Т.П.Гаврилова, засноване більшою мірою на своєму колишньому досвіді, пов'язане з потребою у власному добробуті, зі своїми інтересами. Друге ґрунтується на розумінні неблагополуччя іншої людини, пов'язане з її потребами і інтересами. Звідси співпереживання більш імпульсивне, інтенсивніше, ніж співчуття.

З іншого боку, Л.П.Калінінський зі співавторами вважають, що при поділі емпатійних реакцій точніше було б почати говорити й не так про критерії різнокерованості потреб, як про ступені емоційного залучення свого Я під час такої реакції. Вони вважають, що співпереживання є більш індивідуальною властивістю, оскільки пов'язані з такою типологічною особливістю, як слабкість нервової системи, а співчуття − особистісною властивістю.

Т.П.Гаврилова виявила, що співпереживання, як більше безпосередня концентрована форма емпатії, характерне більшою мірою для молодших школярів, а співчуття, як більше складна, опосередкована моральним знанням форма емпатійного переживання, − для підлітків. Частіше виражається співчуття, ніж співпереживання.

У сучасній науці не заперечується те, що емпатія, можливо спрямована на себе, і інших людей. Форму емпатії, спрямовану іншим, позначають, як жаль, співчуття чи емпатійна турбота. У співчуття відбивається переживання індивідом неблагополуччя іншого відносно свого добробуту. Воно виникає у ситуації, коли сприймається стан партнера і потреба допомогти йому.

Названі види емпатії породжують різну поведінку стосовно іншого та його потреб. Що стосується особистісного дискомфорту чи дистресу, людина робить зусилля, створені задля подолання свого негативного стану, прагне уникнути травмуючих вражень, будує стратегію взаємодії "за себе". Співчуття чи емпатійна турбота, з іншого боку, породжує альтруїстичні дії в адресу іншого й прагнення подолати його негативний стан, що позначається в стратегії взаємодії, що називається "за іншого".

Для розвитку емпатії важливими є і соціальні фактори. Л.Мерфі досліджував вплив соціальних груп, у яких виховується дитина, на розвиток її емпатійності. І.М.Юсупов вивчив деякі демографічні фактори і показав, що, на його думку, лише за умови соціалізації підлітків у місті можливий розвиток емпатії, а соціалізація їх у сільській місцевості гальмує розвиток емпатійності.

Досить поширеним є погляд на емпатію як складову емоційної сфери особистості. Так, емпатія визначається: як здатність людини емоційно відгукуватися на переживання іншого (людини, чи тварини, чи антропоморфізованого предмету); як суто емоційний феномен, що репрезентує триланковий процес (співпереживання – співчуття – внутрішнє сприяння); як осягнення емоційного стану іншого, як проникнення в переживання іншої людини; як здатність прилучатися до емоційного життя іншого, розділяючи його переживання; як “вчуття” в позицію іншого, уміння поставити себе на його місце, глянути на все його очима і відчути його стан; як почуття, що передає духовне єднання. Таким чином, на сьогодні розрізняють: 1) емпатію емоційну – засновану на механізмах проекції та наслідування моторних та афективних реакцій іншого; 2) емпатію когнітивну – що базується на інтелектуальних процесах: порівняння, аналогія тощо; 3) емпатію предиктивну – що проявляється як здатність передбачати афективні реакції іншого в конкретних ситуаціях [3, с.273-279].

Емпатія як необхідна властивість особистості, що проявляється в структурі міжособистісного спілкування, розглядається в дослідженні Г.І.Метельського [5]. Автор виділяє наступні ознаки емпатії: 1) переживання за благополуччя інших; 2) вміння уявити себе на місці іншого; 3) небайдуже ставлення до переживань інших; 4) здатність переживати те, що відчувають інші; 5) здатність швидко помічати переживання людей; 6) вміння уявити стан іншої людини.

А.Н.Обозов розглядає емпатію як механізм спілкування і включає в нього когнітивні, емоційні і дієві складові. На його думку, емпатія має три рівні. В основі ієрархічної структурно-динамічної моделі лежить когнітивна емпатія (перший рівень), яка проявляється у вигляді розуміння психічного стану іншої людини без зміни власного стану. Другий рівень має на увазі емоційну емпатію не тільки у вигляді розуміння стану іншої людини, але й співпереживання і співчуття їй, емпатійного відреагування. Третій рівень емпатії – найвища форма, яка включає когнітивну, емоційну та поведінкову складову.

О.П.Саннікова в структурі емпатії виокремлює три рівні: формально-динамічний, що характеризує динамічні властивості емпатії (особливості виникнення та течії емпатійних реакцій) і якісні, які відображають психологічну сутність емпатичного процесу (емоційна емпатія, когнітивна, предикативна та дійова); змістовий, до якого входять ті аспекти емпатії, що стосуються вибору простору, для переживання емпатії і морально-етичного змісту її об’єкта, імперативний рівень, що відображає індивідуальні уявлення про існуючі соціально-культурні "норми" емпатичних процесів [7].

Емпатійна взаємодія виникає в разі наявності трьох основних її чинників: емпатогенна ситуація, тобто, ті обставини, які спричинили у певної особи (істоти) особливий емоційний стан та потребу у підтримці з боку іншої особи. Так, ситуації можуть бути як психотравмуючими, так і приємними. Відповідно емоції носять позитивний або негативний характер; об’єкт емпатії, тобто, особа (істота), яка потребує підтримки або сприйняття, суб’єкт емпатії, тобто, особа, у якої виникають певні переживання щодо об’єкта емпатії, а також є здатність надати відповідну підтримки [8].

Таким чином, необхідно відмітити, емпатія – це здатність людини емоційно відзиватися на переживання іншого, будь це людина, тварина чи антропоморфний предмет. Вона може виражатися в двох формах: співчутті та співпереживанні. Під співпереживанням розуміється переживання індивідом тих же почуттів, що відчуває інший, причому ці переживання спрямовані на себе і мають егоїстичний характер.

При співчутті індивід переживає неблагополуччя іншого, безвідносно до власного благополуччя, тобто це переживання, спрямовані на іншу людину, які мають альтруїстичний характер. Крім того виокремлюють такі види емпатії: емоційну (наслідування і зараження), когнітивну (здатність зрозуміти іншу людину) і предикативну (здатність передбачити дії іншого). Емпатійні стосунки мають трикомпонентну структуру: когнітивний (мисленнєві операції, знання про об’єкт чи людину), емоційний (емоційні реакції на об’єкт чи людину) та конативний (моторні реакції, поведінкові наміри стосовно іншої людини або об’єкта стосунків, дії, вчинки) компоненти.

Феномен емпатії тісно пов'язаний з емоційно-пізнавальними та психологічними якостями особистості і проявляється насамперед у спілкуванні. У багатоплановому процесі спілкування виокремлюють найголовніші функції: комунікативну, інтерактивну та перцептивну.

Комунікативна функція забезпечує обмін інформацією індивідуально чи через засоби масової інформації (ЗМІ) без обмежень у часі та просторі і є необхідною умовою наступності розвитку генерацій, світового прогресу. Обмін інформацією передбачає і певний вплив на людей, їх поведінку, характер діяльності, суспільну свідомість, тобто реалізовується функція впливу або інтерактивна функція. Проблема ефективності впливу ЗМІ на аудиторію, індивіда є однією з провідних у сучасній теорії масової комунікації. Під цим поняттям найчастіше розуміють зміну поведінки, уявлень, думок читача, слухача чи телеглядача, які викли-

кані дією ЗМІ.

У свою чергу, перцептивна функція в сучасній психокомунікативістиці передбачає також здатність людини сприймати світ очима інших, розуміти його так, як вони, аналізувати факти з їх позицій, висловлювати свої оцінки і надавати можливість продискутувати подану ним інформацію. Отже, мова йде про одну з найголовніших граней психологічної творчості − феномену емпатії − здатності розуміти думки, почуття і потреби людей, чутливо заглиблюватись у суть події, явища тощо, глибоко відчувати стан іншої особи чи групи людей, сприймати і розуміти їх вчинки.

Соціально-економічні перетворення в Україні зумовлюють значні зміни у системі професійної освіти. "Наше сьогодення вимагає від національної вищої школи взагалі і від кожного навчального закладу, спираючись на кращі традиції і досягнення професійної освіти та психолого-педагогічної науки, кардинально переглянути сам підхід до організації навчально-виховного процесу, до змісту фахової підготовки і виховання студентської молоді, до розробки і впровадження перспективних технологій навчання" [4, с.226]. У зв'язку з вирішенням завдань реалізації ідеї створення національної системи соціально-психологічної служби актуальною є підготовка висококваліфікованих фахівців у галузі соціальної роботи. Особливості суспільного життя ставлять жорсткі вимоги до особистісних та професійних якостей фахівця соціальної сфери.

Наявна система підготовки соціального працівника зорієнтована головним чином на оволодіння ним певною системою теоретичних знань, спеціальних умінь і технік. Однак успіх професійної діяльності фахівця залежить у великій мірі від його особистісних характеристик:системи цінностей, психологічної культури, самосвідомості, соціально-перцептивного інтелекту тощо. Тому поряд із світоглядною та професійною підготовкою майбутніх фахівців особливого значення набуває особистісна підготовка соціального працівника, метою якої є формування професійно значущих якостей особистості, її гуманістичної спрямованості, психологічної культури, здатності до професійної ідентифікації.

З метою дослідження емпатійності ми використали опитувальник Меграбяна адаптований Е.Ф.Зеер і О.Н.Шахматова. Опитувальник дозволяє виміряти наступні компоненти емпатії: (1) ЕМТ − емпатійних тенденцій, здатність до співпереживання, вразливість. (Емоційний рівень емпатії); (2) ТПР − тенденція до приєднання, здатність до прояву тепла, дружелюбності, підтримки, надання допомоги. (Дієва емпатія).

Рівні вираженості емпатійних тенденцій та тенденцій до приєднання, згідно опитувальника: низький, середній і високий.

Таким чином, шлях до професіоналізму лежить через групову психокорекцію [10, с.16], яка створює умови для керованої рефлексії особистісного та професійного становлення, розвитку професійної самосвідомості, виникнення нових знань, оцінок, відносин особистості. Психокорекційна практика дає можливість забезпечувати рефлексивні знання, спрямовані на розуміння індивідуальної неповторності особистісної проблеми суб'єкта, її глибинно-психологічних передумов. "Проходження тренінгової групи суб'єктом загалом сприяє збагаченню соціально-перцептивного інтелекту, розширює компетентність у галузі спілкування, розвиває емпатію та сензитивність..." [10, с.35]. Проф. С.І.Богомолов констатував: "Основний самий загальний метод гуманізації будь-якого заняття по конкретній дисципліні полягає у тому, щоб залучити студента, його душу, його інтелект до активного процесу пізнання і цим зробити його творцем не тільки свого особистого щастя, але й тих людей, заради яких він живе..." [1, с.78].

Література та джерела

1. Богомолов С.И. Инженер XXI века − самая гуманная специальность на земле: Монография. − Харьков: Контраст, 2000. − 184с.
2. Маценко Ж.М. Духовність: феномен психології та об'єкт виховання. −К., Освіта України, 2010. – 100 с.
3. Олексик Л.М. Духовні почуття у світопереживанні особистості: дис…канд. філос. наук: 09.00.11/ Л.М.Олексик. − К., 1994. – 220 с.
4. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / [С.О.Сисоєва, А.М.Алексюк, П.В.Воловик, О.Г.Кульчицька. Л.Є.Сігаєва, Я.Д.Цехмістер та ін.]; За ред.С.О.Сисоєвої. − К.: ВІПОЛ, 2001. − 502с.
5. Пономарева М.А. Эмпатия: теория, диагностика, развитие: Монография / М.А.Пономарева. – Минск: Бестпринт, 2006. – 76с.
6. Психологія: Підручник / Трофімов Ю.Л., Рибалка В.В., Гончарук П.А. та ін.: − К.: Либідь, 1999. − С.486-495
7. Санникова О.П. Феноменология личности / О.П.Санникова. – Одесса: СМИЛ, 2003. – 256 с.
8. Туркова Д.М. Емпатія як "спосіб буття" професійного психолога / Д.М.Туркова // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – № 8. – С.69-76
9. Чепа М.-Л.А. Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості // Тези доп. та матеріали Міжнародн. н.-практ. конференції. – Луцьк, 1994. І част., ІІІ розд. – 171 с.
10. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися / Т.С.Яценко. − К.: Освіта, 1993. − 206 с.

Исследовано эмпатию в структуре познавательной активности социальных работников. Выяснено, что эмпатия определяется: как способность человека эмоционально отзываться на переживания другого; как чисто эмоциональный феномен; как постижение эмоционального состояния другого; как способность приобщаться к эмоциональной жизни другого, разделяя его переживания; как "вхождение" в позицию другого; как чувство, которое передает духовное единение. Определен уровень эмпатийности у будущих социальных работников.

Ключевые слова: эмпатийность, социальный работник, общения, виды эмпатии, исследования.

The author of the article has analyzed the concept of empathy as a factor in human communication as well as its types. The empathy has been studied in the structure of cognitive activity of social workers. It has been found that empathy is defined as: a person's ability to respond to the emotional experiences of another; a purely emotional phenomenon; an ability to comprehend the emotional state of another; an ability to join the emotional life of another person, sharing the experience; an "entry" into another` position; a feeling that conveys the spiritual unity. The level of empathy in future social workers has been identified. The success of professional specialist depends largely on personal characteristics, value systems, psychological culture, identity, social and perceptual intelligence etc. Therefore, along with the ideological and professional training of future specialists special importance is to be paid to individual education of a social worker whose aim is to develop professionally significant qualities of an individual, his/ her humanistic orientation, psychological culture, the capacity for professional identification.

Key words: empathy, social worker, communication, empathy species, research.

УДК 373.5.016:81'243

ЗМІСТ І ФУНКЦІЇ ТЕКСТІВ ДЛЯ ЧИТАННЯ У НАВЧАЛЬНИХ ПОСІБНИКАХ ЕЛЕКТИВНИХ КУРСІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ: ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ

Редько Валерій Григорович
Басай Олег Вікторович
м.Київ

У статті автори розглядають методологічні засади визначення змісту і функцій текстів для читання у навчальних посібниках елективних курсів з іноземних мов для учнів старшої школи. Свої погляди вони ґрунтують на домінувальних у сучасній шкільній іншомовній освіті компетентнісному, комунікативно-діяльнісному, особистісно орієнтованому і культурологічному підходах. Обґрунтовуються принципи добору і функції текстів у навчальному процесі.

Ключові слова: зміст, функції текстів для читання, елективні курси, іноземні мови

Постановка проблеми. Важливими і традиційно постійними компонентами змісту підручників і навчальних посібників з іноземних мов є тексти для читання. Текст – від латинського – *textum*, що означає зв'язок, поєднання. Як трактується в «Лінгводидактичному енциклопедичному словнику», текст – це продукт мовленнєвої діяльності; основна одиниця комунікації, якою людина користується у процесі мовленнєвої діяльності». Він, зазвичай, характеризується єдністю теми і задуму, відносною завершеністю, зв'язністю, внутрішньою синтаксичною, композиційною та логічною структурою [3].

У сфері навчання іноземних мов поняття «текст» застосовується для позначення певного мовленнєвого відрізка у продуктивних (під час породження мовленнєвого продукту в усній – говорінні чи письмовій – письмі формах) і рецептивних (в усній – аудіюванні чи письмовій – читанні формах) видах мовленнєвої діяльності. Розглядаючи іншомовний текст як певним чином своєрідно упорядковану множину речень, об'єднаних спільним комунікативним завданням [7], можна стверджувати, що за його функціями він є багатоаспектною одиницею навчання нормативного іншомовного спілкування. А це означає, що акти вербальної комунікації здійснюються з допомогою текстів, які відіграють різноманітні соціальні та дидактичні функції у залежності від цілей та змісту навчання.

Тексти, для читання, що добираються до змісту підручників і навчальних посібників з іноземних мов, можна розглядати як оперативні джерела інформації про соціальні, економічні, політичні, культурні та інші аспекти життя країни, мова якої вивчається. Вони слугують засобами формування комунікативної (лінгвістичної, мовленнєвої, соціокультурної) компе-тентності. Окрім того, опосередковано сприяють розвитку в учнів інших компетентностей: загальнонавчальної, стратегічної, компенсаторної, прагматичної, дискурсивної, культурологічної, професійної. Саме з цих позицій нам уявляється доцільно розглядати тексти для навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов як важливі засоби оволодіння іншомовним профільно зорієнтованим спілкуванням і культурою народу, мова якого вивчається.

Аналіз останніх досліджень. Упродовж усієї історії теорії навчання іноземних мов проблема ефективного вирішення питань добору і педагогічно доцільного використання текстів для читання завжди була актуальною. Варто згадати дослідження І.Л.Бім, З.І.Кличнікової, О.О.Миролюбова, І.В.Рахманова, С.К.Фоломкіної, В.С.Цетлін, С.П.Шатілова та інших, які присвячували свої роботи цій навчальній сфері. Не втратила ця проблема своєї актуальності й сьогодні (Н.Ф.Бориско, Н.Д.Гальскова, Р.Ю.Мартинова, В.М.Плахотник, В.В.Сафонова та інші). Вчені розглядають роль і місце текстів у змісті підручників, досліджують питання їх ефективності, обґрунтовують кількісні та якісні характеристики тощо.

У зв'язку з тим, що тексти – це свого роду *продукти мови і мовлення* [5; 7], то нескладно помітити, що в науковій літературі вони розглядаються *на рівні лінгвістики і теорії комунікації* [4; 7; 9]. У лінгвістиці не існує абсолютно єдиного визначення категорії «текст». Чи не найглибше трактування дав йому І. Р. Гальперин. Під цим терміном він розуміє завершений продукт мовленнєвого процесу, матеріалізований у вигляді відповідно літературно оформленого в письмовій формі документа, який має назву (заголовок) і складається з кількох особливих одиниць (понадфразових єдностей), поєднаних різними типами лексичних, граматичних, логічних, стилістичних зв'язків; йому властиві певна цілеспрямованість і прагматичність [6].

У лінгвістиці прийнято вважати, що основну думку в тексті передають так звані абзацні речення, котрі О.І.Москальська називає його структурно-композиційним ядром [9]. Цей факт зумовлює зробити важливий висновок про те, що під час визначення змісту текстів для читання автору потрібно передбачати доцільний поділ їх на абзаци, в яких зосереджується основна навчальна інформація, і кожний абзац, зазвичай, презентує нову думку. Відповідно, абзаци можуть слугувати своєрідними пунктами плану, за яким конструюється зміст текстів. У таких випадках вони виконують роль джерела змісту підтеми або певного тематичного фрагменту. За цих умов текст сприяє становленню у читача комунікативно-когнітивних умінь, презентує не тільки певний обсяг тематично-ситуативної інформації, але й завдяки структуруванню на абзаци забезпечує можливість формування дискурсивної компетентності як здатності за змістом тексту логічно і зв'язно вибудовувати висловлювання, а також загальнонавчальної – набувати досвіду диференціювати головне і другорядне, визначати ядро тексту тощо.

В теорії комунікації (М.І.Жинкін, І.О.Зимня, О.О.Леонтьєв та інші) текст розглядається засобом, який сприяє породженню і сприйманню певної інформації, він умотивовує комунікативні дії, що здійснюють співрозмовники, зумовлює до використання уміщеної в ньому інформації в продуктивних і рецептивних видах мовленнєвої діяльності. Отже, як не складно помітити, текст у змісті навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов може слугувати підґрунтям для здійснення спілкування в усному і писемному мовленні, забезпечуючи школярів мовним, мовленнєвим і тематичним інформаційним матеріалом, а також окреслювати проблеми, які можуть бути обговорені у процесі навчання.

Мета дослідження. Розглянути особливості змісту і визначити функції текстів для читання у навчальних посібниках елективних курсів з іноземних мов, з'ясувати та охарактеризувати принципи їх добору та критерії оцінювання змістової та функціональної якості відповідно до компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, особистісно орієнтованого та культурологічного підходів до навчання, що домінують у сучасній шкільній іншомовній освіті.

Основна частина. Зміна стратегій у сучасній шкільній іншомовній освіті зумовлює появу нових пріоритетів у доборі навчальних матеріалів для читання та їх організації у змісті підручників і навчальних посібників. Вимоги навчальних програм, інтереси та комунікативні потреби учнів змушують авторів з особливою ретельністю здійснювати такий добір. Насамперед це зумовлено *основними дидактични-*

ми функціями текстів: а) здатністю надавати інформацію з теми, що вивчається, забезпечуючи розвиток комунікативно-пізнавальних інтересів школярів, б) ілюструвати форми та функції мовних одиниць у тематичному змісті, в) умотивовувати навчальну діяльність учнів, г) стимулювати комунікативну мовленнєву взаємодію, д) сприти розвитку загальнонавчальних умінь і творчих здібностей учнів, е) забезпечувати виховний, розвивальний, освітній потенціал школярів. Лише *комплексний підхід до добору текстів* для змісту підручників і навчальних посібників з іноземних мов з урахуванням зазначених функцій може забезпечити успішне виконання навчальних програм. Ці функції цілком адаптивні й до навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов, проте їх кількість може бути розширена за рахунок методичних особливостей змісту навчання іншомовного спілкування.

Як зазначається в «Методиці навчання іноземних мов і культур: теорія і практика», для формування умінь читання велике значення має характер текстів, їхній зміст, інформативність, цікава фабула і т.п. Від якості текстового матеріалу залежить мотивація читацької діяльності школярів [2]. Не можна не погодитися з цим твердженням. Отже, з одного боку, зміст текстів розглядається важливим чинником упливу на ставлення школярів до читання як виду мовленнєвої діяльності, а також на їхні можливості успішно виконувати освітні завдання, що пред'являються до іноземної мови як навчального предмету. З іншого боку, структурно-смислові та мовні особливості текстів визначають характер самого процесу читання. Для того щоб надати цьому виду мовленнєвої діяльності значення важливого чинника впливу на розвиток учнів, здатність забезпечувати їхні комунікативні наміри, зумовлені змістом елективного курсу, тексти, окрім дидактичних, мають виконувати ще й певні *методичні функції*, а саме: 1) сприяти розширенню обсягу та забезпечувати практичне використання іншомовних лексичних, граматичних, загальнонавчальних, тематико-інформаційних знань учнів; 2) бути засобом активізації та актуалізації у практичній діяльності раніше вивченого мовного, мовленнєвого, тематично-інформаційного матеріалу, демонструвати особливості його використання у різноманітних комунікативних актах, зокрема, що особливо важливо, в нових профільно зорієнтованих ситуаціях іншомовного спілкування; 3) слугувати підґрунтям для розвитку в учнів іншомовного досвіду усного й писемного мовлення на засадах нового лексичного й інформаційного матеріалу; 4) вмотивовувати іншомовну комунікативну діяльність учнів, спрямовувати її на розвиток пізнавальної активності у межах змісту елективного курсу.

Лише комплексне врахування зазначених дидактичних і методичних функцій зможе забезпечити успішне виконання вимог навчальних програм. Для забезпечення їх успішного виконання виникає потреба у доборі текстів, які узгоджувалися б з основними положеннями компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, особистісно орієнтованого та культурологічного підходів до навчання, що домінують у сучасній шкільній іншомовній освіті. У зв'язку з цим, у результаті аналізу набутого історичного досвіду в теорії та практиці навчання іноземних мов, усвідомлення особливостей його розвитку на сучасному етапі, переосмислення окремих усталених дидактичних і методичних принципів добору навчальних матеріалів відповідно до нової парадигми шкільної іншомовної освіти та врахування особливостей змісту елективних курсів з іноземних мов для учнів старшої школи [14], а також набутого ними навчального, зокрема іншомовного, досвіду і комунікативних потреб нами здійснена спроба визначити та охарактеризувати *принципи добору текстів* для навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов. Наводимо їх перелік:

– *комунікативної цінності* змісту текстів, що передбачає дидактично доцільно дібраний мовний, мовленнєвий, інформаційний та ілюстративний (що супроводжує тексти) навчальний матеріал, який дає можливість на достатньому рівні (відповідно до вимог навчальної програми) організовувати процес навчання спілкування в усній та письмовій формах у межах профільно зорієнтованих тем, забезпечуючи в такий спосіб реалізацію іншомовних комунікативних намірів учнів;

– *принцип прагматичності та соціальної ефективності,* яким забезпечується актуальність дібраного змісту текстів у межах профільно зорієнтованої тематики, його відповідність сучасному рівню історичного, економічного і соціального розвитку світового соціуму. Він враховує пізнавальні потреби школярів у нових знаннях і сферах їх застосування у різних аспектах їхньої майбутньої життєдіяльності. Сприяє комунікативній та соціальній адаптації старшокласників до особливостей розвитку сучасного глобалізованого суспільства. Гарантує набуття досвіду соціальної та комунікативної поведінки у різних умовах мовленнєвої взаємодії. Забезпечує виконання практичної (комунікативної), освітньої, виховної, розвивальної цілей навчання. Формує в учнів умотивовану готовність до удосконалення набутого іншомовного комунікативного досвіду, зокрема у межах профільно зорієнтованої тематики;

– *принцип науковості* змісту текстів, яким передбачається добір матеріалів, які узгоджуються з сучасним рівнем розвитку різноманітних галузей профільних знань, відповідно до яких прогнозується здійснювати спілкування;

– *принцип автентичності*, що зумовлює добір текстів з нормативними зразками мовлення, прийнятими у країні, мова якої вивчається. Зазвичай, це мають бути реальні продукти мовленнєвої діяльності, що узгоджуються з профілем навчання. За потреби тексти можуть бути адаптовані відповідно до набутого навчального і комунікативного досвіду учнів: скорочені в обсязі або спрощені за рахунок вилучення незначущої інформації;

– *принцип врахування іншомовного навчального досвіду школярів*, яким передбачається добір текстів із новою для них інформацією, що сприяє виникненню інтересу до роботи з ними. Недоцільно добирати тексти, що містять відомості, знайомі із змісту інших навчальних предметів. Утім цим принципом не заперечується використання тематичної інформації, що недостатньо або інакше висвітлена у змісті інших навчальних курсів, зокрема у змісті підручників або навчальних посібників з іноземної мови як загальноосвітнього предмету;

– *принцип доступності та оптимального обсягу інформації у текстах*, яким передбачається добір мовного, мовленнєвого та інформаційного матеріалу, доступного для усвідомлення школярами і достатнього за глибиною та обсягом для реалізації їхніх іншомовних комунікативних намірів у межах визначених навчальною програмою тем спілкування;

– *принцип культуровідповідності та культурної цінності змісту текстів*, яким забезпечується формування в учнів лінгвокраїнознавчої та соціолінгвістичної компетентностей. Це дає можливість оволодівати автентичними зразками мовлення, типовими для спілкування в різних сферах сучасного соціокультурного середовища відповідно до обраного профілю навчання;

– *принцип виховної, освітньої та розвивальної цінностей текстів*, який забезпечується доцільним добором їх змісту, що узгоджується з освітнім профілем та сприяє комплексній реалізації цілей навчання, окреслених програмою елективних курсів, і в такий спосіб різнобічно впливає на особистість учня.

Зазначені принципи можуть слугувати базовими для авторів навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов під час добору текстів для читання. Втім автори повинні усвідомлювати, що не будь-який презентований матеріал для читання забезпечить успіх у навчанні. Нецікаві для учнів за змістом, хоч і доступні для них з погляду мовного оформлення, тексти не завжди зможуть сприяти успішному

виконанню цілей і завдань навчання, а також досягненню комунікативної взаємодії учнів. Добираючи тексти, автор повинен співвідносити їх зміст не тільки із колом пізнавальних інтересів школярів і завданнями навчання, але й з рівнем їхнього навчального і життєвого досвіду: учням має бути доступна для розуміння змістова інформація (об'єкти і явища), що повідомляється у змісті елективних курсів. Лише за таких умов тексти слугуватимуть підґрунтям для організації усвідомленої ситуативно спрямованої мовленнєвої взаємодії в усній та письмовій формах, що свідчитиме про їхню дидактичну та методичну доцільність.

Дібрані згідно з цими критеріями тексти для читання повинні пройти що одну процедуру, мета якої – різнобічно проаналізувати їх з таких позицій:

- валідність[1*] тексту як засобу формування комунікативно-когні-тивного уміння читати;
- валідність тексту як джерела навчально-пізнавальної інформації;
- валідність тексту як джерела спеціальної культурологічної інформації відповідно до тематики елективного курсу.

Під час добору текстів постає проблема природи цих навчальних засобів, оскільки, на думку С.К.Фоломкіної, ефективно оволодівати іншомовним спілкуванням у особливо побудованому навчальному середовищі можна лише за умови спеціально створених текстів [16]. Ця теза недвозначно наголошує на важливості проблеми та необхідності добору актуального інформаційного матеріалу, який не тільки співвідноситься із віковими психофізіологічними можливостями школярів і їхніми інтересами, надає достатні відомості для забезпечення іншомовного тематично-ситуативного спілкування у межах змісту елективного курсу, слугуючи своєрідним дидактичним підґрунтям для здійснення комунікації в усіх видах мовленнєвої діяльності, а також побудований на нормативних у лексичному й граматичному відношеннях зразках мовлення.

У теорії навчання іноземних мов тексти диференціюються на *«навчальні»* та *«ненавчальні»* [2; 5; 15; 17]. Як зазначала С.К.Фоломкіна, навчальний текст – це будь-який обсяг інформації, що використовується для навчання, незалежно від того, чи вона є оригінальною, чи спеціально створеною авторами [16]. А.Р.Арутюнов та І.С.Костіна під навчальним текстом розуміють будь-який факт культури іноземної мови, що відповідає навчальній комунікації і має знакову функцію. Такі тексти можуть підлягати адаптації щодо їх змісту і структури з урахуванням рівня мовної підготовленості учнів [4]. Адаптація тексту передбачає його спрощення, пристосування, полегшення чи ускладнення відповідно до рівня мовної та мовленнєвої компетентності учнів. При цьому прийнято вважати, що під час оцінювання складності тексту мають братися до уваги не тільки його змістовий аспект, але й мовний – кількість наявних у ньому незнайомих мовних одиниць, синтаксичних структур, їх складність і роль для передачі змістової інформації. Відповідно, виділяють *сильну адаптацію* тексту (загальна якісна зміна мовленнєвої структури тексту), *середню адаптацію (*внесення суттєвих змін за рахунок дрібних скорочень і синонімічних замін складних місць), *слабку адаптацію* (скорочення окремих блоків тексту із збереженням його змістового ядра чи з окресленням певних змістових ліній), *умовну адаптацію* (винесення складних місць у петит із збереженням змістової послідовності основної частини тексту) [4; 10].

Для змісту навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов, на наш погляд, цілком можливо препарувати тексти відповідно до вище зазначених чотирьох видів адаптації. Як засвідчує практика, найскладніше підготувати художні тексти, які можуть входити до змісту навчальних посібників елективних курсів, пов'язаних з літературою країни, мова якої вивчається. Це зумовлено кількома чинниками, які потрібно враховувати, а саме: 1) адаптований варіант повинен обов'язково передавати основні художні особливості змісту оригінального тексту; 2) авторський стиль презентації текстової інформації має зберігатися, оскільки, за інших умов, вона вже не буде літературним доробком певного автора; 3) важливою умовою адаптації художніх текстів є необхідність у спрощеному варіанті відтворювати особливості мови автора – його мовного стилю; 4) у змісті тексту потрібно зберігати хронологію перебігу подій, дотримуючись послідовності їх викладу як у часі, так і в місці, де вони відбуваються.

У більшості випадків індивідуально створені авторами для навчальних цілей тексти – штучні, втім це не означає, що вони не можуть бути нормативними за мовними показниками. Автори адаптують їх до навчального досвіду учнів: їхніх мовних, мовленнєвих, загальнонавчальних можливостей. Трапляється, що за деякими параметрами препаровані в такий спосіб тексти певною мірою можуть відрізнятися від оригінальних мовленнєвих продуктів, з якими можна зустрітись у реальній ситуації спілкування. Це об'єктивна реальність, до якої часто змушені звертатись автори підручників і навчальних посібників, які конструюють зміст навчання іноземної мови «з чистого аркуша». З цього приводу цілком можна погодитися з думкою С.К.Фоломкіної в тому, що деколи використання у текстах для читання дещо спрощених мовленнєвих зразків не є перешкодою для оволодіння у майбутньому автентичним мовленням [16].

Існує й інша точка зору, за якої тексти, призначені для навчання читання, мають бути *автентичними* [10; 11; 15; 17]. «Лінгводидактичний енциклопедичний словник» трактує поняття «автентичний текст» (від грец. *authentikōs* – справжній, першоджерельний) як реальний продукт мовленнєвої діяльності носія мови і не адаптований для потреб учнів з урахуванням їхнього рівня володіння мовою». Автентичні – це тексти, які носії мови продукують для носіїв мови, тобто власне оригінальні тексти, що створені для реальних умов спілкування, а не для навчальних ситуацій [3]. Отже, навчальному тексту, сконструйованому авторами підручників спеціально для навчальних цілей, альтернативою є автентичний текст різних видів, зокрема прагматичний, епістолярний, літературний, публіцистичний тощо.

Поняття *«автентичний текст»* в останні роки не має однозначного тлумачення. Одні автори вважають автентичним оригінальний текст, який не підлягав абсолютно ніяким методичним обробкам [8]. Інші допускають певний рівень препарування оригінального тексту за умови, що це не порушує його достовірності та соціокультурного фону [12]. Якщо автор, препаруючи текст, дещо його скорочує, вилучаючи несуттєві для комунікативних потреб деталі, що не впливають на достовірність змісту, то такі тексти також можна вважати автентичними. Ми дотримуємося позиції, за якої деколи доцільно здійснювати незначну обробку оригінальних текстів (скорочення обсягу, вилучення окремих дат, прізвищ, суто географічної інформації, спеціальної термінології, не зовсім і не завжди доступної учням певного віку, тощо), що не призводить до втрати автентичності, і за умови, що всі мовні аспекти змісту не спрощуються і не піддаються заміні іншими. Звісно, що мовна складність, тематика і обсяг таких текстів варіюються відповідно до вимог навчальної програми, вікових особливостей і рівня комунікативних можливостей учнів.

Автентичні тексти – це власне оригінальні матеріали, створені носіями мови для носіїв мови. Це та категорія текстів, яку прийнято характеризувати як «семіотичний простір», який являє собою багаторівневе цілісне утворення, як результат відбитку деякого фрагменту дійсності з допомогою певної знакової системи [11]. В такій інтерпретації текст розглядається як спосіб матеріалізації «образу сві-

[1] Від латинського validus – міцний, здоровий, дієвий [3]. Під цим терміном ми розуміємо здатність тексту забезпечувати успішне виконання навчальних, зокрема комунікативних, завдань.

ту», що існує в мовній свідомості читача [15]. Для досягнення такого рівня доцільно, щоб тексти були автентичними, починаючи від назв у вигляді номінативних речень (наприклад, заголовків статей, афіш, різноманітних вивісок тощо), до повноцінних газетних або журнальних статей та уривків художніх літературних творів, які супроводжуються відповідними завданнями.

Чіткіше розглядає поняття *автентичних навчальних матеріалів*, призначених для іншомовного читання, К.С.Кричевська [8]. Нею виділяються об'єкти повсякденного і побутового життя в самостійну групу так названих «прагматичних матеріалів». До них відносяться оголошення, вивіски, етикетки, анкети-опитувальники, меню і рахунки, карти, рекламні проспекти із сфер туризму і відпочинку, товарів, робочих вакансій і т.п. Такі матеріали, як зазначає автор, за доступністю та побутовим характером використання досить значущі для створення ілюзії прилучення школярів до реального соціального середовища, в якому перебувають носії мови, що вивчається. Подібної точки зору дотримуються Є.В.Носонович, Р.П.Мільруд та інші, які також надають перевагу автентичним матеріалам з оточення громадян країни, мова якої вивчається [11].

Основними *критеріями автентичності текстів* вважаються актуальність змісту і функціональність мовного матеріалу, на якому вони побудовані [2; 11]. Ці критерії насамперед свідчать про зорієнтованість текстів на їх використання у різноманітних сферах реального життя. Комунікативні цілі навчання іншомовного спілкування, зокрема тенденція на комплексне оволодіння мовою і культурою народу, носія цієї мови, зумовлюють ураховувати функціональне призначення автентичних навчальних матеріалів, у тому числі й текстів. Насамперед їх дидактична й методична доцільність має відповідати таким основним завданням:

- сприяти здобуванню культурологічних знань, на основі яких здійснюється навчальна діяльність з формування відповідних навичок і вмінь;
- забезпечувати можливість організовувати іншомовне спілкування у різних соціально-комунікативних сферах (у межах вимог навчальної програми);
- надавати учням змогу самостійно семантизувати нові мовні одиниці та розвивати здібності визначати їх значення і функції;
- сприяти розвитку в учнів оцінних суджень і можливостей орієнтуватися в новому лінгвосоціальному середовищі, набувати досвіду іншомовного спілкування і комунікативної поведінки.

Однією з визначальних особливостей сучасного змісту навчання іноземних мов є тенденція не взаємопов'язане оволодіння учнями мовою і культурою народу її носія [2; 13; 15]. Це зумовлює, щоб процес навчання спирався на автентичний інофонний текст як одиницю комунікації (продукт текстової діяльності), в якій представлені ознаки другої (іншомовної) мовної спільноти [15]. Йдеться про соціально значущу інформацію, що має міститися у змісті текстів елективних курсів, оволодіваючи якою учень буде долучатися до лінгвокультурологічних особливостей представника іншого етнокультурного середовища й, інтерпретуючи його діяльність, краще усвідомлювати свою культуру [12; 14; 15]. У цьому контексті недвозначною можна вважати характеристику автентичного тексту, яка презентована в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, де зазначається, що автентичний текст є центром будь-якого акту мовленнєвого спілкування, зовнішньою предметною з'єднувальною ланкою між тим, хто продукує, і тим, хто сприймає, спілкуються вони безпосередньо чи на відстані [1]. А це означає, що автентичні тексти здатні виконувати значно більше функцій, ніж бути тільки засобом навчання читання. Вони можуть слугувати підґрунтям для організації нормативного у мовному відношенні спілкування в усній та письмовій формах, забезпечуючи комунікантів мовним і тематично-інформаційним матеріалом. На нашу думку, саме ця особливість має бути пріоритетною під час добору текстів для змісту навчальних посібників елективних курсів, і, оскільки дозволяє комплексно оцінювати автентичні тексти – з комунікативної та соціальної позицій.

Отже, використання автентичних матеріалів у змісті навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов забезпечує нормативність мовлення учнів. Окрім того, автентичний текст сприяє організації кому-нікативної взаємодії, близької до реальних умов, та активному розвитку мотивації оволодіння іншомовною культурою, оскільки адекватне використання і розуміння (відповідно до умов і ситуацій спілкування) мовленнєвих продуктів значною мірою є показником певного рівня іншомовної культури комуніканта. Утім, як засвідчує практика, не кожний автентичний текст спроможний різнобічно виконувати навчальну функцію. Насамперед, це зумовлено об'єктивною суперечністю між його мовними і змістовими параметрами та віковими можливостями й навчальним досвідом учнів. У зв'язку з цим автору доцільно до змісту навчального посібника вводити такі автентичні матеріали, що різнобічно та за всіма параметрами комунікативної ситуації здатні забезпечувати успішне виконання поставлених цілей щодо рівня оволодіння змістом певного елективного курсу.

Досить рідко зустрічаються тексти, детальний зміст яких можна зрозуміти з першого пред'явлення (вивчальне читання). Значно простіше працювати з текстами, що передбачають читання з розумінням основного змісту (ознайомлювальне читання). Здебільшого, наявність в таких текстах незначного обсягу незнайомого мовного матеріалу суттєво не впливає на якість навчання. Враховуючи ці чинники, уявляється доцільним презентувати у змісті навчальних посібників тексти різних видів. Такий підхід дає можливість різнобічно впливати на читацький досвід учнів, формувати в них готовність відповідно до поставлених цілей ефективно здобувати інформацію з текстів різного рівня складності.

У текстології прийнято диференціювати тексти на три типи: *статичні, динамічні, абстрактні* [17]. До *статичних* відносяться тексти, що описують певний предмет, інструкцію до приладу, характерні риси окремих предметів або явищ і способи їх застосування. Повідомлення, в яких відбувається зміна подій і часу, характерні *динамічним* текстам. До *абстрактних* відносяться тексти, зміст яких зорієнтований на абстрактні поняття, а не на конкретні предмети, такі тексти деколи можуть містити окремі відступи від основної проблеми. Як засвідчує шкільна практика, статичний тип текстів (тексти-описи) найлегший для розуміння, у той час, як абстрактний тип (тексти, в яких представлені певні погляди, ставлення, точки зору, думки з залученням великої кількості прикладів, протиставлень, роздумів) є найважчим. На нашу думку, змісту навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов відповідно до навчального досвіду старшокласників мають бути характерні тексти трьох типів. Це дає змогу адаптувати школярів не тільки до різного виду інформації, що вони отримують з письмових джерел, а й навчитись самостійно долати мовні труднощі, пов'язані із здобуванням необхідних їм відомостей.

Відповідно до відомої сентенції про комунікативно-діяльнісний характер оволодіння іноземною мовою в інтеграції з міжкультурним спрямуванням його змісту, що адаптує навчальну діяльність до європейських стандартів і створює умови для входження в сучасний світовий соціум, виникає потреба вибудовувати процес навчання іншомовного спілкування у контексті діалогу культур і цивілізацій [15]. Такий підхід зумовлює добирати до змісту текстів факти і явища, що забезпечують виконання цих завдань і зорієнтовують учнів як в інформаційному, так і в комунікативно-діяльнісному навчальному просторі. У зв'язку з цим, у текстах для читання доцільно презентувати найтиповіші відомі культурологічні об'єкти, навколо яких має здійснюватися іншомовне спілкування. Окрім того, навчальні посібники

мають містити інформацію про особливості комунікативної поведінки в різних сферах соціального середовища відповідно до усталених норм, прийнятих у країні, мова якої вивчається, а також пред'являти мовленнєві зразки, типові для спілкування сучасного покоління громадян, мова яких вивчається.

Під час підготовки змісту навчального посібника елективного курсу з іспанської мови країнознавчого спрямування під назвою «BIENVENIDOS A ESPAÑA Y AMÉRICA LATINA» («Ласкаво запрошуємо до Іспанії та Латинської Америки») за результатами анкетування, проведеного серед учнів і вчителів різних регіонів України (анкетуванням було охоплено 347 учнів і 14 вчителів), нами була з'ясована тематика для спілкування іспанською мовою. Ми її сформулювали і розподілили між 10-м і 11-м класами. Презентуємо визначені нами теми.

I. Descubrimos España (Знайомимося з Іспанією)

Тема 1. España en el mapa geográfico del mundo (Іспанія на географічній карті світу).

Тема 2. Lugares históricos y culturales de España (Визначні історичні та культурні місця Іспанії).

Тема 3. Figuras destacadas de España (Відомі постаті Іспанії).

Тема 4. Variedades de la España de hoy (Розмаїття сучасної Іспанії).

Тема 5. Imágenes de la España turística (Образи туристичної Іспанії).

Тема 6. Jóvenes de la España de hoy (Молодь сучасної Іспанії).

Тема 7. Medios de comunicación (Засоби масової інформації).

II. Descubrimos América Latina (Знайомимося з Латинською Америкою)

Тема 1. América Latina en el mapa geográfico del mundo (Латинська Америка на географічній карті світу).

Тема 2. Lugares históricos y culturales de América Latina (Визначні історичні та культурні місця Латинської Америки).

Тема 3. Figuras destacadas de América Latina (Відомі постаті Латинської Америки).

Тема 4. Variedades de la América Latina de hoy (Розмаїття сучасної Латинської Америки).

Тема 5. Imágenes de la América Latina turística (Образи туристичної Латинської Америки).

Тема 6. Jóvenes de la América Latina de hoy. (Молодь сучасної Латинської Америки)

Тема 7. Medios de comunicación (Засоби масової інформації).

До кожної з цих тем дібрані автентичні тексти для читання. Якісна характеристика їх змісту засвідчила його відповідність визначеним і описаним вище критеріям. Сконструйована відповідно до компетентнісного і комунікативно-діяльнісного підходів система вправ і завдань як засобів оволодіння змістом навчальних посібників елективних курсів дасть змогу організовувати та здійснювати іспаномовне спілкування старшокласників у межах представленої тематики, мовним та інформаційним підґрунтям для якого слугуватимуть тексти для читання.

Висновки. Отже, текстам для читання як важливим компонентам змісту навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов для учнів старшої школи і як засобам пізнання мови і культури належить визначальна роль не тільки у сприянні формуванню в учнів іншомовної комунікативної (мовної, мовленнєвої, соціокультурної) компетентності, але й у забезпеченні їхнього розвитку, виховання, їхньої освіти. Окрім того, їм характерна мотивувальна функція, що породжує інтерес в учнів до викладеної в них інформації і в такий спосіб свідчить про готовність до оволодіння мовою як засобом спілкування і проникнення в соціокультурну сферу країни, мова якої вивчається.

Охарактеризовані зміст і функції текстів навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов для учнів старших класів, які слугуватимуть підґрунтям для визначення комплексу вправ і завдань, спрямованих на оволодіння змістом цих текстів, що може стати предметом наступного дослідження.

Література та джерела

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання – К.: Ленвіт, 2003. – 261 с.
2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Є. та ін. / за загальн. ред. С.Ю.Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
3. Лингводидактический энциклопедический словарь: болем 2000 единиц / А.Н.Щукин. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.
4. Арутюнов А.Р. Коммуникативная методика русского языка как иностранного и иностранных языков: Конспекты лекций / А.Р.Арутюнов, И.С.Костина. – М., 1992. –147 с.
5. Берман И.М. Очерки методики обучения чтению на иностранных языках / И.М.Берман, В.А.Бухбиндер. – К.: Вища школа, 1977. – 174 с.
6. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р.Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 140 с.
7. Дридзе Т. М. Смысловая структура ученого текста и проблемы её понимания / Т.М.Дридзе, Л.П.Доблаев. – М.: Просвещение, 1982. – С.73
8. Кричевская К.С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка [Текст] / К.С.Кричевская // Иностранные языки в школе. – 1996. − № 1. − С.13-17
9. Москальская О.И. Текст как лингвистическое понятие/ О.И.Москальская // Иностранные языки в школе. – 1978. – №3. – С.9-12
10. Носонович Е.В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам / Е.В.Носонович // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1. – С.11-16
11. Носонович Є.В. Критерии содержательной аутентичности учебного текста [Текст] / Е.В.Носонович, Р.П.Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. – №. 2. – С.6-12
12. Редько В.Г. Дидактичні та методичні вимоги до навчальних матеріалів і текстів для шкільних підручників з іноземних мов / В.Г.Редько // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» [за заг. ред. проф. Є.І.Коваленка]. – Ніжин : Видавництво НДУ ім.М.Гоголя, 2009. – № 3. – С.10-13
13. Редько В.Г. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика: монографія [Текст] / Валерій Редько. – К.: Ґенеза, 2012. – 224 с.
14. Редько В.Г. Концепція змісту елективних курсів з іноземних мов для учнів старшої школи: лінгводидактичний аспект / В.Г.Редько, О.В.Басай // Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – № 34. – С.163-166
15. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В.В.Сафонова – Воронеж: ИСТОКИ, 1996. – 188 с.
16. Фоломкина С.К. Текст в обучении иностранным языкам / С.К.Фоломкина // Иностранные языки в школе. – 1985. – №3. – С.18-22
17. Brown G. Teaching the Spoken Language / G.Brown, G.Yule. – Cambridge: Cambridge University Press, 1991. – 162 p.

В статье авторы рассматривают методологические основы определения содержания и функций текстов для чтения в учебных пособиях элективных курсов по иностранным языкам для учащихся старшей школы. Основанием для их взглядов служат доминирующие в современном школьном иноязычном образовании компетентностный, коммуникативно-деятельностный, лич-ностно-ориентированный и культурологический подходы. Обосновываются принципы отбора и функции текстов в учебном процессе.

Ключевые слова: элективные курсы, иностранные языки, содержание, функции, тексты для чтения.

In the article, the authors observe the methodological fundamentals for define the content and functions of the texts for reading in the elective courses in foreign languages for the high schoolchildren. The basis for their views are the competence-based, the communicative activity, the personality-oriented and the cultorological approaches that are dominating in the modern school education in foreign languages. The features and content to determine the function of the texts in textbooks of elective courses in foreign languages have been considered. The principles of selection and criteria of evaluation of semantic and functional quality have been described according to competence, communicative and active, learner-centered and cultural approaches to learning that dominate the modern school foreign language education. The authors have characterised the content and functions of the text of text-books on elective courses in foreign languages for high school pupils.

Key words: elective courses, foreign languages, content, functions, texts for reading.

УДК 316:331.556

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З МІГРАНТАМИ ТА ЇХ СІМ'ЯМИ

Рюль Вікторія Олександрівна
м.Ужгород

В даній статті проведено аналіз основних методів соціальної роботи з мігрантам та їх сім'ями. Встановлено, що в роботі з мігрантами перевагу слід віддати методу групової роботи, що дозволяє охопити велику кількість людей, а саме груповим тренінгам, групам взаємодопомоги, терапевтичним групам. Технологія соціальної роботи з мігрантами передбачає не тільки систему надання допомоги окремим індивідам і групам, які опинилися в результаті міграції в складній життєвій ситуації, але й реорганізацію соціального середовища, врахування міграційної ситуації, характеру міграційним потоків, чисельності мігрантів, їх категорій.

Ключові слова: мігрант, методи соціальної роботи з мігрантами, групова соціальна робота, соціальна допомога.

Актуальність теми дослідженні особливо гостро постає у світлі подій, які сьогодні відбуваються в Україні. Масштабність вимушеної міграції всередині країни – явище яке ми можемо спостерігати в кожному куточку нашої держави. Мігранти та їх сім'ї на сьогоднішній час особливо потребують конкретної допомоги, яка можлива лише при функціонуванні мережі територіальних закладів, що враховують місцеву ситуацію і її особливості.

В даний час органами соціального захисту населення ведеться різнобічна робота з мігрантами. Соціальні працівники допомагають кожній людині, що звернулася, у вирішенні її особистих соціальних, економічних, правових і інших проблем, сприяють у установленні чи відновленні необхідних соціальних відносин. Існують три основні вирішення проблеми біженців: добровільна репатріація, поселення в країні першого притулку та переселення в третю країну. Як правило, репатріацію прийнято вважати найбільш прийнятним рішенням, тому що біженці благополучно повертаються в свої рідні місця, мову, культуру та стиль життя яких вони вже знають. Однак у багатьох випадках репатріація неможлива, принаймні, в найближчому майбутньому, бо джерело переслідування, який спонукав біженців залишити країну, як і раніше зберігає сильні позиції. Поселення в сусідній країні розглядається в якості другого за прийнятності рішення, тому що найчастіше сусідні країни близькі один до одного з культури, і місцева інтеграція проходить для біженців менш болісно. Однак не всі країни першого притулку виявляють бажання або здатні надати постійне місце проживання [2]

Проблемою мігрантів та соціальною роботою з ними на науковому рівні займаються такі науковці: Хомра А., Лукашевич М., Левченко К., Ровенчак О., Малиновська О., Прибиткова І., Шульга М. та ін.

Метою дослідження є аналіз особливостей соціальної роботи з мігрантами та їх сім'ями.

Для реалізації мети необхідно розв'язати наступні завдання:

– Характеристика основних методів соціальної роботи з мігрантам та їх сім'ями.

– Проаналізувати переваги та недоліки основних методів соціальної роботи з мігрантам та їх сім'ями.

– Встановити основні проблемні аспекти у роботі з мігрантам та їх сім'ями.

З метою досягнення економічної самостійності як першочергове завдання в програмах соціальної роботи з біженцями і вимушеними переселенцями розглядається розвиток служб, пов'язаних з трудовою зайнятістю. На решту служби адаптації, такі, як служби психічного здоров'я, з організації доступу до медичних установ і пов'язані з перекладацькими послугами, доводиться значно менше коштів. З плином часу знижується потреба в одних видах служб і збільшується потреба в інших. Особливо це стосується психіатричної служби для тих біженців, які вже прожили в країні кілька років. Спочатку переважає бажання вижити, але, коли біженці отримують роботу і ближче знайомляться з країною, куди вони переселилися, пережите минулих років може викликати труднощі з адаптацією. Особливо гостро постало це питання у зв'язку з останніми подіями, які відбуваються в Україні, коли тисячі вимушених мігрантів змінили своє звичайне місце проживання і потрапили до категорії ризику.

Всю сукупність методів (методик), використовуваних в соціальній роботі, можна класифікувати на дві великі групи: теоретичні та практичні. До теоретичних методів соціальної роботи з вимушеними переселенцями і біженцями слід віднести загальнонаукові методи (порівняння, аналіз, ідеалізацію, узагальнення, індукцію і дедукцію) [1].

Практичні методи можна розмежувати на професійні та етичні. Практичні методи соціальної роботи з вимушеними переселенцями та біженцями - це сукупність специфічних

технологій, процедур і способів діяльності через які яких здійснюється соціальна робота. До практичних методів соціальної роботи з вимушеними переселенцями та біженцями можна віднести біографічний (метод особистих документів), за допомогою якого на основі дослідження особистих документів (автобіографій, щоденників, мемуарів) вивчаються суб'єктивні сторони вимушеної міграції. Досліджуємо документи фіксують особисті відносини людини до тих чи інших соціальних процесів, соціально психологічним ситуацій, в які він був включений тим чи іншим образом (опосередковано або неопосередковані). Відповідно до обставин біографічний метод може моделюватися в такі різновиди, як непряме інтерв'ю, свідоцтва родичів. Всі види інтерв'ю дозволяють соціальному працівникові вибрати найбільш адекватні для ситуації вимушеної міграції способи одержання необхідної інформації про клієнта і соціальної допомоги, якої він потребує.

У свою чергу, визначимо існування таких методів соціальної роботи з вимушеними переселенцями та біженцями, як психолого-педагогічні, спрямовані на формування свідомості особистості, стимулювання діяльності та поведінки індивіда, організацію пізнавальної, практичної діяльності поведінки; правові методи; соціологічні методи, що включають теоретичне дослідження, емпіричне дослідження (біографічний метод, аналіз документів, контент-аналіз, спостереження, опитування) [1].

Професіоналізація кадрів, що працюють з мігрантами, явище нове для України, що продовжує еволюціонувати. Відносно невелика кількість навчальних програм для соціальних працівників з мігрантами. До типових способам організації соціальної роботи з вимушеними мігрантами віднесемо соціальну діагностику, що включає в себе уважне вислуховування і записування скарг клієнта.

У роботі з мігрантами перевага слід віддавати методу групової роботи, що дозволяє охопити велику кількість людей. Йдеться про групові тренінгах, групах взаємодопомоги, терапевтичних групах. Загальною підставою переваги методу групової роботи - різних її видів - виступає:

− По-перше, те, що досвід групи дає клієнтові можливість розділити свої переживання з тими, хто має схожий досвід, а значить - піти від перешкоджає реабілітації відчуття єдності своєї проблеми;

− По-друге, групова робота з урахуванням міжкультурних відмінностей сприяє адаптації клієнтів до нової культури, причому на різних рівнях - починаючи із зовнішнього (тренінги) і кінчаючи глибинним рівнем (терапевтичні групи);

− По-третє, група, крім власне психологічних цілей, здійснює соціальну підтримку, і в цьому сенсі терапевтичними є самі відносини між членами групи; цей аспект особливо значимий в групах взаємодопомоги [4].

Добре зарекомендували себе в роботі з дітьми такі форми групової роботи, як періодичні масові заходи - ігри, що охоплюють одночасно велику кількість дітей та тривають протягом декількох днів, спеціальні конференції для жителів тих чи інших районів, міст або для підлітків та їх батьків, створення і функціонування народного театру.

На якість соціальної роботи з мігрантами продовжують впливати зберігаються традиції "соцбесовской" ідеології, уявлення про них як реципієнтах, отримувачів допомоги; невизначеність їхнього статусу. Необхідний новий підхід - пріоритет особової оцінки самого учасника подій; а завдання фасилітативної служби - підтримати, зміцнити активність і конкурентоспроможність людини. Ніякий розвиток неможливий, якщо він буде сподіватися тільки на чиюсь підтримку, якщо не буде самоорганізації та взаємодопомоги [5].

Практична соціальна робота з мігрантами проводиться по наступним основних напрямках: соціальному, соціально-психологічному, соціально-педагогічному, соціально-правовому, медико-соціальному, фінансовому, соціально-економічному, матеріальному, соціально-інформаційному і соціально-трудовому. Всі ці напрями потребують свого удосконалення і розвитку і якщо соціальна робота у фінансових напрямках досить обмежена, то за рахунок удосконалення організаційних і технологічних елементів можливе значне поліпшення соціальної роботи у інших напрямках [4].

Проблема організації соціально-психологічної реабілітації дітей біженців і вимушених переселенців залишається однією з найбільш значущих, особливо на початковому етапі їх адаптації. Установи психолого-педагогічної та медико-соціальної допомоги та центри тимчасового розміщення біженців та мігрантів, які проводять комплексні реабілітаційні заходи, потребують оснащенні інвентарем та обладнанням. Залишаються невирішеними питання медичного обслуговування біженців та їх дітей в період розгляду клопотання про надання відповідного статусу.

У місцях компактних поселень біженців і вимушених переселенців часто гостро стоїть питання нестачі медичного, навчального, спортивного обладнання в установах освіти, охорони здоров'я і соціального обслуговування населення, що приймають дітей сімей біженців і вимушених переселенців. Адаптація та облаштування біженців і переселенців в чому залежать від отримання по-постійного місця роботи. На новому місці проживання мігранти не мають можливості знайти роботу відповідно до їх професією і змушені займатися випадковими заробітками і некваліфікованою працею.

Установи соціального обслуговування населення приймають значні участь у облаштуванні та адаптації біженців та вимушених переселенців, перш за все, сприяючи їм в отриманні всіх видів допомоги та пільг, наданих їм чинним законодавством. Крім того, дані установи займаються влаштуванням дітей біженців в навчальні заклади за місцем проживання та психологічною реабілітацією самих мігрантів. Позитивних результатів домагаються ті органи влади, які прагнуть встановити контакт з представниками різних конфесій і організувати обговорення ними проблем, в однаковій мірі цікавлять і корінних жителів, і мігрантів [5].

Основна маса соціальної роботи з мігрантами та біженцями проводиться в міграційних службах, які співпрацюють зі установами соціального захисту, соціального обслуговування та охорони здоров'я, соціально - епідеміологічними службами. Найбільш складні умови роботи в центрах тимчасового розміщення змушених біженців. Для соціальних працівників найбільш важливо зняти або пом'якшити негативні наслідки насильства за допомогою індивідуальної та групової психотерапії, технологій усунення конфліктності, розвитку здібностей до комунікативності, самостійності і терпимості.

Форми і методи соціальної роботи з вимушеними переселенцями принесуть позитивні результати при наявності чіткої і продуманої політики та програми з прогнозування міграційних процесів і конкретних міграційних потоків. Адаптація є ключове питання стабільності суспільства. У цілому технологія соціальної роботи з мігрантами передбачає не тільки систему надання допомоги окремим індивідам і групам, які опинилися в результаті міграції в складній життєвій ситуації, але й реорганізацію соціального середовища, врахування міграційної ситуації, характеру міграційним потоків, чисельності мігрантів, їх категорій [1].

Активність органів державної влади в Україні в сфері адаптації біженців до нового середовища обмежується тільки впровадженням таких заходів, що потребують малих фінансових витрат з боку держави. Так, держава надає початкову освіту дітям-біженцям, видає відповідні посвідчення біженця, проїзний документ біженця та захищає їх від примусового вислання, що пояснюється малими фінансовими витратами з боку держави. Зазначені заходи не є достатніми для повноцінної інтеграції біженців в суспільство, а відсутність забезпечення прав біженців як фінансового, так і соціального характеру є свідченням того, що держава вживає недостатньо заходів щодо інтеграції біженців у сус-

пільство, яке приймає їх [2].

Покращення становища мігрантів може наступити при активізації їх власного соціального потенціалу. Країни, у яких нараховується значна кількість мігрантів, заохочують виникнення асоціацій іммігрантів і етнічних груп, з врахуванням яких формуються суспільні фонди, призначені для розробки і реалізації проектів, що відбивають інтереси мігрантів і біженців. Першорядне значення надається питанням релігії, культури, традиціям і звичаям з метою забезпечити поваги прав людини. Отже, позитивних результатів домагаються ті органи влади, що прагнуть установити контакт із представниками різних конфесій і організувати обговорення ними проблем, що однаковою мірою цікавлять і корінних жителів, і мігрантів.

Література та джерела

1. Соціальна робота в Україні: Навч. посібник [І.Д.Звєрєва, Г.М.Лактіонова, О.В.Безпалько, С.Я.Харченко та ін.] – К.: Центр навчальної літератури, 2003.– 233с.
2. Стан виконання державної програми протидії торгівлі людьми на період до 2010 р. в Україні: результати моніторингу за 2007-2008 рр. / Заг. ред. К.Б.Левченко. /Міжнародний жіночий правозахисний центр "Ла Страда - Україна". – К.: Україна, 2009.–72 с.
3. Трубавіна І.М. Теоретико-методичні основи соціально-педагогічної роботи з сім'єю: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Ірина Миколаївна Трубавіна. – Луганськ: Луганський національний університет ім. Т.Шевченка.– Л.: 2009 [Електронний ресурс].– Режим доступу: <http://disser.com.ua/content/355872>. − Загол. з екрану. − Мова укр.
4. Холостова Е И. Технологии социальной работы: Учебник / Евдокия Ивановна Холостова. – М.: ИНФРА, 2002. – 399с.
5. Ходорчук А.Я. Соціальна робота в Україні: теорія та практика: посібник для підвищення кваліфікації працівників соціальних служб для молоді / Ананстасія Яківна Ходорчук.– Ч. 4. – К.: ДЦССМ, 2003. – 272 с.

В данной статье проведен анализ основных методов социальной работы с мигрантами и их семьями. Установлено, что в работе с мигрантами предпочтение следует отдать методу групповой работы, который позволяет охватить большое количество людей, а именно групповым тренингам, группам взаимопомощи, терапевтическим группам. Технология социальной работы с мигрантами предусматривает не только систему оказания помощи отдельным индивидам и группам, которые оказались в результате миграции в сложной жизненной ситуации, но и реорганизацию социальной среды, учета миграционной ситуации, характера миграционным потокам, численности мигрантов, их категорий.

Ключевые слова: мигрант, методы социальной работы с мигрантами, групповая социальная работа, социальная помощь.

The main methods of social work with the migrants and their families have been analyzed. It has been determined that while working with migrants, the preference should be given to the method of group work, which cover a large group of people, such as group trainings, peer support groups, therapy groups. The technology of social work with migrants provides not only the system of assisting help to individuals and groups, that found themselves in difficult situation, but also reorganizes the social environment, taking into account the migration situation, the nature of migration flows, number of migrants, their categories. Forms and methods of social work with displaced bring positive results in the presence of a clear and deliberate policies and programs of forecasting migration and specific migration. The improvement of migrants' social status may become thanks to the activization of their own social capacity. Countries, in which there is a large number of migrants, encourage the appearance of associations of immigrants and ethnic groups, which form the ethnic funds, fixed for the development and realization of the projects, that reflect the interests of migrants and refugees.

Key words: migrant methods of social work with migrants, group social work, social assistance.

УДК 387.18

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ СЛУЖБ

Слозанська Ганна Іванівна
м.Тернопіль

У статті розкрито трактування суті поняття «соціальна адаптація» студентів; висвітлено типи, стадії входження студента в нове освітнє середовище; здійснено аналіз наукових праць з проблеми дослідження; визначено мету, завдання соціально-психологічної служби вищого навчального закладу та її роль у процесі соціальної адаптації студентів; розкрито особливості та етапи цього процесу; схарактеризовано штат соціально-психологічної служби; проаналізовано особливості роботи соціально-психологічних служб вищих навчальних закладів України.

Ключові слова: соціально-психологічна служба, суб'єкти освітнього процесу, соціальна адаптація, освітнє середовище.

Постановка проблеми. Модернізація вищої освіти України, покращення її якості, посилення співпраці державних органів і бізнесу з вищими навчальними закладами, поєднання освіти з наукою та виробництвом з метою підготовки конкурентоспроможних фахівців для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави вимагає впровадження нових технологій у навчально-виховний процес вищого навчального закладу. До таких технологій ми відносимо технологію соціально-психологічного супроводу учасників освітнього процесу на всіх його етапах. Найважливішу роль у впровадженні цієї технології покликана відігравати соціально-психологічна служба вищого навчального закладу. Ефективність її функціонування в структурі вищого навчального закладу в значній мірі залежить від того, якою мірою діяльність цієї служби відповідатиме потребам учасників освітнього про-

цесу. Саме це обумовлює актуальність досліджень потреб академічної спільноти у соціально-психологічних послугах в межах вищих навчальних закладів України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам діяльності соціальних служб присвячені роботи вітчизняних і закордонних авторів, серед яких слід відзначити роботи А.Асмолова, О.Безпалько, І.Бичко, В.Войтенко, О.Іванової, Е.Еріксон, В.Кикоть, Т.Пантелєєвої, Ш.Рамон, Е.Студьонова, Є.Холостова, М. Фірсова та інших авторів. У той же час слід зазначити, що роботи, присвячені аналізу особливостей діяльності соціально-психологічної служби вищого навчального закладу, ставлення до неї, а також потреб академічної спільноти у її послугах майже відсутні. Немає досліджень у вітчизняній теорії і практиці педагогічної науки присвячених проблемам соціальної адаптації студентів в умовах діяльності соціально-психологічних служб вищих навчальних закладів.

Соціальна адаптація студента, а особливо першокурсника, в умовах діяльності соціально-психологічних служб вищих навчальних закладів є актуальною через психологічні особливості юнацького віку. Для цього віку характерною є ідея самопізнання та самовизначення, пошук життєвих цінностей, професійного самовизначення, також зміна звичного середовища на нове. Частими є випадки, коли студент не знає, до кого звернутися в ситуації міжособистісних конфліктів, неможливості налагодити контакт з однокурсниками, психоемоційного стресу. Саме тому надзвичайно важливого значення набуває у роботі із такими студентами діяльність соціально-психологічної служби вищого навчального закладу.

Формулювання мети статті – вивчення особливостей соціальної адаптації студентів в умовах діяльності соціально-психологічних служб вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Проблема соціальної адаптації людей різних вікових категорій є однією із найбільш актуальних на сьогоднішній день не лише для соціальних та психологічних наук, а й для суспільства в цілому. Безперечно, науковці намагаються досліджувати явище соціальної адаптації в теоретичному плані, виявляючи основні ознаки зазначеного процесу, аналізуючи та розкриваючи різні фактори, що впливають на процес соціальної адаптації особистості. Зокрема, питанням соціальної адаптації особистості присвячені праці В.Агєєва, А.Бондаренко, Л.Бороздіної, А.Кавалерова, О.Молчанова, В.Фролькис, у дослідженнях яких розкриваються рівні та передумови соціальної адаптації людей при входженні в нове середовище.

Немає і в науковій літературі єдності щодо визначення поняття «соціальна адаптація». Так, «соціальна адаптація» трактується як процес пристосування індивіда до зміненого соціального середовища (В.Зінченко) [2, с.347]; як взаємозумовлений процес пристосування індивіда до соціального середовища і пристосування суспільства до потреб особистості через їх задоволення (Л.Тюптя) [5, с.310].

У науковій літературі виокремлено такі типи соціальної адаптації:

- конструктивний (характеризується оптимальним пристосуванням людей у будь-яких умовах). В якості домінуючих виступають потреби і чітка життєва позиція;
- захисний (визначається в цілому адекватним пристосуванням) на перший план висувають потреби в захисті власного «Я», він пристосовується за рахунок себе і може себе захистити;
- активно-агресивний, характеризує вину за власні труднощі приписують зовнішнім обставинам «винен не я». Вони характеризуються агресивністю і неадекватністю сприйняття дійсності;
- пасивний – визначає пасивність, жалість до самого себе, депресію, безініціативність [3, с.256].

У процесі соціальної адаптації індивід проходить такі стадії: початкову (знайомство, яка характеризується через вимоги середовища або групи); стадію терпимості (я не хочу, але треба); акомодації (прийняття правил поведінки в соціальному середовищі або групі) та асиміляції (повне прийняття тих правил поведінки, які пред'являє група) [3, с.278].

Актуальності процес соціальної адаптації набуває в умовах зміни середовища життєдіяльності, насамперед на початкових етапах навчання юнаків і дівчат у вищих навчальних закладах. Вони вимагають від молодої людини активації механізмів адаптації і часто призводять до стану психологічного перенапруження. Так, доведено, що формування нового стереотипу поведінки протягом першого року навчання призводить до дезадаптаційного синдрому у 35-40% першокурсників. Будь-які істотні зміни в навчальному процесі, особливо несподівані, можуть ускладнити і без того непрості механізми пристосування. Тут істотний вплив на хід процесів соціальної адаптації студентів мають такі чинники, як ставлення до обраного фаху, професійне спрямування, особистісне самовизначення, система ціннісних орієнтацій, індивідуально-типологічних особливостей тощо.

Полегшити процес входження першокурсника в нове середовище вищого навчального закладу покликана соціально-психологічна служба. Вона забезпечує умови для розвитку суб'єктного потенціалу особистості, більш адекватного усвідомлення молодою людиною шляхів свого особистісного і професійного розвитку в період навчання у вищому навчальному закладі, підвищення власної психологічної стійкості у подоланні різних труднощів. Наявність та функціонування соціально-психологічної служби вищого навчального закладу є одним із свідчень високого рівня розвитку вищої освіти в країні.

Адаптація студентів до навчання у вищому навчальному закладі має свої особливості. Входження молодих людей у систему навчання у ВНЗ, набуття ними нового соціального статусу вимагають від них вироблення нових способів поведінки, дозволяють їм найбільшою мірою відповідати йому. Такий процес пристосування може проходити досить тривалий час, що може викликати у людини перенапруження як на психологічному, так і на фізіологічному рівнях, внаслідок чого у студента знижується активність, і він не може не тільки виробити нові способи поведінки, але і виконати звичні для нього види діяльності.

З метою полегшення процесу адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі популяризується ідея створення соціально-психологічної служби. За останні роки Міністерство освіти і науки України видало ряд нормативно-правових документів, які істотно мають вплинути на розвиток соціально-психологічної служби. Серед них: «Положення про психологічну службу системи освіти України» та «Типове положення про центри практичної психології і соціальної роботи».

Необхідність соціально-психологічної служби у вищому навчальному закладі не викликає сумніву. Основні її завдання тісно пов'язані з підготовкою висококваліфікованого фахівця, що не лише володіє необхідним обсягом теоретичних знань, практичних умінь та навичок, а й має необхідні професійно значущі особистісні якості, котрі дають йому змогу успішно адаптуватися до майбутньої професійної діяльності, прагнути фахового й особистісного самовдосконалення, тобто бути професіоналом, що не зупиняється у своєму розвиткові.

Основними напрямами роботи соціально-психологічної служби у ВНЗ, на думку Н.Чепелєвої, є: психопрофілактична робота серед студентів та викладачів, психодіагностична робота серед студентів, психокорекційна робота серед студентів, консультативна робота на замовлення студентів та викладачів, просвітницька робота з роз'яснення актуальних проблем та методів психології, групова тренінгова робота [6, с.28].

Основними завданнями соціально-психологічної служби ВНЗ є: соціальна адаптація, соціально-психологічна

підтримка та супровід студентів у професійному розвитку. Э.Зеєр співвідносить вирішення завдань соціально-психологічної служби з етапами професійного навчання: адаптацією, інтенсифікацією та ідентифікацією [4, с.249].

На етапі адаптації (перший курс) – завдання ВНЗ полягає у наданні допомоги студентові в соціальній адаптації до нових умов життєдіяльності. Діяльність соціально-психологічної служби, на цьому етапі, полягає у діагностиці готовності до навчально-пізнавальної діяльності, визначення мотивів навчання, ціннісних орієнтацій, соціально-психологічних установок; наданні допомоги в розвитку учбових умінь і регуляції своєї життєдіяльності; соціально-психологічній підтримці першокурсників у подоланні труднощів самостійного життя і вибудовуванні комфортних взаємин з однокурсниками і педагогами; консультуванні першокурсників, що розчарувалися у вибраній спеціальності; корекції професійного самовизначення при компромісному виборі професії.

На відносно благополучному етапі інтенсифікації (другий і третій курси) функції соціально-психологічної служби зводяться до діагностики особистісного й інтелектуального розвитку, наданню допомоги у вирішенні проблем, що виникають у взаєминах з однолітками і педагогами, а також у суто особистих стосунках. Відповідно, тут необхідні технології розвиваючої діагностики, психологічного консультування, корекції особистісного й інтелектуального профілів.

На етапі ідентифікації (четвертий і п'ятий курси) завдання соціально-психологічної служби полягають «у фінішній діагностиці професійних здібностей, допомозі в знаходженні професійного поля реалізації себе, підтримці в знаходженні сенсу майбутньої життєдіяльності. Головне – допомогти випускникам професійно самовизначитися і знайти місце роботи» [4, с.238].

Особливо нагальною постає проблема створення соціально-психологічних служб у технічних вищих навчальних закладах, особливо в тих, де немає кафедри соціальної роботи, або психології. Проте у студентів цих вищих навчальних закладів такі ж самі проблеми, як і у студентів гуманітарного профілю. Більше того, можливо, саме в технічних ВНЗ соціально-психологічна служба найпотрібніша, оскільки якщо студент–гуманітарій в умовах її відсутності може звернутися по консультацію до викладача, то студенти технічних ВНЗ цього позбавлені.

Особливу увагу слід приділити штату соціально-психологічних служб вищих навчальних закладів. Так, на постійних посадах мають працювати керівник та координатор служби. В обов'язки першого входить організація якісної діяльності служби та підбір кадрів для безпосередньої практичної діяльності.

Робота координатора полягає саме в координації співпраці клієнт–консультант чи група–тренер. Також у його обов'язки входить рекламна діяльність служби, інформаційні повідомлення про основні заходи тощо.

У штат соціально психологічної служби мають входити також кваліфіковані соціальні працівники та психологи. Вважаємо за необхідне залучення студентів та інших працівників вищого навчального закладу до роботи соціально-психологічної служби.

Діяльність соціальних працівників та психологів соціально-психологічної служби полягає у:

– роботі із студентами: консультування, діагностика (індивідуальна та групова), тренінги соціально-психологічної спрямованості (спрямовані на формування певних навичок і умінь, таких як навички партнерського спілкування та навички впевненої поведінки); тренінги особистісної спрямованості (спрямовані на коригування внутрішніх станів); проведення тематичних тижнів (антитютюновий, проти наркотиків, імідж навчального закладу); проведення "круглих столів" та конференцій зі студентами та аспірантами інших ВНЗ;
– роботі з викладачами та кураторами: школа психологічної майстерності (тренінги ефективної взаємодії зі студентами, проведення спільних заходів з групою, тренінг ефективних комунікацій); розбір важких ситуацій; тренінг розвитку адаптаційних можливостей студентів і підвищення групової згуртованості;
– роботі з батьками (батьківська академія): індивідуальні консультації з проблемами дітей; розбір важких ситуацій [1, с.94].

Аналіз вітчизняного досвіду функціонування соціально-психологічних служб у вищих навчальних закладах України свідчить про ефективну діяльність такої служби в Дніпропетровському національному університеті, Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка, Харківському національному педагогічному університету ім. Г.Сковороди, Вінницькому державному технічному університеті, Київському національному економічному університеті та інших.

Основними завданнями соціально-психологічної служби цих вищих навчальних закладів є:

– підвищення стресостійкості, психологічної культури студентів та співробітників, особливо, у сфері навчання та міжособистісного спілкування;
– соціально-психологічна допомога в соціальній адаптації до мінливих соціально економічним умовам життя;
– проведення виявлення основних проблем учасників освітнього процесу і визначення причин їх виникнення, шляхів і засобів їх вирішення;
– сприяння особистісному, інтелектуальному та професійному становленню студентів в процесі навчання у ВНЗ;
– створення соціальних, психологічних, педагогічних та професійних умов для забезпечення творчого розвитку особистості студентів, які є основою для формування власної професійної кар'єри, саморозвитку і самореалізації їх особистісного та професійного потенціалу.

Співробітники соціально-психологічної служби несуть відповідальність за: своєчасне і якісне виконання завдань; збереження професійної таємниці, нерозповсюдження відомостей, отриманих в результаті діагностичної, консультативної та інших видів діяльності; невиконання або неналежне виконання покладених обов'язків відповідно до вимог трудового законодавства.

Висновки. Перелік вищих навчальних закладів, де вже організована і діє соціально-психологічна служба, дуже великий. Є університети та інститути, в яких служба лише починає працювати, є такі, що працюють над створенням її проекту, а є й такі, де тільки виникає думка про це. Але те, що соціально-психологічна служба у вищих навчальних закладах є потрібною, вже доведено досвідом роботи соціальних працівників та психологів. Тому вищим навчальним закладам, де соціально-психологічні служби ще не організовані, треба сприяти створенню таких служб.

Для того, щоб соціально-психологічні служби ВНЗ створювались і запрацювали належним чином, треба провести велику роботу щодо узагальнення й аналізу наявного досвіду роботи соціально-психологічних служб вітчизняних та зарубіжних ВНЗ, створення правової бази соціально-психологічної служби ВНЗ України.

Цілеспрямована і продуктивна робота психологічної служби сприятиме підвищенню ефективності навчально-методичної та виховної роботи ВНЗ, повноцінному особистісному й інтелектуальному розвитку студентів на всіх етапах навчання, формуванню у студентів здібностей до саморозвитку і самовиховання, формування соціально активної особистості.

Література та джерела

1. Васильева С.В. Адаптация студентов к вузам с различными условиями обучения. Психолого-педагогические проблемы развития личности в современных условиях: психология и педагогика в обществен. Практике / С.В.Васильева. – Спб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2000. –124 с.
2. Великий психологічний словник / [укл. Б.Мещеряков, В.Зінченко]. − М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2003. − 672 с.
3. Гулина М.А. Словник довідник з соціальної роботи / М.А.Гулина. – Пітер: СПб, 2008. – 400 с.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессий: [учеб. пособ. для студентов вузов] / Э.Ф.Зеер – М.: Деловая книга, 2003. – 336 с.
5. Тюптя Л.Т. Соціальна робота (теорія і практика): [навч. посіб.] / Л.Т.Тюптя, І.Б.Іванова. – К.: ВМУРОЛ "Україна", 2004. − 408 с.
6. Чепелєва Н.В. Психологічна служба у вищих закладах освіти / Н.В.Чепелєва, Н.І.Повякель // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 6. – 59 с.

В статье раскрыто сущность понятия «социальная адаптация» студентов; раскрыты типы, стадии вхождения студента в новую образовательную среду; определены цели, задачи социально-психологической службы вуза и ее роль в процессе социальной адаптации студентов; раскрыты особенности и этапы этого процесса; охарактеризован штат социально-психологической службы; проанализированы особенности работы социально-психологических служб высших учебных заведений Украины.

Ключевые слова: социально-психологическая служба, субъекты образовательного процесса, социальная адаптация, образовательная среда.

The article is dedicated to the analysis of the foreign and Ukrainian researchers' papers that are dedicated to the social adaptation of students in the conditions of social-psychological services. It deals with the interpretation of the essence of the concept of "social adaptation" of students given in social and psychological literature; covers the types, stage of entering students in new educational environment through the socio-psychological services, starting from the first year of studying; defines goals, tasks and objectives of social and psychological services existence in higher education institutions and their role in social adaptation of students; shows the features and stages of this process. It is characterized the staff of social and psychological services and its role and tasks in such kind of services that deals with the work with students and their parents, professors, tutors. It is analyzed the features of the social and psychological services of higher education in Ukraine such as Dnipropetrovsk National University, Luhansk University, Kharkiv National Pedagogical University, Vinnitsa State Technical University, Kyiv National Economic University and others.

Key words: socio-psychological service, the subjects of the educational process, social adaptation, educational environment.

УДК 372.161.2

УДОСКОНАЛЕННЯ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ СИНТАКСИСУ

Слюсар Тетяна Антонівна
Забалуй Катерина Станіславівна
м.Черкаси

У статті розглянуто питання вибору найоптимальніших шляхів у роботі вчителя, які сприяють покращенню. мовлення дітей молодшого шкільного віку під час вивчення словосполучень та речень. Визначені основні завдання навчальних занять з української мови. Виділені найоптимальніші умови, які сприяють розвитку і удосконаленню мовлення учнів. Окреслені основні етапи подальшого покращення мовлення на уроках української мови починаючи з 1 по 4 клас. Проаналізовані основні види роботи у навчальній діяльності, які спрямовані на розвиток комунікативних умінь учнів, такі як: уроки зв'язного мовлення, творчі вправи, ситуаційні ролі. Розкрито питання важливості збагачення словникового запасу учнів.

Ключові слова: комунікативно-мовленнєві вміння, вправа, багатство словникового запасу, ситуативність мовлення, творчі вправи.

Постановка проблеми. У Концепції загальної середньої освіти вказується на необхідність формування розгорнутої навчальної діяльності (уміння вчитися) шляхом оволодіння організаційними, логіко-мовленнєвими, пізнавальними і контрольно-оцінними уміннями й навичками у різних видах діяльності. Освітніми результатами цього є повноцінні мовленнєві уміння і навички, здатність до творчого самовираження, особистісно цінного ставлення до праці, уміння виконувати нескладні творчі завдання, коли школяр постійно відчуває, що він цікавий як особистість кожному вчителеві та педагогічному колективу в цілому [3, с.15].

Проблема взаємозв'язку мовної освіти і мовленнєвого розвитку учнів визначила нові змістові лінії навчання української мови: комунікативну, лінгвістичну та лінгвоукраїнознавчу. Виникла необхідність удосконалити методичні прийоми та урізноманітнити форми роботи, надаючи нового спрямування вивченню рідної мови, в процесі якого розвиваються творчі здібності школяра. Серед змістових ліній пріоритет надається комунікативній. Тому педагог має будувати свою роботу так, щоб оволодіння культурою спілкування відбувалося комплексно, з опорою на всі види мовленнєвої діяльності. Тому перед наукою постає проблема створення найоптимальніших умов і шляхів для удосконалення мовлення молодших школярів [1, с.24].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У процесі тривалого розвитку питанням підвищення рівня мовлення молодших школярів займалися такі провідні українські вчені О.Білецький, О.Біляєв, М.Вашуленко, В.Мельничайко, В.Онищук, М.Пентилюк, Л.Рожило, О.Савченко та ін. [3, с.15].

На підставі аналізу праць З.М.Богуславської, Д.Б.Годовикової, І.О.Кондратович, А.К.Макарової та ін. про онтогенез дитячого мовлення, слід зазначити, що шестирічний вік є переломним у комунікативно-мовленнєвому плані [5, с.12].

Метою статті є визначення шляхів підвищення ефективності роботи над розвитком мовлення учнів молодших класів під час вивчення синтаксису.

Виклад основного матеріалу. Комунікативно-мовленнєві вміння – це вміння необхідні для ефективного здійснення мовленнєвої діяльності в умовах міжособистої взаємодії, тобто в різних ситуаціях спілкування. Основою комунікативно-мовленнєвих умінь є частково мовленнєві вміння (звуковимовні, орфоепічні, лексичні та граматичні) та загально мовленнєві (уміння слухати, розуміти, говорити, читати, писати) [5, с.12].

Кожна людина із раннього дитинства, наслідуючи дорослих, самостійно оволодіває рідною мовою і вже до навчання у школі добре розуміє оточуючих, може відповідати на посильні запитання, вміє висловити нескладні думки. На уроках мови учні збагачують свій словниковий запас, набувають вмінь добирати найбільш влучні слова, використовувати синоніми, антоніми, фразеологізми, практикуються у побудові значно складніших синтаксичних конструкцій, ніж ті, які трапляються в побутовому мовленні.

На навчальних заняттях з рідної мови вчитель повинен створювати умови для свідомого засвоєння учнями понять світоглядного характеру: мови і дійсності, мови і мовлення, мови і мислення; допомагати учням осмислювати власну мовленнєву практику; розвивати інтерес до незнайомих слів, точність, доцільність та естетичність мовлення; виховувати почуття мовленнєвого етикету.

Користуючись принципом особистісно-орієнтованого навчання, необхідно забезпечити емоційне благополуччя учнів на уроці, яке сприяє успішній реалізації завдань формулювання комунікативних умінь та мовленнєвої культури молодших школярів, бо, за словами Марії Монтессорі, «у розумі дитини немає нічого такого, чого колись не було у почуттях». Саме тому навчальне заняття з української мови повинне бути справжньою «педагогічною майстернею», де слово жило б, трепетало всіма барвами і відтінками в душі кожної дитини, щоб діти кожен вислів сприймали не тільки розумом, а й серцем, намагалися побачити живу картину, почути звуки, прислухатися до переданих почуттів й уміли висловити свої.

Мовленнєвій діяльності на уроці української мови учитель повинен відводити більше половини часу, вміло поєднуючи розвиток мовних, мовленнєвих та комунікативних умінь учнів. Мовні уміння необхідно спрямовувати на формування базових понять, засвоєння норм літературної вимови, оволодіння опорними вміннями логічного мислення. Мовленнєві уміння включають удосконалення звуковимови і культури мовлення, роботу над збагаченням і уточненням словника і опанування граматичного ладу мовлення. Комунікативні – забезпечують розвиток власне мовленнєвих умінь: орієнтацією в умовах, змісті висловлювання, формі його викладу; групування збірного матеріалу, визначення послідовності частин тексту, виділення слів, важливих для висловлювань; удосконалення власного тексту [1, с.24].

Щоб зацікавити учнів роботою на уроці, необхідно подбати про гармонійне поєднання його мотиваційного, змістового, процесуального та розвивального компонентів. Зміст має привабити дітей чимось незвіданим, сприяти розвивальним дидактичним цілям. Дитина має зрозуміти значущість навчального матеріалу, тому педагогу слід створювати оптимальне навчальне середовище для реалізації сутнісного потенціалу кожної особистості [1, с.25].

Поповнення і активізація лексичного запасу, формування вмінь усного і писемного мовлення, забезпечення розумового розвитку школярів – головні завдання навчальних занять з української мови. Робота над цими завданнями розпочинається уже в 1 класі. Паралельно з формуванням у першокласників умінь читати і писати, учитель, відповідно до вимог програми, готує дітей до побудови зв'язних висловлювань, а саме: збагачує лексичний запас школярів словами різних груп, вчить будувати словосполучення і речення, перебудовувати деформовані речення, доповнювати незавершене речення 1-2 словами, складати речення за малюнком, добирати заголовок до тексту, усно переказувати сюжетний текст букварного типу.

Другокласники на уроках, крім вивчення граматичного матеріалу, навчаються будувати окремі речення за малюнком чи власним спостереженням, перебудовувати деформовані тексти, створювати письмові розповіді з 2-3 речень на важливу для них тему.

У 3-4 класах здійснюється безпосередня робота над формуванням у школярів умінь будувати усні й письмові перекази і твори [4, с.29].

Для зазначеної роботи учитель використовує матеріал з підручників, збірники переказів, дидактичний матеріал.

Пропонуємо окремі шляхи ефективності роботи вчителя з дітьми, які спрямовані на розвиток комунікативних умінь молодших школярів під час вивчення синтаксису.

1.Уроки зв'язного мовлення, на яких формується уміння складати тексти різних типів, стилів і жанрів мовлення, належать до комунікативного компонента. Тобто цей тип уроків має на меті формувати не тільки мовленнєві, а й комунікативні уміння. Різниця між комунікативними і мовленнєвими уміннями на думку більшості методистів, полягає лише в тому, що перші враховують лише при створенні висловлювань ситуацію спілкування, відповідно до якої визначається стиль, вибирають мовні засоби для реалізації авторського задуму.

Під ситуацією спілкування розуміється така динамічна система взаємодії учнів, яка завдяки її відображенню у свідомості викликає потребу особистості в цілеспрямованій мовленнєвій діяльності і підтримує цю діяльність. Ситуативність мовлення – це особлива його властивість, яка виявляється у тому, що мовленнєві одиниці в змістовому і часовому параметрах завжди співвідносяться з ситуацією і створюють потенціальний контекст певного діапазону.

Окреслення ситуації спілкування допоможе учням у побудові висловлювань (написанні творів), створить мотивацію мовленнєвої діяльності на уроці.

Використання ситуативних завдань дозволяє вчителям реалізовувати індивідуальний підхід до учнів та диференціацію навчання, тобто робить процес вивчення мови особистісно орієнтованим. Крім того, завдання ситуативного характеру сприяють реалізації діяльнісного документа змісту навчання української мови, оскільки мають на меті формувати креативні уміння, удосконалювати усі види мовленнєвої діяльності [2, с.5].

2. Не менш важливими під час вивчення синтаксису є творчі вправи. Робота над творчими вправами здійснюється поетапно засобами дослідницьких, ігрових творчо-прикладних дій, у ході яких відбувається розвиток та діалектичне поєднання операціонального та образно-асоціативного видів мислення. Для того, щоб стимулювати розвиток творчого мислення молодших школярів, створюються зовнішні ігрові умови та формуються необхідні мислительні операції за допомогою спеціальних вправ. В іграх мозок дитини начебто тренує дійсно людську здібність - створювати нові ідеї, конструкції, продукти, які удосконалюють вже досягнуте, реконструюють його або конструюють щось принципово нове.

Вправа – метод навчання, що припускає багаторазове, свідоме повторення розумових і практичних дій з метою формування, закріплення, удосконалення необхідних навичок і вмінь.

Функція методу вправ полягає у трансформуванні частини знань учнів в навички й уміння з метою сформувати в нього готовність до вмілих практичних дій, відтворювальну і творчу активність у різних умовах. За О.Біляєвим, сучасна методика розрізняє вправи репродуктивні (відтворення вивченого за зразком), конструктивні (перебудова, заміна одних мовних моделей іншими) і творчі, які включають творчу уяву й розраховані на варіативність та індивідуальність ви-

конання (складання речень, редагування тексту, написання переказу, твору тощо).

Творчі вправи передбачають формування вмінь переносити набуті навички в змінені умови, застосовувати їх у нестандартних обставинах, в уявних, умовно – реальних, природних ситуаціях [3, с.15].

3. Важливе місце у розвитку мови учнів займає робота над формуванням умінь висловлювати думку не одним, а кількома реченнями. Вона полягає у виконанні вправ такого змісту: А) Дайте відповіді на запитання не одним, а двома чи кількома реченнями. Б) Розташуйте речення в такому порядку, щоб утворився текст. В) Перекажіть прослуханий текст. Г) Продовжіть думку (учитель ставить таке завдання після повідомлення учням речення, яке може служити початком розповіді).

Ці вправи мають велике значення для розвитку мовлення молодших школярів, оскільки вони допомагають розвивати уяву, фантазію дітей, продумувати у голові зміст усної розповіді [4, с.32].

4. У 2 класі діти вчаться логічно поєднувати 2-4 речення. З кожним наступним роком навчання цей вид роботи ускладнюється. Тому необхідно забезпечувати логічність викладу думки, навчити молодших школярів будувати план майбутнього висловлювання.

Ця робота здійснюється шляхом використання певної системи вправ, які передбачають: А) Складання плану до прочитаного тексту. Б) Побудову малюнкового плану. В) Складання плану переказу. Г) Добір заголовків до серії малюнків.

Важливо, щоб школярі складали план свого висловлювання самостійно, нав'язування дітям готового плану позбавляє їх самостійності і творчості, породжує зневіру у власні сили, прагнення покладатися на чужі думки [4, с.32].

5. Вагоме місце відіграє робота над виражальними засобами. У початковій школі діти не одержують теоретичних відомостей про засоби виразності. Робота над ними має тільки практичний характер. Пропонуємо основні прийоми такої роботи:

А) Знаходження в тексті «образних» слів. Б) Пояснення значення слів і зворотів, знайдених у тексті. В) Використання проаналізованих образних слів у переказі чи висловлюванні. Г) Спеціальні вправи на добір порівнянь, епітетів, синонімів і т.п. для майбутнього усного твору.

Робота над виражальними засобами мови виховує увагу до слова, розуміння його значеннєвих відтінків, прихованого значення, емоційного забарвлення [4, с.33].

Крім зазначених видів роботи над удосконаленням мовлення важливо пам'ятати і про збагачення словникового запасу.

Багатство словникового запасу людини – ознака її високого інтелектуального розвитку. Саме тому роботі над словником учнів необхідно виділяти особливу увагу. Своєрідність лексичної роботи в школі полягає в тому, що вона проводиться у процесі всієї навчально-виховної діяльності вчителя. Дуже важливо, щоб засвоєння нових слів здійснювалося не стихійно, щоб учитель керував цим процесом і полегшував його для учнів, забезпечуючи правильність засвоєння лексики.

Словникова робота у школі складається з чотирьох напрямів:

1.Збагачення словника, тобто засвоєння нових слів та нових значень слів, що раніше школярами були невідомі.

2.Уточнення словника, тобто поглиблення розуміння вже відомих слів, аналіз багатозначності

3. Активність словника, тобто використання якомога більшої кількості слів у мовленні кожного учня, введення слів у речення.

4.Вилучення нелітературних слів, що вживаються іноді молодшими школярами, виправлення помилок у наголошенні та вимові слів.

Щоб пробудити в учнів інтерес до вивчення нової лексики і забезпечити ефективність її засвоєння, вчителеві необхідно добре спланувати словникову роботу [4, с.30-31].

Висновок: основними шляхами підвищення ефективності роботи учителя з учнями над удосконаленням мовлення є уроки зв'язного мовлення, творчі вправи, робота над виражальними засобами, збагачення словникового запасу. Не менш важливим є умови, які повинні панувати на уроці, у процесі якого відбувається покращення мовлення молодших школярів.

Література та джерела

1. Крайнова Ж. Формування комунікативної компітентності молодших школярів на заняттях з рідної мови / Ж.Крайнова // Початкова школа. − 2003. − № 11. − С.24-25
2. Лещенко Г. Комунікативно-діяльнісний підхід до проведення уроків розвитку зв'язного мовлення / Г.Лещенко // Початкова школа. − 2003. − №12. − С.5
3. Полєвікова О. Використання творчих вправ як засобу мотиваційного забезпечення процессу навчання рідної мови / О.Полєвікова // Початкова школа. − 2004. − №3. − С.15
4. Пономарьова К. Фрмування в молодших школярів уміння будувати зв'язні висловлювання / К.Пономарьова // Початкова школа. − 2005. − № 11. − С.29-33
5. Притулик Н. Формування умінь українського комунікативного мовлення першокласників в умовах російсько-української двомовності / Н.Притулик // Початкова школа. − 2004. − №6. − С.12

В статье рассмотрены вопросы выбора оптимальных путей в работе учителя, которые способствуют улучшению речи детей младшего школьного возраста при изучении словосочетаний и предложений. Определены основные задачи учебных занятий по украинскому языку. Выделены оптимальные условия, которые способствуют развитию и совершенствованию речи учащихся. Очерчены основные этапы дальнейшего улучшения речи на уроках украинского языка начиная с 1 по 4 класс. Проанализированы основные виды деятельности в учебном процессе, которые направлены на развитие коммуникативных умений учащихся, таких как: уроки связной речи, творческие упражнения, ситуационные роли. Раскрыты вопросы важности обогащения словарного запаса учащихся.

Ключевые слова: коммуникативно-речевые умения, упражнение, богатство словарного запаса, ситуативность речи, творческие упражнения.

The issues of teachers choice of the most appropriate to enhance the speech of children of primary school age in the study of phrases and sentences have been considered. The main task of training sessions in Ukrainian have been defined. The most optimal conditions contributing to the development and improvement of pupils' speech have been defined. The basic steps to further improvement of speech at the Ukrainian lessons from 1 to 4 grades have been mentioned. The analysis of main types of training activities aimed at developing students' communicative skills have been defined, such as coherent speech lessons, creative exercises, situational role. Reveals the importance of enriching vocabulary students. To arouse students' interest in learning new vocabulary and to ensure the effectiveness of learning, teachers are to plan well the work on dictionary. It has been

proved that the main way of improving the efficiency of a teacher with students to improve speech are: coherent speech lessons, creative exercises, work on the means of expression, vocabulary enrichment. Equally important are the conditions that must prevail in the classroom, which is in the process of improving speech juniors.

Key words: communicative speech skills, exercising, richness of vocabulary, situational speech, creative exercises.

УДК 372.4+7:615

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ АРТ-ТЕРАПЕВТІВ

Сорока Ольга Вікторівна
м.Тернопіль

Стаття присвячена вивченню зарубіжного досвіду підготовки арт-терапевтів. Зроблено історичний аналіз спадщини педагогів-гуманістів, оскільки арт-терапія – це гуманний засіб взаємодії з молодшими школярами у навчально-виховному процесі початкової школи. Встановлено, що в європейських країнах сфери використання арт-терапії постійно розширюються, арт-терапевти працюють у державних і приватних установах. Охарактеризовано особливості підготовки арт-терапевтів у Великобританії, Швейцарії, США. Визначено, що на сьогоднішній день у багатьох зарубіжних країнах склалася стійка система арт-терапевтичної освіти як самостійної педагогічної спеціальності.

Ключові слова: арт-терапевт, арт-терапія, арт-терапевтичні технології, зарубіжний досвід, підготовка.

Постановка проблеми. Згідно із Законом України «Про вищу освіту», Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті викладачі мають здійснити перехід від традиційного пояснювально-ілюстративного навчання, зорієнтованого на передачу готових знань, до особистісно розвивального, спрямованого не тільки на засвоєння знань, а й на способи навчальної діяльності, розвиток творчої особистості. Розв'язання цієї проблеми неможливе без використання в педагогічному процесі вищої школи інноваційних технологій [5, с. 107].

Соціальна й педагогічна значущість зазначених питань спричинили необхідність пошуку шляхів їх розв'язання при підготовці освітян у вищих педагогічних закладах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як свідчить аналіз наукових джерел, науково-дослідницька робота з проблеми підготовки вчителя початкової школи до використання арт-терапевтичних технологій ще тільки розпочинається. Так, в Україні можна назвати тільки поодинокі дослідження, присвячені окремим аспектам зазначеної проблеми, зокрема докторська дисертація О.Федій на тему «Теорія і практика підготовки педагогів до використання засобів естетотерапії у професійній діяльності», кандидатські дисертації Л.Петриченко «Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі», Н.Клокар «Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності». У цих роботах зроблено спроби теоретико-методологічного та експериментально-дослідного обґрунтування підходів, принципів, сутності, змісту та технології підготовки вчителя початкової школи до використання інноваційних технологій, до яких ми відносимо арт-терапію.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак через надзвичайну складність досліджуваної проблеми зазначені дисертації можна розглядати тільки як перші кроки на шляху до її розв'язання, яке здається нам можливим за умов здійснення комплексних педагогічних досліджень, що ґрунтуються на теоретичних і практичних надбаннях системи педагогічної освіти як в Україні, так і в країнах близького та далекого зарубіжжя.

Мета статті – проаналізувати зарубіжний досвід підготовки арт-терапевтів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для аналізу стану підготовки вчителя початкової школи до використання арт-терапевтичних технологій важливе значення має визначення змісту професійної підготовки вчителя та розгляд зарубіжного досвіду підготовки арт-терапевтів.

«Під змістом освіти розуміють систему наукових знань, практичних умінь і навичок, а також світоглядних і морально-етичних ідей, якою повинні оволодіти студенти в процесі навчальної діяльності» [7, с.126]. Окрім того, вчена розуміє зміст педагогічної освіти як «складне поняття, оскільки ґрунтується на педагогічних закономірностях, принципах, методах і прийомах навчання, а також включає світоглядні й морально-етичні норми існуючих суспільних відносин» [7, с.126].

Для більш повного розуміння змісту професійної підготовки вчителя початкових класів до використання арт-терапевтичних технологій звернемося до історичного аналізу спадщини педагогів-гуманістів, оскільки арт-терапія – це, насамперед, гуманний засіб взаємодії у навчально-виховному процесі в системі «вчитель – молодші школярі».

Так, ідеї гуманістичного виховання та навчання знайшли відображення у працях Я.А.Коменського, який пов'язував успіх гуманізації педагогічного процесу із майстерністю вчителя, який ні за яких обставин не принизить дитину, а сприятиме розумовому та фізичному розвиткові маленької особистості [1].

Подібні думки належали і Ж.-Ж.Руссо – визначному французькому філософу, письменнику, педагогу, який вбачав гуманізацію педагогічного процесу у дитячій свободі та людяності вихователя. «…для того, щоб створити людину, треба і самому бути людиною» [8, с. 232].

Й.-Г.Песталоцці – один із визнаних засновників дидактики початкового навчання, зазначав, що процеси навчання та виховання повинні будуватися відповідно природі дитини тим самим, сприяючи розвитку її здібностей. Педагог підкреслював, що саме в молодшому шкільному віці дитина більш емоційно відкрита та вразлива і тому треба гуманно ставитися до неї [8]. Вищеназваних педагогів-гуманістів об'єднує те, що вони намагалися перетворити авторитарну школу на школу людяності.

Рубіж XIX-XX століть пов'язують з появою реформаторської педагогіки або нового виховання. Так, італійський педагог М.Монтессорі визначала ідеї вільного виховання основою своєї педагогічної системи. Вона вбачала завдання педагога у створенні умов, які б відповідали потребам дитини, допомагали виявити її запити та сприяли самовихованню і самонавчанню [8].

Учитель-гуманіст, за М.Монтессорі, має відповідати певним вимогам: бути спостерігачем-експериментатором, правильно планувати педагогічну ситуацію, уміти забезпечити вихованцю умови вільного вибору різних видів діяльності, доброзичливо спілкуватися з дітьми тощо [8].

В основу Вальдорфської (Штайнеровської) педагогіки

була покладена ідея гуманізації педагогічного процесу, завдання якої полягає у вихованні духовно вільної особистості, здатної в індивідуальній творчості долати консерватизм суспільства. У концепції та практичній діяльності Штайнершколи «закони творчості» органічно поєднувалися із «законами природи» дитини. Одне з головних завдань педагога полягає у створенні взаємодії учнів, учителів та батьків на гуманних засадах [9].

Аналізуючи педагогічні здобутки представників нового виховання, можна провести паралель з арт-терапевтичними заняттями, на яких учням надаються необмежені можливості для самовираження і самореалізації в продуктах творчості.

Хотілося б наголосити, що арт-терапія дозволяє кожному залишатися самим собою, відчувати емоційний комфорт і задоволення від занять художньою діяльністю. При цьому гуманістичний підхід не декларується, а реально втілюється на практиці.

Аналіз сучасного стану підготовки вчителів початкової школи до використання арт-терапевтичних буде неповним без характеристики зарубіжного досвіду підготовки арт-терапевтів, тим більше, що в європейських країнах сфери використання арт-терапії постійно розширюються.

Так, А. Везерсон – один із майбутніх голів Британської Асоціації арт-терапевтів, наголошував на необхідності як психологічної, так і художньої підготовки фахівця з арт-терапії. Тобто арт-терапевт повинен створювати відповідні умови для образотворчої роботи, кваліфіковано спостерігати за її процесом, уміти самостійно аналізувати і розуміти зміст зображення, не вдаючись при цьому до допомоги психолога або лікаря [4].

У 1975 році на аудіокасетах був записаний навчальний курс Е. Ульман за темою: «Усна історія: піонери арт-терапії», який до теперішнього часу використовується у професійній підготовці фахівців [12].

70-90-і роки XX століття називають періодом становлення професії арт-терапевта. Британська Асоціація Арт-терапевтів на початку своєї діяльності серед основних завдань назвала такі:

- сприяти збереженню психічного та фізичного здоров'я громадян, застосовуючи в якості психотерапевтичного інструменту образотворче мистецтво та інші види творчості;
- захищати інтереси членів асоціації і сприяти реалізації ініціатив, запропонованих радою;
- сприяти розвитку арт-терапії, відстоювати погляди членів асоціації в різних державних інститутах і перед суспільством у цілому;
- сприяти співпраці членів асоціації з іншими громадськими організаціями в її інтересах;
- підтримувати самоосвіту фахівців, розробляти навчальні програми та відповідні стандарти професійної компетентності в співтоваристві колег і однодумців [13, с. 113-114].

Помітний вплив на поширення арт-терапії справила діяльність Британського інституту з вивчення мистецтв і психотерапії, заснованого в 1977 році. Причому його співробітники займалися дослідженням психотерапевтичних можливостей не тільки образотворчого мистецтва, але й музики, драматичного мистецтва, руху, танцю та літературної творчості.

У 1982 році Британським Департаментом охорони здоров'я та соціальної безпеки був затверджений проект, що регламентує професійну роль та оплату праці арт-терапевтів [2, с.32]. Саме з цього моменту відбулася державна реєстрація арт-терапії як самостійної спеціальності. В той період Великобританія була єдиною в Європі країною, де на базі вищих навчальних закладів почали діяти спеціалізовані програми підготовки з арт-, музичної, танцювально-рухової і драма-терапії. Зокрема, в університеті Дербі з 1993 року здійснювалася комплексна післядипломна підготовка в галузі інтегративної арт-терапії, що включала вищеназвані форми.

Окрім цього створювали і самостійні освітні установи. Наприклад, в Берні у Швейцарії – Інститут трансперсональної психології і арт-терапії. Програма підготовки фахівців у ньому розрахована на чотири роки навчання. Крім теоретичних курсів студенти проходять супервізорську практику і тривале стажування.

До 1991 року в США не були прийняті загальнодержавні стандарти підготовки та ліцензування арт-терапевтів. У різних університетах та Штатах є свої власні навчальні програми та критерії допуску до роботи [13]. Зазвичай до самостійної практичної діяльності допускається фахівець, який успішно опанував освітню програму, здав письмові іспити й отримав кваліфікацію «Board Certified» [10]. Отримання статусу арт-терапевта прирівнюється до докторського наукового ступеня.

Л.Лебедєва [4] зазначає, що Американська Асоціація Арт-терапевтів намагається координувати розробку і по можливості уніфікувати освітні, професійні та етичні стандарти відповідності спеціальності арт-терапевта.

У Великобританії арт-терапевти мають офіційний статус, державну підтримку і захист професійної діяльності. Англійський уряд стежить за ефективністю підготовки та підвищенням кваліфікації фахівців. Причому кваліфікація повинна бути підтверджена міжнародним сертифікатом. Таким чином, у Великобританії сучасна арт-терапія є одним із загальновизнаних і значущих напрямів у лікувально-реабілітаційній, соціальній та педагогічній роботі.

Арт-терапевти працюють у державних і приватних установах, серед яких: університети, коледжі, школи, притулки, соціально-корекційні служби, закриті установи (тюрми), будинки для інвалідів, геріатричні будинки, художні студії, а також лікарні (медичні та психіатричні), клініки, лікувальні центри [13]. При цьому, навіть у медичних установах зберігається педагогічна спрямованість арт-терапевтичної роботи, наприклад, з хворими дітьми та підлітками. У наші дні спеціальність арт-терапевта вважається однією з найбільш затребуваних і престижних за кордоном.

У середині 60-х років XX століття був організований спеціалізований курс післядипломної підготовки арт-терапевтів при Лондонському університеті. Основною умовою прийому була наявність диплома про художню освіту та п'ятирічний стаж роботи художником або арт-педагогом. Приблизно в цей же час Британська Асоціація Арт-терапевтів у співдружності з Міністерством освіти висунула пропозицію про визнання арт-терапії в якості педагогічної спеціальності.

60-70-ті роки XX-го століття були відзначені організацією арт-терапевтичної підготовки на базі педагогічних навчальних закладів. Так, у 1969 році був створений арт-терапевтичний курс в університеті (Birmingham Polytechnic). До освітньої програми входило вивчення психології, а також арт-терапевтичне стажування в школах [13].

У 1974 році при Лондонському університеті був створений один із найбільш авторитетних у світі центрів підготовки арт-терапевтів. З 1981 року його випускникам стали присвоювати кваліфікацію арт-терапевта за двома напрямами спеціалізації: клінічна спеціалізація, для якої, поряд з дипломом про першу художню освіту, був потрібний досвід роботи в системі охорони здоров'я, та педагогічна спеціалізація, що припускала наявність диплома арт-педагога. На сьогодні арт-терапевтів готують за скороченою програмою на спеціально створених курсах в різних країнах: Італії, Австрії, Нідерландах, Швейцарії, Німеччині, Росії.

Британські та американські курси арт-терапевтичної освіти мають багато спільного. Наприклад, вони розраховані на два або три роки. Є також програми поглибленої академічної підготовки. Програма курсів включає в себе теоретичну і практичну підготовку, вивчаються різні психологічні й педагогічні дисципліни, такі як: теорії психічного розвитку

особистості, основи гуманістичного, психодинамічного підходів і психотерапії, соціологія, культурологія, іконографія, естетика, психологія мистецтва тощо. Практичну підготовку проходять у школах, соціально-педагогічних центрах, інтернатах та інших позашкільних установах і клініках.

У Росії в червні 1997 року було засновано благодійний фонд підтримки та розвитку арт-терапевтичних програм «У пошуках гармонії». Засновники Фонду працюють над проблемами соціальної, психологічної та творчої реабілітації дезадаптованих людей, при безпосередній підтримці авторитетних діячів науки і мистецтва Росії, Німеччини, Великобританії, Італії, Швеції, Сполучених Штатів Америки.

Серед головних завдань Фонду виділяють такі:

- сприяння в організації та наданні психологічної та психотерапевтичної допомоги та підтримки дітям-інвалідам, дітям з проблемами поведінки та спілкування, людям з важкими психічними захворюваннями, людям у стані хронічного стресу та жертвам насильства, обдарованим дітям, які зазнають психологічних труднощів методами арт-терапії;
- активна участь у створенні арт-терапевтичного співтовариства і спеціалізованих арт-терапевтичних центрів;
- підтримка досліджень у галузі арт-терапії.

Хоча на сьогоднішній день у багатьох зарубіжних країнах до теперішнього часу вже склалася стійка система арт-терапевтичної освіти як самостійної педагогічної спеціальності, на жаль, в Україні не доводиться говорити про підготовку педагогів чи інших фахівців до використання арт-терапії або арт-терапевтичних технологій.

Проте, згідно з нашими спостереженнями у вищих закладах освіти України відзначаються окремі спроби впровадження арт-терапії у процес підготовки вчителів початкових класів, які являють собою короткі вступні курси оглядового характеру, що формують у студентів лише загальні, поверхневі, безсистемні знання про арт-терапію. Тому досить часто у студентів формується неправильне уявлення про можливості, цілі, методи і технології арт-терапії. Основний акцент робиться на зовнішній привабливості арт-терапевтичних технік, демонстрації деяких методик, наприклад, проективних.

На думку О.Копитіна, «в існуючому інформаційному вакуумі за арт-терапію нерідко видають зовсім інші прийоми і техніки» [2, с. 221].

Ми погоджуємося з Л.Лебедєвою, яка під поняттям «арт-терапевт» розуміє одну з ролей педагога (разом з ролями вчителя, вихователя) у професійній діяльності. Іншими словами, це людина з базовою психолого-педагогічною освітою, спеціально підготовлена до арт-терапевтичної роботи. В нашому випадку мова йде про вчителя початкової школи. Саме цей шлях є найбільш реальним і економічно доступним.

На думку Л.Лебедєвої, впровадження арт-терапії в освіту студентів створює прецедент узгодженого поєднання процесів індивідуалізації, соціалізації і професіоналізації особистості. Причому арт-терапевтичний простір надає їм гуманну, терапевтичну спрямованість. Автор зазначає, що оскільки останнім часом помітно зросла популярність психологічних дисциплін, посилився інтерес до різних напрямів психотерапії серед педагогів, необхідно здійснити включення основ арт-терапії до змісту психолого-педагогічної освіти студентів, майбутніх педагогів [3].

Це пов'язано, на думку Дж.Фейдимена і Р.Фрейгера, з очікуваннями студентів знайти в психології структуру, уявлення, теорії та перспективи, які сприятимуть їх власному розвитку і допоможуть їм пристосовуватися до швидко мінливого суспільства [6].

Сказане, Л.Лебедєва пояснює розумінням ролі особистості вчителя в педагогічному процесі. Згідно думки І.Чампернон, саме особистість фахівця є вирішальною передумовою успішності арт-терапії [11]. Іншими словами, освоєння теорії і технології арт-терапії має супроводжуватися розвитком відповідних особистісних якостей.

За кордоном до кваліфікаційної характеристики арт-терапевта включені, наприклад, і такі вимоги до особистості фахівця, як: бути чутливим до потреб і вражень людини; бути психічно стабільним, терпимим і терплячим; уважним слухачем, вміти підтримувати бесіду, досягати згоди з людьми і вибудовувати гармонійні взаємини, а також почуття гумору і гнучкість, уміння адаптуватися до мінливих обставин, розчарувань, фрустрацій, готовність до роботи з людьми різних культур тощо. Серед специфічних характеристик наголошується, що арт-терапевт повинен вміти працювати з образотворчими засобами і матеріалами, розуміти образотворчу продукцію, володіти тонкою спостережливістю і здатністю до адекватних інтерпретацій [3].

Студенти, до навчання яких були включені педагогічні основи арт-терапії, мають можливість застосувати арт-терапевтичні технології таким чином:

- частково, у вигляді окремих прийомів, технік, процедур у конкретних виховних заходах під час різних педагогічних практик;
- як складовий компонент загально-педагогічної технології в літніх оздоровчих таборах (дозвілля дітей, різні форми виховної роботи);
- як систему арт-терапевтичної роботи з дітьми в процесі волонтерської практики у сфері додаткової освіти (в установах соціально-психологічної допомоги, центрах дитячої творчості, притулках, дитячих будинках, на експериментальних майданчиках);
- спільно з викладачами з арт-терапії, психологами, соціальними педагогами у формі супервізій;
- у роботі студентських клубів, молодіжних неформальних об'єднань [3].
- Вчителі, підготовлені до арт-терапевтичної роботи, на додаток до сказаного, можуть використовувати інновацію як:
- самостійну багатоцільову технологію (наприклад, з метою адаптації дітей до школи; в класах з яскраво вираженою ворожістю міжособистісних відносин з метою подолання конфліктів; в групах продовженого дня тощо);
- технологію в системі корективної та психопрофілактичної роботи зі школярами;
- складовий компонент системи позакласної роботи в освітній установі;
- реабілітаційну та реадаптаційну технологію в роботі з дорослими (наприклад, з учителями, які мають проблеми зі здоров'ям, з метою терапії сімейних відносин тощо) [3].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Зміни в сучасних системах вищої педагогічної освіти за рубежем на сьогодні висувають нові вимоги до підготовки педагогічних кадрів та їх удосконалення. Досвід підготовки арт-терапевтів за кордоном доцільно взяти за зразок при підготовці майбутніх учителів початкової школи до використання арт-терапевтичних технологій в України.

Потребує подальшого дослідження проблема впровадження арт-терапевичних технологій у підготовку майбутніх учителів початкової школи.

Література та джерела

1. Антология гуманной педагогики: Коменский / Сост., авт. вступ. ст. И.Д.Чечель. – М. : Издат. дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 224 с.
2. Копытин А.И. Основы арт-терапии / Александр Иванович Копытин. – СПб.: Лань, 1999. – 252 с.
3. Лебедева Л.Д. Моделирование подготовки студентов к арт-терапевтической работе / Людмила Дмитриевна Лебедева // Личность: образование, воспитание, развитие. – Сб. статей и научных материалов. – Ульяновск: УлГПУ, 2002. – С.85-92 [Електронний ресурс].

– Режим доступа: <http://eurotransa.ru/edu3.htm>. − Загол. з екрану. − Мова рос.
4. Лебедева Л. Д. Педагогические основы арт-терапии в образовании учителя: дис. …д-ра пед. наук: 13.00.01/ Лебедева Людмила Дмитриевна. – М., 2003. – 426 с.
5. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи: теорія і практика [колект. моногр.] / авт.: О.М.Ващенко, К.І.Волинець, З.В.Зюзіна [та ін.]; упоряд.: К.І.Волинець, Т.І.Люріна, О.Я.Митник; за заг. ред. К.І.Волинець. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Гринченка, 2013. – 212 с.
6. Фейдимен Дж., Фрейгер Р. Личность и личностный рост / Дж.Фейдимен, Р.Фрейгер. – М.: Российский открытый университет, 1991. – Вып. 1. – 116 с.
7. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Лідія Олексіївна Хомич. – К.: Магістр-S, 1998. – 200 с.
8. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Сост. А.И.Пискунов. – М.: Просвещение, 1971. – 560 с.
9. Штайнер Р. Методика обучения и предпосылки воспитания: Пер. с нем. – М.: Парсифаль, 1994. – 79 с.
10. Junge M.B. A History of Art Therapy in the United States/ M.B.Junge, P.P.Asawa. − Mundelein, IL: The American Art Therapy Association. – 1994. – 131 p.
11. Champernowne I. Art therapy in the Withymead Center / I.Champernowne // American Bulletin Children as a Means of Diagnosis and Therapy. – New York: Coolidge Foundation, 1947 [Електронний ресурс]. – <http://users.javanet.com/~cccneati>. − Загол. з екрану. − Мова англ.
12. Ulman E. Art Therapy History / E.Ulman [Електронний ресурс] <ttp://www.burleehost.com/ artery/ATH/elinor-ulman.htm> − Загол. з екрану. − Мова англ.
13. Waller D. Becoming a Profession. The History of Art Therapy from 1940-1982 / D.Waller. – London and New York: Routledge, 1991.

Статья посвящена изучению зарубежного опыта подготовки арт-терапевтов. Проведен исторический анализ наследия педагогов-гуманистов, поскольку арт-терапия считается гуманным способом взаимодействия с младшими школьниками в учебно-воспитательном процессе начальной школы. Установлено, что в европейских странах сферы использования арт-терапии постоянно расширяются, арт-терапевты работают в государственных и частных учреждениях. Охарактеризованы особенности подготовки арт-терапевтов в Великобритании, Швейцарии, США. Определено, что на сегодняшний день во многих зарубежных странах сложилась устойчивая система арт-терапевтического образования как самостоятельной педагогической специальности.

Ключевые слова: арт-терапевт, арт-терапия, арт-терапевтические технологии, зарубежный опыт, подготовка.

The article is devoted to learning of foreign experience of training the art-therapists. The historical analysis of heritage of humanist-pedagogues has been conducted, so far as the art-therapy is a humane tool of cooperation with pupils during the educational process in a primary school. It has been defined that spheres of using the art-therapy in European countries are constantly developed. Art-therapists work in public and private institutions, among them colleges, schools, orphanages, social-correctional services, institutions of a closed type, homes for the disabled, geriatric homes, art studios, hospitals, clinics, medical centers. The peculiarities of training the art-therapy in Great Britain, Switzerland, the USA have been charcterised. It has been determined that nowadays a stable system of art therapeutical education as an independent teaching profession has been formed in many European countries. Implementation of art-therapy in higher educational institutions establishes conditions for consistent combination of processes of individualization, socialization and professionalization of students.

Key words: art-therapist, art-therapy, art-therapeutical technologies, foreign experience, training.

УДК 378.371.13

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛИЗАЦІЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГИЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Теличко Наталія Вікторівна
м.Мукачево

У статті обґрунтовано сутність системного підходу. Визначено основні ознаки системи. Конкретизовано проблеми різного ієрархічного рівня, що виступають об'єктом системного аналізу формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкової школи. Акцентовано увагу на характеристиці однієї із ознак системи, що визначає особливість реалізації системного підходу – розчленованість на компоненти.

Ключові слова: система, системний підхід, системний аналіз, педагогічні умови.

Постановка проблеми. Реалізація системи формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів потребує спеціальної організації навчального процесу у вищій школі. Це актуалізує визначення і реалізацію спеціальних *педагогічних умов,* що відображає зміст практично-методичного компоненту цілісної системи професійної підготовки майбутніх вчителів з метою їх спрямування на професійне становлення і зростання як вчителя-майстра.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дає змогу встановити, що теоретичним підґрунтям написання статті визначено основні положення філософії освіти (В.Андрущенко, І.Зязюн, В.Кремень та ін.); концепції про природу та структуру особистості (Б.Ананьєв, Г.Балл, І.Бех, Л.Виготський, О.Леонтьев, Г.Костюк, С.Максименко, К.Платонов, В.Рибалка, С.Рубінштейн та ін.); теорії професійного становлення особистості (Є.Климов, Б.Ломов, Т.Титаренко та ін.); результати досліджень з проблеми формування і розвитку професійної компетентності, творчості, особистісної культури майбутнього вчителя (О.Абдуліна, О.Акімова, Л.Ахмедзянова, І.Богданова, М.Євтух, В.Кан-Калик, Н.Кичук, В.Крутецький, З.Курлянд, Н.Ничкало, В.Паламарчук, С.Сисоєва, Н.Тализіна, Р.Хмелюк, М.Ярмаченко та ін.)

Мета статті полягає у визначенні сутності педагогічних умов формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів.

Для реалізації окресленої мети були сформульовані наступні завдання:

1. Визначити сутність поняття «педагогічні умови».
2. Проаналізувати специфіку педагогічних умов, які визначалися у дисертаційних дослідженнях, присвячених проблемі підготовки вчителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Широке використання поняття «педагогічні умови» у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців різного профілю, обумовлює посилену увагу науковців до його поглибленого вивчення і конкретизації сутності. Загальноприйнятим підходом до уточнення сутності понятєво-термінологічного апарату є аналіз енциклопедично-словникової, довідкової літератури, де поняття «*умова*» розуміється як необхідна *обставина,* що уможливлює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь [1, с.1506]. Як *умова* часто використовується поняття *фактор* – рушійна сила будь-якого процесу, явища; чинник [1, с.1526], який є *причиною* – явищем, що породжує інше явище та визначає його характер [1, с.1601] і є приводом для певних дій, спонукою, мотивом, що зумовлюють певні вчинки [1, с.1140].

Таким чином, такі ідентичні за смислом терміни, як «умова», «чинник», «фактор», «обставина», доцільно використовувати для пояснення сутності поняття «педагогічні умови», що складають сутність практично-методичного компоненту системи формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів. Для визначення педагогічних умов, які відзначатимуться оригінальністю та новизною в нашому дослідженні було опрацьовано низку дисертаційних робіт, у яких науковці обґрунтовували сутність поняття «умови» в контексті їх реалізації в навчально-виховному процесі та визначали такі фактори, які враховували різні аспекти для підвищення рівня підготовки майбутніх учителів початкових класів [2, с. 136].

Аналіз дисертаційних досліджень, у яких реалізовувалися спеціальні педагогічні умови свідчить, що науковці визначали такі чинники, що сприяли цілеспрямованій організації навчального процесу для підвищення його ефективності.

У дослідженні О. Герасименко були виділені чотири групи умов формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів: концептуальні, змістовні, організаційно-технологічні, допоміжні. До концептуальних умов дослідниця віднесла особистісну орієнтацію освітнього процесу на всіх рівнях: цільовому, змістовному, процесуальному [2, с. 137]. У нашому дослідженні професійна компетентність є об'єднуючою основою педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкових класів.

Організаційно-технологічні умови у дослідженні О. Герасименко базуються на використанні педагогічної технології моделювання професійної діяльності в навчальному процесі. Суть цієї технології полягає в тому, що студенти в ході навчання відтворюють професійну діяльність у спеціально створених умовах [2, с.138].

Ми враховували науковий доробок, поданий у дисертаційному дослідженні Т. Зубенко в контексті визначення організаційно-педагогічних умов підготовки майбутнього вчителя до навчання учнів початкової школи. Авторкою науково обґрунтовано, що процес підготовки майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи до реалізації комунікативного підходу буде ефективним, якщо в діяльності вищих навчальних закладів будуть забезпечені такі організаційно-педагогічні умови: комунікативне спрямування змісту професійно орієнтованих дисциплін; інтегрування професійно-педагогічних знань, умінь і навичок майбутнього вчителя з теорії і практики реалізації комунікативного підходу; комунікативне спрямування педагогічної практики майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи; створення іншомовного комунікативного середовища [3, с.10]. У контексті нашого дослідження володіння студентами комунікативними вміннями і навичками відображає певний рівень сформованості комунікативної компетентності майбутнього вчителя, що є одним із показників його педагогічної майстерності.

Заслуговують на поглиблене вивчення педагогічні умови виділені в дослідженні О. Кислої стосовно розвитку професійного самовизначення майбутніх учителів початкових класів (цілісність професійної підготовки як єдність навчальної, виховної діяльності студентів, орієнтованої на об'єкт професійної діяльності вчителя, на основі інтеграції змісту професійно орієнтованих дисциплін; спрямованість професійної підготовки та діяльності викладачів ВНЗ на розвиток професійного самовизначення; формування у майбутніх учителів початкових класів потреби у професійному самовизначенні, оволодіння студентами навичками самопізнання, знаннями про ступеневу підготовку, наявність альтернатив вибору освітньої траєкторії) [4, с. 6]. Окреслені педагогічні умови певним чином відображають сутність акмеологічної мотивації студентів, хоча авторка не пов'язує вибір студентом освітньої траєкторії з процесами його професійного зростання в майбутньому як шляху до вдосконалення педагогічної майстерності вчителя.

Одним із анонсованих завдань у дисертаційному дослідженні О. Маляренко було теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів початкових класів до розв'язання дидактико-методичних задач. Нам імпонує комплексний підхід автора до охоплення різних аспектів навчання студенів – мотивацію, знаннєву і практико-зорієнтовану підготовку, що знайшло відображення в таких педагогічних умовах: *умотивованість* студентів до майбутньої професійної діяльності як процесу розв'язання дидактико-методичних задач шляхом створення ціннісно-смислових навчальних ситуацій; *розробка* та включення в зміст професійно орієнтованих дисциплін системи знань про типи дидактико-методичних задач і способи їх розв'язання; *формування* в студентів комплексу вмінь розв'язувати дидактико-методичні задачі на основі використання інтерактивних технологій навчання; взаємозв'язок розвитку компонентів готовності майбутнього вчителя початкових класів до розв'язання дидактико-методичних задач у процесі вивчення спецкурсу [5, с. 16].

Однією з основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкових класів є його готовність до використання педагогічних інновацій у професійній діяльності. [6, с. 6-7].

Таким чином, інтеграція закономірностей навчання, сприятливих факторів, що реалізуються з використанням спеціальних засобів педагогічних інновацій, методів і форм навчання, що спрямовують суб'єктів навчального процесу (викладачів і студентів) на вияв активності на формування основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкових класів, обумовлює виокремлення педагогічних умов, за яких реалізуватимуться заплановані завдання. У цьому контексті ми підтримуємо думку В. Ягупова, що навчання як складова педагогічного процесу залежить від *педагогічних умов організації* навчально-виховного процесу, вибору спеціальних засобів, методів, форм навчання, що є *умовами*, які зорганізовуються викладачем, у яких відбувається діяльність викладача і студента і залежить від:

- засадничої парадигми національної системи освіти;
- загальних і професійних цілей освіти;
- провідних методологічних положень й установок сучасної загальної дидактики;
- особливостей змісту, методів і форм роботи конкретних освітньо-виховних систем;
- особливостей змісту професіограми конкретного фахівця;
- особливостей змісту й методики викладання конкретної навчальної дисципліни та визначених її специфікою вимог до добору загально дидактичних методів;
- мети, завдання, змісту матеріалу та дидактичного й

методичного задуму конкретного заняття;
- наявності часу на вивчення окремої теми;
- рівня розумової підготовленості майбутніх фахівців;
- рівня оснащення навчально-матеріальної бази;
- педагогічної майстерності викладачів тощо [7, с. 324].

Оскільки всі можливі впливи середовища на досліджувану систему мають бути типізовані, зведені в певні групи за ознакою спільності очікуваного ефекту впливу на систему, то в нашому дослідженні конкретизовані такі педагогічні умови:
- створення мотиваційно-аксіологічного середовища для професійного зростання майбутніх учителів молодших класів;
- розширення когнітивної бази студентів з основ педагогічної майстерності;
- реалізація праксеологічно-технологічного підходу в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін;
- забезпечення професійно-адаптаційних процесів у формуванні основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкової школи.

Висновки. Отже система формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкової школи передбачає поєднання цілей, концептів, методичного і технологічного забезпечення процесу підготовки студентів у контексті їх професійного становлення шляхом реалізації визначених оптимальних педагогічних умов, що сприятиме підготовці вчителя-майстра. З цією метою здійснювалася розробка і використання спеціальних методичних матеріалів для цілеспрямованого формування основ педагогічної майстерності.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі ми вбачаємо у науковому обґрунтуванні показників рівнів сформованості педагогічної майстерності майбутніх учителів початкової школи та розробці спеціальних методик для визначення цих рівнів в оцінювально-цифровому еквіваленті, як складових загальної системи професійної підготовки студентів цього профілю у ВНЗ.

Література та джерела

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
2. Герасименко Е.Н. Формирование специальных компетенций учителя начальных классов у студентов педагогического колледжа: дисс. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Елена Николаевна Герасименко. – М., 2008. – 224 с.
3. Зубенко Т.В. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до реалізації комунікативного підходу в навчанні іноземної мови учнів початкової школи: дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "теорія та методика професійної освіти" /Тетяна Володимирівна.Зубенко Тетяна Володимирівна. – Вінниця, 2009. – 254 с.
4. Кисла О.Ф. Особливості розвитку професійного самовизначення майбутніх учителів початкових класів в умовах ступеневої підготовки : дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "теорія та методика професійної освіти" / Оксана Федосіївна Кисла. – К., 2008. – 259 с.
5. Маляренко О.С. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів до розв'язання дидактико-методичних задач: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "теорія та методика професійної освіти" / Ольга Сергіївна Маляренко. – Луганськ, 2010. – 322 с.
6. Павленко Н.О. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "теорія та методика професійної освіти" / Наталія Олександрівна Павленко. – Полтава, 2008. – 338 с.
7. Ягупов В.В. Педагогіка: навч. посіб. / В.В.Ягупов. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.

В статье обоснована сущность системного подхода. Определены основные признаки системы. Конкретизированы проблемы различного иерархического уровня, выступающие объектом системного анализа формирования педагогического мастерства будущих учителей начальной школы. Акцентировано внимание на характеристике одного из признаков системы, определяющего особенность реализации системного подхода – расчлененность на компоненты.

Ключевые слова: система, системный подход, системный анализ, педагогические условия.

Implementation of systems forming pedagogical skills of primary school teachers requires special organization of educational process in higher education system. The formation of a definitive system of future teachers' proficiency training directing the students on mastering the basis of pedagogic mastery during the process of studying at higher school envisages the substantive examination of the specify of a definite problem and determination of the concept of academic research. The paper presents the material to establish the essence of pedagogical conditions determined by researchers to optimize the preparation of future teachers. Pedagogical conditions specified implementation of the system of formation of pedagogical skill of the future primary school teachers. The essence of the systems approach has been grounded in the article. The main features of the system have been defined. The problems of different hierarchical levels, which are the object of systematic analysis of pedagogical skills of primary school teachers, have been concretized. Attention has been focused on the characterization of one of the characteristics of the system, which defines feature of a systematic approach – dissection into components.

Key words: system, systematic approach, systematic analysis, pedagogical conditions.

УДК 378.14

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ВИЩОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ В ЧЕХІЇ І СЛОВАЧЧИНІ У ХХ СТОЛІТТІ

Товканець Ганна Василівна
м.Мукачево

Актуальність статті зумовлена інтеграційними процесами в розвитку вищої освіти, необхідністю впровадження європейських норм і стандартів в освіті, науці й техніці, поширенні власних культурних та науково-технічних здобутків у Європу. Виокремлено основні особливості розвитку вищої економічної освіти в Чехії і Словаччині у ХХ столітті: розширення мережі вищих навчальних закладів, поява приватних вищих навчальних установ, збільшення кількості студентів, активне впровадження ідей Болонського процесу.

Ключові слова: вища освіта, Чехія, Словаччина, періодизація розвитку, вища економічна освіта.

Постановка проблеми. Реформування і модернізація освіти розглядається як важлива суспільна проблема, оскільки сфера освіти є посередником між особистістю, суспільством і державою, реально впливає на гармонізацію їх відносин [4, с.11-57]. Сфера освіти найбільш повно задовольняє не тільки інтереси, потреби, запити особистості, здійснює її підготовку до життя у соціумі, а й сприяє формуванню у молодої людини свідомості громадянина суспільства, здатності до розуміння й сприйняття суспільних трансформацій, змін та їхніх наслідків, активної життєвої позиції у суспільних процесах

Аналіз досліджень і публікацій. Особливу увагу й зарубіжних, і вітчизняних науковців привертають інтеграційні процеси в розвитку вищої освіти, що полягають у впровадженні європейських норм і стандартів в освіті, науці й техніці, поширенні власних культурних та науково-технічних здобутків у Європу. Низку досліджень українських учених присвячено розгляду особливостей реформування національних систем освіти, інтеграційним процесам культурно-освітнього й науково-технічного напрямів (Н.Абашкіна, Н.Авшенюк, Т.Десятов, М.Згуровський, Л.Зязюн, Н.Ляшенко, Л.Лук'янова, О.Матвієнко, Л.Пуховська, Н.Ничкало, Н.Пазюра та ін.).

Досвід формування вищої освіти в європейських країнах у ХХ столітті може дати нові імпульси для удосконалення системи реформування університетів в Україні, тому окремі елементи становлення вищої освіти, зокрема вищої економічної, в Чехії і Словаччині, на нашу думку, будуть актуальними при розробці завдань і напрямів розвитку сучасної вітчизняної освіти, оскільки, на наш погляд, вона ще у пошуках ціннісних орієнтирів.

Мета статті –простежити еволюцію та виявити особливості розвитку вищої економічної освіти в Чехії і Словаччині у ХХ столітті

Зазначимо, що становлення вищої школи в Чехії і Словаччині протягом ХХ століття відбувалося під впливом складних соціально-економічних та політичних змін. Врахування внутрішніх (соціально-економічний розвиток країни, інноваційні процеси, суспільно-виробничі відносини, регіональний і демографічний розвиток, державна освітня політика та освітня ідеологія, інфраструктура та кон'юнктура ринку, потреби соціуму в творчих працівниках й рівні розвитку освіти) і зовнішніх (глобальні тенденції в економічній і соціальній сферах інтернаціоналізація, інформатизація в контексті економіки, технологій та соціокультурного середовища, міжнародний економічний ринок, міжнародна політична ситуація, розвиток соціальних економічних і фундаментальних наук) чинників дало змогу простежити та виділити умовні періоди у розвитку вищої економічної освіти у Чехії і Словаччині, де межами періодів були певні історичні, економічні та освітньо-педагогічні процеси. Визначаючи періоди розвитку економічної освіти, ми враховували вплив сукупності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз наукових [1; 2; 5; 8] і документальних джерел [4; 13; 14] дає можливість виокремити періоди становлення вищої економічної освіти у Чехословаччині у ХХ столітті.

Перший період − 1900 – 1938 – період інституціалізації, основною політичною подією якого було проголошення 28 жовтня 1918 р. незалежності Чехословаччини. З прийняттям конституції в 1920 році та обранням Президентом Т.Масарика Чехословаччина стала першою у Східній Європі країною з демократичною системою управління. До її складу на той час входили Богемія, Моравія, Чеська Сілезії, Словаччина та Підкарпатська Русь. Як засвідчують історичні джерела [6; 8; 9; 10; 11; 12], освітня політика Чехословаччини характеризувалася спрямуванням на створення навчальних закладів нових типів (реальна гімназія, вищі професійні школи) та започаткуванням нових напрямів професійної підготовки: комерційного, торговельного, економічного. Засадничою основою освітньої політики того часу став Малий освітній закон № 226 від 1922 року , за яким вводилася обов'язкова восьмирічна освіта. Вища освіта, зокрема економічна, на початку періоду була представлена тими вищими навчальними закладами, які вели підготовку фахівців на території Чехословаччини до 1900 року: Карлів Університет, Університет Палацького в Оломоуці, Чеський технічний університет в Празі, Технічний університет в Остраві, Правнича академія в Пряшеві, Народногосподарська академія в Кошице. Найпершими вищими навчальними закладами у Чехословаччині стали відкритий м.Брно Ветеринарний інститут (1918), у Празі − державна Вища торговельна школа (1919), у Брно – Університет Масарика, у Братиславі − Вища сільськогосподарська школа і Університет Коменського. Аналіз документів свідчить про посилений інтерес до вищої освіти у цей період. Було прийнято понад 15 законодавчих актів з різних проблем вищої освіти, серед яких: 78/1919 «Закон про зарплати професорів вищих шкіл, університетів»; 79/1919 «Закон про службу викладачів вищої школи» та ін. [16]. Характерними особливостями діяльності вищих шкіл у цей період було спрямування на наукову діяльність, свободу викладання, право «забезпечення і право визнання професійної підготовки», навчання проводилося за кошти як фізичних осіб, так і державного бюджету.

Можна стверджувати, що у період 1900 –1938 рр. у Чехословаччині значно посилився інтерес до розвитку вищої освіти, що знайшло вияв у прийнятті низки законів, відкритті вищих навчальних закладів, зокрема економічного спрямування, підтримці існуючих вищих шкіл, у наданні можливості відкривати вищі навчальні заклади для емігрантів, у підтримці професорсько-викладацького складу тощо.

Другий період −- 1939 – 1945 рр. – роки Другої світової війни, характеризується складними політичними подіями, що супроводжувалися військовими діями на території практично всієї Європи, в тому числі і на території Чехословаччини. Для Чехословаччини цей період ознаменувався подіями, пов'язаними зі студентським рухом, із заснуванням у 1941 р. Міжнародного дня студента. 28 жовтня 1939 р. в окупованій фашистами Чехословаччині празькі студенти і їх викладачі вийшли на демонстрацію, за що було заарештовано й заслано в концтабір Заксенхаузен понад 1000 учасників. Всі чеські і словацькі вищі школи до кінця війни були закриті. На засіданні Міжнародної студентської ради, що проходив у Лондоні в 1941 р. на честь загиблих у тих подіях заснували Міжнародний день студента, який з тих пір відзначають 17 листопада [9, с.224-226].

Отже, у другому періоді розвитку вищої освіти в Чехословаччині через воєнні дії було закрито всі навчальні заклади окупаційною владою попри прагнення людей зберегти найкращі національні та освітні традиції, оптимізм щодо необхідності професійної підготовки молодого покоління.

Третій період – 1946 – 1967 рр. – період націоналізації, характеризується як час відбудови народного господарства. Розширюється освітня діяльність Карлового Університету, зокрема у підготовці спеціальностей медичного і хімічного спрямування, формуються вищі навчальні заклади в містах Пльзень і Градец-Кралови. У цей час відкривається Університет політичних та соціальних досліджень в Празі (1945), відновлюється діяльність Університету Ф.Палацького в Оломоуці (1946), створюється Академія соціальних наук у Брно (1947), відкривається Інститут текстильної промисловості (1953) в м.Ліберець. Соціально-економічний і промисловий розвиток країни актуалізував проблему підготовки економічних кадрів.

Юридичною основою реформування вищої школи в цей період став Закон № 58/1950 «Про вищі школи» (1950), який визначив такі завдання вищої школи в Чехословаччині: спрямованість на поліпшення умов життя і культурного рівня народу, на розвиток науки і техніки для будівництва соціалізму в країні; забезпечення доступу до більш високих рівнів освіти з урахуванням потреб в цілому, виховання професійно і політично висококваліфікованого персоналу, «лояльного до політики уряду», який схвалює ідеї соціалізму, прагне до творчої, наукової діяльності; поширення досягнень науки та мистецтва [13]. Згідно із законом вводилися обов'язкові навчальні програми, лекції, гуртки. Усистематизовано організаційні та управлінські органи, визначено керівні органи вищого навчального закладу: ректор, проректори, рада та генеральна асамблея, посади декана, заступників деканів. Зі складу всіх вищих навчальних закладів вилучили богословські факультети. Обов'язковим було відкриття у всіх вищих навчальних закладах кафедри марксизму-ленінізму, де студенти з 1950 р. проходили щотижня чотиригодинну підготовку протягом чотирьох років, складання іспитів з політичної економії, історії держави і права Чехословацької Соціалістичної Республіки. У 1959 р. пройшла реорганізація вищої освіти, насамперед педагогічної. Створювалися педагогічні інститути, нові педагогічні факультети при університетах, інститутах. Наприклад, в м.Усті-над-Лабем було відкрито Вищу педагогічну школу (1953), в 1959 р. – Педагогічний інститут, де розпочалася підготовка вчителів для загальноосвітньої школи. Характерними особливостями третього періоду є посилення державного регулювання через прийняття низки законодавчих актів, розширення мережі вищих шкіл, збільшення кількості бажаючих отримати вищу освіту, ідеологізація змісту навчального процесу.

Четвертий період – 1968 – 1989 рр. - період демократизації. Ці роки в Чехословаччині оцінюють як роки появи нових соціально-економічних чинників (спрямування на соціальне вирівнювання, уникнення дискримінації), що змінили ціннісні орієнтації з економічної точки зору, оскільки на початку ринкових перетворень соціальні цінності стали переважати, зростало прагнення до вищого рівня життя, освіти, працевлаштування.

Однією з найбільш важливих проблем у другій половині 70 – початку 80 рр. стало зростання безробіття, що було пов'язано з браком робочих місць у зв'язку із загальною депресією і структурними змінами. Ця ситуація викликала зростання соціальної невизначеності та соціально-психологічних проблем. З погляду кваліфікаційної підготовки проблеми виникли у зв'язку з тим, що більшість працівників мали низьку кваліфікацію або не мали її взагалі, в результаті чого постала необхідність здобуття додаткової освіти чи вищої освіти. У 1980 р. уряд приймає новий закон «Про вищі школи», за яким всі навчальні заклади підпорядковувалися Міністерству освіти, яке цілком брало під свій контроль їх діяльність, призначало академічних чиновників тощо. Наприкінці 80-х років з прийняттям нового Закону «Про вищі школи» (1989) з'явилися ознаки ослаблення комуністичного впливу, було ліквідовано інститут марксизму-ленінізму, багато викладачів, що з різних причин були звільнені, реабілітовано, відновлено процедуру обрання керівництва університетів та факультетів з активною участю студентів, введена процедура акредитації. З прийняттям Великої хартії університетів (1988) були визначені завдання вищої освіти, які відповідають новому баченню розвитку європейського суспільства у XXI столітті. Події 1989 року («Оксамитова революція») внесли певні політичні зміни, що мали позитивний вплив на освітні перетворення у вищій школі у наступному періоді. Отже, четвертий період розвитку вищої освіти у Чехословаччині характеризується посиленням демократії в освітній політиці вищої школи, збільшенням кількості навчальних закладів, підвищенням якості викладання, зростанням кількості студентів, в тому числі й іноземних.

П'ятий період –1990 – 2000 рр. – період глобалізації − фактично розпочався у листопаді 1989 р. в результаті революційних подій, що отримали назву «оксамитової» революції. На становлення економічної освіти у вищій школі Чехії і Словаччини у цей період вплинула зміна економічної політики: прийняття законів «Про вільне підприємництво», «Про реституцію», вільні вибори та радикальні економічні реформи; повернення колишнім власникам націоналізованого майна; мала, а згодом і велика приватизація, зміна федерального уряду; лібералізація цін (крона стала внутрішньо конвертованою); формування нової моделі розвитку, заснованої на принципах ринкової економіки і ліберальної демократії; поява проблеми безробіття, особливо у важкій промисловості. Розбіжності у поглядах словацьких і чеських політичних сил привели до загострення національних проблем. У Словаччині стали домінуючими погляди про повну незалежність республіки. Після довгих переговорів було прийнято рішення про розділення ЧСФР і 1 січня 1993 р. з`явились дві нові держави – Чеська Республіка і Словацька Республіка.

Відповідно відбуваються зміни у формуванні змісту і гуманітарних, і професійно-орієнтованих дисциплін в університетах й інститутах. Після «оксамитової революції» була відновлена академічна свобода, багато вищих навчальних закладів перейшли у колективну власність (громадські вищі навчальні заклади), що давало змогу приймати оптимальні рішенння щодо розвитку вищих навчальних закладів власне самим навчальним закладам; відбулося різке збільшення бажаючих навчатися; особливої популярності набули економічні і юридичні спеціальності; відбулося відновлення міжнародних зв'язків, актуальності набула і потребувала розв'язання проблема наукової діяльності університетів. У цей період у Чехії відкривається Педагогічний університет в Градці-Краловем (1989), Сілезький університет в Опаві (1991), Університет Й.Е.Пуркіне в Усті-над-Лабем, який складався з трьох факультетів (соціально-економічного, педагогічного і екологічного) і Інституту сло'янсько-германських студій (1991), Західночеський Університет в м. Пльзень, Південночеський Університет в Чеських Будейовицях і Університет в Остраві (колишній педагогічний інститут).. Вперше у 1991 р. у Вищій школі економіки в Празі вводиться кредитно-модульна система навчання, за якою проводиться навчання у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу; введено навчання за трьома освітньо-кваліфікаційними рівнями: бакалавра, магістра та докторська програма [15]. В цей час деякі вищі школи неуніверситетського типу ставали університетами (Університет Пардубіце (1994). Значний вплив на розвиток вищої освіти в Чехії і Словаччині мало впровадження ідей Болонського процесу.

Період 1990-2000 років характеризується ознаками, що свідчать про демократизацію і гуманізацію освіти, а

саме: вищих школах і факультетах відновлено академічне самоврядування; зміна політичних і економічних прерогатив дала можливість науково-педагогічним працівникам та студентам знайомитися із зарубіжною науковою літературою, результатами наукових економічних, психологічних та педагогічних досліджень; розвиток інформаційних технологій сприяв ефективності наукових досліджень у вищих навчальних закладах; відбулося збільшення державного фінансування на розвиток науки і освіти; урегулювання бюджету навчальних закладів, що виявилося в оптимізації співвідношення фінансування навчально-виховної роботи і наукових досліджень, програми «ІНСТРУМЕНТ», «ІНФРА» були важливими інвестиціями, які давали змогу реалізовувати інноваційні проекти в межах вищих навчальних закладів; активізація діяльності аспірантури. У системі вищої освіти відбулися відчутні зміни:

1. Навчальні заклади вищої школи визнано вищими центрами освіти, які забезпечують незалежні знання і творчу діяльність, а також відіграють ключову роль у науковому, культурному, соціальному та економічному розвитку суспільства, шляхом: збереження і примноження знань і досягнень залежно від їх типу та спрямованості на наукове, дослідницьке, інноваційне, художнє або інше творче зростання; надання відповідно до демократичних принципів доступу до вищої освіти, відповідної професійної кваліфікації та підготовки кадрів для дослідницької роботи у відповідному напрямі професійної діяльності; забезпечення інших форм навчання та сприяння набуттю, розширенню, поглибленню і оновленню знань з різних галузей науки і культури і сприяння безперервному навчанню; активної участі у суспільній дискусії про соціальні та етичні проблеми у зростаючому культурному розмаїтті та взаєморозумінні, формування громадянського суспільства та підготовці молоді до життя в ньому; розвитку на національному та регіональному рівнях, співпраці з державною та місцевою владою, діловими і культурними громадами в контексті міжнародного і європейського співробітництва як фундаментального аспекту їх діяльності, просування спільних проектів з аналогічними організаціями за кордоном, взаємне визнання навчальних курсів і дипломів, обмін викладачами та студентами.

2. Визнано статус вищої професійної школи як вищого навчального закладу неуніверситетського або ж університетського типу в залежності від рівня акредитації.

3. Актуалізація навчання в приватних навчальних закладах в 2000-і роки. У 2002 р. навчання в Чехії пропонували 27 приватних університетів, у 2005 р. – 39, а у 2008 р. – 45. Найбільш привабливими у цей період були навчальні програми підготовки економічних кадрів, за якими, наприклад у 2002 р. здобували освіту понад 5,5 тис. студентів [7]. Серед навчальних програм, які мали популярність у приватних вищих навчальних закладах – це напрями гуманітарних і соціальних наук. Тут у 2002 р. 0,58 тис. студентів навчалися за програмами гуманітарних і соціальних наук, у 2005 р. цей показник склав 4,6 тис. студентів.

Вища освіта в Словаччині зазнала революційних змін також після прийняття закону «Про вищі школи» (1989). Враховуючи вплив вищої освіти на розвиток суспільства, пильну увагу проблемам вищої освіти приділили органи влади. Змінилося ставлення громадськості до вищої освіти, що пояснюється можливістю кар'єрного зростання, впливом на міжособистісні стосунки, можливістю кращого працевлаштування. Цей закон зіграв дуже позитивну роль у формуванні вільного, демократичного академічного середовища та формування системи самоврядування у вищих навчальних закладах. Однак у зв'язку з гострою потребою реагувати на виклики часу та враховувати тенденцій глобалізації щодо відкритості, інтернаціоналізації та інтеграції в більш широкі транснаціональні структури необхідно було радикально реформувати системи вищої освіти і в Чехії, і в Словаччині. У 2000 р. чеським урядом прийнято документ щодо вищої освіти – «Концепцію подальшого розвитку вищої освіти на XXI століття», що стало важливим кроком у реформуванні освітнього простору вищої школи та його гармонізації з Європейською зоною вищої освіти в контексті Болонського процесу.

Висновки. Аналіз розвитку вищої освіти і впливу зовнішніх і внутрішніх чинників на формування вищої освіти і зокрема вищої економічної освіти, в Чехії і Словаччині у XX столітті дає змогу окреслити п'ять періодів та виокремити основні їх особливості: розширення мережі вищих навчальних закладів, поява приватних вищих навчальних установ, збільшення кількості студентів, активне впровадження ідей Болонського процесу.

Соціальна функція вищої освіти полягає у визначенні та прийнятті цінності рівноваги між природою та суспільством, у балансі індивідуальних та суспільних інтересів, у вихованні вільної людини, людини у постійному розвитку, розвитку досвідом, з досвіду і для досвіду, у тому, щоб сприяти соціальній мобільності та інтеграції різних соціальних груп, а соціальний розвиток полягає у розвитку свідомості особистостей, нової генерації молоді, у перемозі над старою парадигмою економічного зростання, валового національного продукту як цілей соціального розвитку, у зближенні рівнів економічного й соціального розвитку, у можливості синергетичної взаємодії технологічних інновацій і цінностей людини та суспільства. Зміни саме індивідуальної свідомості й характеру діяльності конкретної людини є дійсними передумовами виходу на рівень сталого розвитку суспільства, цивілізації. **Перспективи подальших досліджень** вбачаємо в обґрунтуванні впливу сучасних соціально-економічних відносин на євроінтеграційні освітні процеси, впровадження міжнародних освітніх стандартів і збереження традицій вітчизняної системи освіти.

Література та джерела

1. Бідюк Н.М. Професійне навчання у США: теорія і практика: монографія / Наталя Бідюк. – Хмельницький: ХмЦНТЕІ, 2009. – 542 с.
2. Вульфсон Б.Л. Мировое образовательное пространство на рубеже XX–XXI вв. / Б.Л.Вульфсон // Педагогика. – 2002. – № 10. – С.3-8
3. Закон Чеської Республіки «Про вищу освіту» та доповнення інших законів // Вища освіта: європейський вимір та українські перспективи. – К.: Парламентське вид.- во, 2009. – 632 с.
4. Зязюн І.А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – С.11-57
5. Ничкало Н.Г. Професійна педагогіка у контексті розвитку людського капіталу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua>. − Загол. з екрану. − Мова укр.
6. Blatný L. Kapitoly z dějin pedagogiky / L.Blatný, V.Jůva. – Brno: PdF MU, 1996. – 75 s.
7. Demografický vývoj a dôchodková reforma [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://hnonline.sk/c1-21336835-demograficky-vyvoj>. − Загол. з екрану. − Мова словац.
8. Habětín V. Dejiny pedagogiky. Učebné texty vysokých škôl. Vysoká škola zemědelská. − Praha: SPN, 1965. – 280 s
9. Havránek J. Dějiny Univerzity Karlovy IV. (1918-1990) / J.Havránek, Z.Pousta (red.) – Praha, 1995. – 672 s.
10. Historie a vývoj vysokého školství / Český statistický úřad [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://scitani.cz/csu/>. − Загол. з екрану. − Мова чехословац.
11. Matějček J. Profesní, sociální a osobnostní kultivace v českých zemích v 19. a 20. st. / Jiří Matějček / in: Universitas Ostraviensis, Acta facultatis philosoficae, historie, roč.16. – Ostrava 2009. – S.127-134

12. Průcha J. Moderní pedagogika / Jan Průcha. – Praha: Portál, 1997. – 495 s.
13. Zbierka zakonov/ Zakon zo 1989 o vysokych skolach / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.zbierka.sk/>. − Загол. з екрану. − Мова словац.
14. Stejnopis sbírky zákonů a nařízení státu československého [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ftp.aspi.cz/opispdf/1934/037-1934>. − Загол. з екрану. − Мова чехословац.
15. Vysoká školy ekonomicke v Praze: Ukoly. Vše v Praze v etape urychleneho socialne ekonomickeho rozvoje CSSR. – Praha, 1989. – 82 c.
16. Zakon ze dne 23/ cervence 1919, kterymz zrizue se ceskoslovenska statni «Vysoka skola odchodni v Praze»// Stejnopis sbírky zákonů a nařízení státu československého. Ročník 1919 / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ftp.aspi.cz/opispdf/1919.html>. − Загол. з екрану. − Мова чехословац.

Актуальность статьи обусловлена интеграционными процессами в развитии высшего образования, необходимостью внедрения европейских норм и стандартов в образовании, науке и технике, распространении собственных культурных и научно-технических достижений в Европу. Выделены основные особенности развития высшего экономического образования в Чехии и Словакии в XX веке: расширение сети высших учебных заведений, появление частных высших учебных учреждений, увеличение количества студентов, активное внедрение идей Болонского процесса.

Ключевые слова: высшее образование, Чехия, Словакия, периодизация развития, высшее экономическое образование.

The relevance of the article is due to the integration processes in the development of higher education, the need to introduce European norms and standards in education, science and technology, the dissemination of their own cultural and scientific and technological developments in Europe. Purpose of this article is to trace the evolution and reveal the features of higher economic education in the Czech Republic and Slovakia in the twentieth century. The attention has been paid to the allocation periods of higher economic education in the Czech Republic and Slovakia: institutional, during World War II, nationalization, democratization, globalization. The basic features of the development of higher economic education in the Czech Republic and Slovakia in the twentieth century have been defined: expanding the network of institutions of higher education, the emergence of private higher education institutions, increasing the number of students, active implementation of the ideas of the Bologna process. The experience of formation of higher education in Europe in the twentieth century can give new impulses to improve the system reform of universities in Ukraine Prospects for further research in the justification see the impact of modern social and economic relations in the educational processes of European integration, the introduction of international educational standards and preserve the traditions of our education system.

Key words: higher education, the Czech Republic, Slovakia, periodization of development, degree in economics.

УДК 378.14.01

МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Товканець Оксана Сергіївна
м.Мукачево

Стаття присвячена методології професійної діяльності викладача вищої школи. Актуальність статті визначається необхідністю розгляду проблеми професійної готовності, збереження і розвитку духовних пріоритетів, формування особистості в межах системи освіти. Акцентовано увагу на тому, що на рівень професійної діяльності педагога вищої школи впливають три складові: загальногромадянські риси, властивості, що визначають специфіку викладацької діяльності; спеціальні знання, уміння й навички з спеціальності; наявність певних особистісних якостей, соціально-психологічних рис і педагогічних здібностей.

Ключові слова: педагог вищої школи, професійна діяльність, методологія, завдання педагога вищої школи.

Постановка проблеми. Початок XXI століття характеризується складними соціально-економічними і геополітичними трансформаціями, які зумовлюють перегляд підходів до професійної і особистісної реалізації членів суспільства. Складною і фундаментальною залишається проблема професійної готовності, збереження і розвитку духовних пріоритетів, формування особистості в межах системи освіти, що створює передумови для модернізації професійної підготовки, пошуків шляхів набуття індивідом особистісних та соціальних якостей на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії. В умовах глобалізаційних процесів, взаємопроникнення ринків праці та інтернаціоналізації національних економік вища освіта розглядається як свого роду ключ до майбутнього економічного розквіту, ефективний спосіб боротьби з безробіттям, рушійною силою науково-технічного прогресу. Важливою проблемою в цьому контексті постає проблема забезпечення високої якості професійної підготовки та вищої освіти, однією з умов забезпечення якої є професійна діяльність педагога вищої школи.

Аналіз останніх досліджень проблеми. Проблема професійної діяльності педагога вищої школи розглядалася з різних позицій вітчизняними зарубіжними науковцями серед яких В.Андрущенко, Б.Гершунський, І.Зязюн, В.Кремень, В.Луговий, Н.Ничкало, Л.Пуховська, Л.Хомич, А.Субетто та інші. Дослідниками відзначається, що в XXI столітті на розвиток вищої освіти мають значний вплив наступні зміни: інтеграція освіти, науки і промисловості; становлення системи безперервної освіти; інтеграція середньої і вищої школи; автономізація університетів з посиленням їх відповідальності за весь комплекс процесів підготовки кадрів з вищою освітою і високою кваліфікацією; посилення ролі освіти в економіці розвинених країн; становлення науки про освіту як нової парадигми в контексті знань про освіту,що приходить на зміну педагогіки як науки про навчання і виховання.

Аналіз наукових досліджень засвідчує, [2; 4; 5, с.12-14; 6, с.24-26] що відбувається пошук нової парадигми підготовки людини до життя, яка б забезпечувала не тільки адаптивне ставлення до дійсності, а й розвиток самої дій-

сності відповідно до людського виміру життя, які вимагають умови нового століття.

Центром цієї парадигми виступає освіта, яка розвивається як відповідь на виклики цивілізації і одночасно як відповідь на потребу людини знайти своє місце і можливості самореалізації в новому глобальному просторі. Освіта, її організація, напрям розвитку, зміст та навчальні технології є епіцентром дискусій, які розгорнулися сьогодні у світовому інтелектуальному середовищі. В сучасних умовах важливою є професійна підготовка, яку людина здобуває у вищій школі. Складне соціально-психологічне новоутворення, яким є особа майбутнього фахівця, може формуватися під впливом професійно спрямованої діяльності викладача вищої школи, яка виявляється в якісному викладанні, тактовності у спілкуванні зі студентами, манері триматися.

Мета статті: здійснити аналіз методологічних аспектів професійної діяльності педагога вищої школи.

Виклад основних результатів дослідження. Зазначимо, що особистість викладача, його ідейно-науковий, психолого-педагогічний та методичний рівні є вирішальним чинником у підготовці висококваліфікованих спеціалістів.

Відповідно до нової філософії освіти викладач вищої школи в сучасних соціокультурних умовах вбачається не просто транслятором науково-культурного й професійного досвіду, а носієм незаперечної істини, яка має бути засвоєна студентом. Центральний тягар в діалогічній культурі припадає на індивідуальність і індивідуальну свідомість, визнанні права на власну думку та позицію іншого, незалежно від соціально-рольової позиції, яку він обіймає. Гуманістична парадигма освіти передбачає концентрування навчального процесу не на навчальній дисципліні, а на особистості студента. його професійному становленні та особистісному зростанні. Задля цього сам викладач має бути високого рівня самоактуалізованості особистісної й громадянської зрілості.

У педагогіці вищої школи вважається загальновизнаним, що на рівень професійної діяльності педагога вищої школи впливають три складові:

- загальногромадянські риси, властивості, що визначають специфіку викладацької діяльності;
- спеціальні знання, уміння й навички з спеціальності;
- наявності певних особистісних якостей. соціально-психологічних рис і педагогічних здібностей.

Одним з яскравих інноваційних проявів глобальних тенденцій суспільного розвитку є утвердження інформаційної цивілізації і відповідної їй інформаційної культури суспільства й особистості. Безумовно, це в першу чергу стосується професійної діяльності педагога вищої школи, оскільки рівень інформаційної культури привносить принципові зміни в філософію освітньої діяльності, ставить нові завдання і одночасно відкриває нові горизонти психолого-методологічного пошуку.

Важливим компонентом у діяльності викладача є його інформаційна культура. В умовах переходу нашого суспільства у постіндустріальне та інформаційне суспільство висуваються нові вимоги і створюються нові можливості у застосуванні інформаційних технологій та комп'ютерної техніки практично у всіх галузях виробництва, науки, освіти, культури і навіть побуту. Тому вже сьогодні викладач мусить ефективно використовувати нові технології та джерела інформації, що сприятиме більш продуктивному засвоєнню нових знань та умінь у системі подальшого розвитку інформатизації суспільства.

Невід'ємною складовою характеристики викладача є рівень його педагогічної культури. Педагогічна культура розуміється як: система цінностей – регуляторів педагогічної діяльності; передумова, мета, засіб, інструмент педагогічної діяльності, рівень самореалізації в ній; концентроване вираження особистості педагога.

Окрім того, що викладач володіє високої якості особистісними рисами, інформаційною та педагогічною культурою, у його діяльності важливе значення мають знання та вміння. Ці структури у науково - психологічному аспекті передбачають дві ланки. До першої відноситься така система взаємозв'язаних знань та вмінь:

а)спеціальних – знання історії своєї науки та практичне вміння застосовувати їх;

б)педагогічних – знання дидактики, теорії виховання, усвідомлення основних аспектів навчання й виховання у вузі, діагностика професійних даних майбутнього фахівця, прогнозування його фахового зростання;

в)психологічних – знання психологічних основ викладання обраного предмета, психологічного стану студентів і свого власного, закономірності вікових та індивідуальних особливостей сприймання студентами змісту навчання;

г)методичних – знання шляхів, методів, прийомів і засобів донесення наукової інформації до студентів.

Друга ланка структури педагогічної праці викладача вищої школи передбачає: конструктивну, організаційно-мобілізуючу, комунікативно-розвиваючу, інформаційно-орієнтувальну, дослідницьку та гностичну діяльність, кожна з яких передбачає цілий ряд професійних умінь. Запитом вищої школи в сучасному соціально-економічному розвитку суспільства є модель висококваліфікованого, добре підготовленого викладача, який би поєднував у собі глибоку наукову ерудицію з ґрунтовним знанням основ психолого-педагогічної науки та високим рівнем методичних умінь [1] .

Педагогу вищої школи необхідно враховувати, що сутність сучасного процесу навчання складає не тільки збагачення особистості певною сумою знань чи формування вміння практичної діяльності, а різнобічна підготовка людини до життя в глобалізованому інформаційному просторі через створення рівних умов доступу до якісної освіти, забезпечення освіти впродовж життя, формування толерантного світогляду і дискурсного характеру взаємодії народів і культур. Окрім цього важливо акцентувати увагу на тому, що філософське обґрунтування навчально-виховного процесу складають принципи пріоритету людини як особистості, свободи вибору цінностей, реалізації можливостей самореалізації, єдності національних і суспільних інтересів, системності, взаємозв'язку теорії і практики, толерантності в взаємодії народів і культур.

В умовах глобалізації важливу роль відіграє гуманістичний принцип освіти вищої освіти. Важливе значення в сучасному відродженні гуманістичних настроїв має моральний фактор, причому в контексті нашої теми підкреслимо важливість моральності особистості викладача вищої школи. Важливість моральних засад людського життя значно посилюється на фоні занепаду суспільної моралі, знецінення етичних основ, девальвації традиційних норм поведінки.

Варто підкреслити, що у сучасній філософсько-методологічній практиці та освітніх технологіях чітко простежується тенденція переходу від «законодавчого» типу мислення до «інтерпретуючого». Саме інтерпретивний спосіб мислення згладжує непримиренність методологічних позицій, трансформує їх в проблематику наукових дискусій.

Наголос на пріоритеті морального початку, духовного багатства - один з важливих філософсько-методологічних і гуманістичних пріоритетів сучасної освіти. Розвинуте моральне почуття і адекватна йому спрямованість слова і справи людини виступає «атрибутивною ознакою» саме людського способу життя.

У сучасних умовах завдання професійної діяльності педагога вищої школи, на нашу думку, повинні спрямовуватися на:

1. Забезпечення високої функціональності фахівця в умовах, коли зміна ідей, знань і технологій відбувається набагато швидше, ніж зміна поколінь людей. Варто знаходити раціональні схеми співвідношення між розвитком знань, високих технологій і людського вміння їх творчого засвоєння.

2. Забезпечення оптимального балансу між локальним і глобальним з тим, щоб фахівець, формуючись, як патріот своєї країни, усвідомлював реалії глобалізованого світу, мав можливість жити і діяти в цьому світі, несучи частину відповідальності за нього, бути, по суті, не тільки громадянином країни, а й громадянином світу.

3. Формування на громадському та індивідуальному рівнях розуміння людини як найвищої цінності, права кожного стати і залишатися самим собою згідно зі своїми природними здібностями, на врахування того, що тільки таке ставлення до людини зможе забезпечити високий демократизм суспільства.

4. Вироблення у майбутнього фахівця здатності до осмисленого і ефективного функціонування в умовах ускладнення відносин в глобалізованому інформаційному суспільстві, підвищення комунікативності професійної діяльності.

5. Культивування у кожної особистості піднесеної думки і духу згідно з національними традиціями і особистими переконаннями.

Висновки. Освітня політика розглядається як процес, який має такі характерні складові: визначення цілей і намірів, прийняття рішень і програм дій, впровадження їх у життя, аналіз результатів цих дій. На вищому рівні відбулися наступні загальноцивілізаційні тенденції, які вплинули на всі сфери життєдіяльності людини і суспільства. В сучасних умовах професійна діяльність викладача вищої школи не може бути охарактеризована односторонньо. Педагог вищої школи має світоглядний вплив на формування творчого мислення та професійної діяльності майбутнього фахівця, оскільки завдяки йому (педагогові вищої школи) відбувається обробка, передача та накопичення знань для наступних поколінь, а тому розуміння різних процесів набуває в цьому сенсі особливе значення.

Перспективи подальших наших досліджень будуть спрямовані на дослідження модернізаційних та інноваційних підходів управління персоналом у системі вищої школи, механізми взаємодії різних інтересів, характеру їх прояву в освітній діяльності.

Література та джерела

1. Бабич О. М. Завдання та зміст діяльності викладача [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mylifesport.ru/text.php?id=35>
2. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С.Гершунский. − М.: Изд-во «Совершенство», 1998. − 190 с.
3. Луговий В.І. Сучасні тенденції розвитку вищої освіти та їх вплив на модернізацію вищої школи України / В.І.Луговий // IV Міжнародна науково-методична конференція „Сучасні тенденції розвитку вищої освіти, трансформація навчального процесу у технологію навчання" (25-26 жовтня 2007 року): Матеріали конференції. – К.: Вид-во ДУІКТ, 2007.
4. Канке В.А. Основные философские направления и концепции науки. Итоги XX столетия / В.А.Канке. − М.: Логос, 2000. − 356 с.
5. Мазур Н. Зміст професійної культури викладача вищої школи / Н.Мазур // Рідна школа. − 2007. − № 4. − С.12-14
6. Ничкало Н.Г. Інформаційне суспільство і розвиток субдисциплін педагогічної науки / Н.Г.Ничкало // Сучасні інформ. технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. / [редкол.: І.А.Зязюн (голова) та ін.] ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, Вінниц. держ. пед. ун-т. імені Михайла Коцюбинського. − К.; Вінниця: Планер, 2012. − Вип. 29. − С.24-32
7. Субетто А.И. Социогенетика: системогенетика, общественный интеллект, образовательная генетика и мировое развитие / А.И.Субетто. – М.: Исследовательский центр, 1994. – 168 с.

Статья посвящена методологии профессиональной деятельности преподавателя высшей школы. Актуальность статьи определяется необходимостью рассмотрения проблемы профессиональной готовности, сохранения и развития духовных приоритетов, формирование личности в рамках системы образования. Акцентировано внимание на том, что на уровень профессиональной деятельности педагога высшей школы влияют три составляющие: общегражданские качества, свойства, определяющие специфику преподавательской деятельности; специальные знания, умения и навыки по специальности; наличие определенных личностных качеств, социально-психологических черт и педагогических способностей.

Ключевые слова: педагог высшей школы, профессиональная деятельность, методология, задача педагога высшей школы

The relevance of the article is determined by the need to address the issue of professional readiness, maintenance and development of the spiritual priorities of identity formation within the system of higher education. We have focused on the fact that the following aspects influence the professional activity of a high school teacher: general civic qualities;qualities that determine the specificity of teaching; special knowledge, skills and abilities of the profession; presence of certain personal qualities, social-psychological qualities and teaching abilities. In modern terms the task of professional teacher of a high school, in our opinion, should be directed to: provision of high functionality of a specialist and a good balance between local and global, so that professionals understand the realities of the global world; the formation of public and individual levels of understanding as the supreme value, the right of everyone to become and remain himself according to his natural abilities; development of future specialists the ability to meaningful and effective functioning in the conditions to worsen relations in the global information society, improving communicative professional activity: cultivation in each individual lofty thought and spirit, in accordance with national traditions and personal beliefs. Prospects for future research will focus on the analysis of modernization and innovation of personnel management in higher education, the mechanisms of interaction of different interests, the nature of their manifestations in educational activities.

Key words: high school teacher, professional activity, the methodology, the problem of high school teacher.

УДК 378.22 (410)

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ДОСЛІДНИЦЬКО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ І ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Третько Віталій Віталійович
м.Хмельницький

У статті розглядаються проблеми дослідницько-орієнтованого навчання і викладання в вищій школі Великої Британії. Особливу увагу приділено алгоритму реалізації дослідницько-орієнтованого навчання. процесу формування дослідницьких навичок, когнітивній моделі виконання науково-дослідницьких завдань. Обґрунтовано чинники мотивації до науково-дослідницької діяльності в британському досвіді. Висвітлено роль та цілі наукових програм «GRAD» та «Vitae» у сприянні науковому розвитку майбутніх магістрів та докторів наук.

Ключові слова: науково-дослідницька діяльність, дослідницько-орієнтоване навчання, викладання, наукові програми.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Вектор трансформації британської вищої освіти супроводжується різноманітними організаційними змінами і переглядом місії університетів, пріоритетами яких визначено завдання гнучкого управління інтелектуальними і матеріальними ресурсами, стимулювання інновацій, посилення науково-дослідницької діяльності та просування наукового продукту на ринку праці, створення виробничо-наукового освітнього простору.

Вплив глобальних тенденцій на розвиток університетської освіти Великої Британії зумовив перегляд напрямів науково-дослідницької діяльності в університетах та нове педагогічне осмислення професійної підготовки магістрів-дослідників.

Британська науково-педагогічна спільнота переконана, що науково-дослідницька діяльність є важливим аспектом формування особистості майбутнього науковця, оскільки вона слугує потужним засобом селективного відбору кадрів для підготовки висококваліфікованих фахівців, збереження і відновлення потенціалу наукових шкіл [3, с.263].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових, аналітично-інформаційних джерел, педагогічного досвіду показав, що наукові аспекти проблем професійної підготовки фахівців, дослідницько-орієнтованого навчання і викладання в університетах Великої Британії досліджувалися вітчизняними та зарубіжними науковцями. Британську освіту досліджували українські науковці Н.Авшенюк, Н.Бідюк, Т.Биць, О.Гогуа, Л.Голуб, Т.Десятов, Ю.Кищенко, О.Пічкар, Л.Пуховська та ін. Значним джерелом щодо вивчення британської освітньої системи є праці зарубіжних науковців: М.Хілі, А.Дженкінс, D.Neil, B.Robert, S.Helen, P.Jayne, P.Kandlbinder, N.Hewitt-Dundas.

Формулювання мети статі. Аналіз теоретичних джерел дає підстави стверджувати, що в науковій літературі нині бракує комплексного ґрунтовного дослідження, яке б висвітлювало проблеми дослідницько-орієнтованого навчання і викладання у вищій школі Великої Британії, що й визначило мету статті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Науково-дослідницька діяльність тісно пов'язана з дослідницькими здібностями, які логічно кваліфікувати як індивідуальні особливості особистості, що є суб'єктивними умовами успішного здійснення дослідницької діяльності. Дослідницькі здібності виявляються у глибині, міцності оволодіння способами і прийомами дослідницької діяльності, але не зводяться до них. Важливими у цьому процесі є прагнення до пошуку, здатність оцінювати його результати, вміння будувати свою подальшу поведінку в нових умовах [1, с.24-39].

Інтеграція науково-дослідницької діяльності у процес професійної підготовки магістрів сприяє формуванню науково-творчої, інтелігентної особистості, яка має високий рівень методологічної культури, творчо володіє методами пізнання та наукової діяльності, готова до роботи в галузі наукоємних технологій. Магістерська підготовка у Великій Британії реалізує освітньо-професійні програми, які базуються на проведенні наукових досліджень і орієнтовані на підготовку фахівців для науково-дослідницької діяльності [4; 5].

Наукова складова магістерської програми призначена для формування більш цілісного, поглибленого бачення професійної діяльності. Ця компонента забезпечує широту та фундаментальність освіти, максимальну наближеність її до сучасного рівня наукових знань у відповідній галузі, формування компетенцій самостійного здійснення наукових досліджень і отримання нових знань.

Наукова складова магістерської програми містить загальну фундаментальну наукову підготовку (забезпечує формування системних концепцій), фундаментальну наукову підготовку зі спеціальності та теми наукових досліджень (забезпечує формування інструментальних концепцій), наукову практику, а також проведення наукових досліджень і підготовку магістерської дипломної роботи.

Підготовка до науково-дослідницької діяльності є органічною складовою змісту магістерських дослідницьких програм (Research). Вона спрямована на розв'язання низки завдань, зокрема: формування наукового світогляду магістрів, оволодіння магістрами методологією і методами наукового дослідження для досягнення високого професіоналізму; формування дослідницької культури і розвиток наукової ерудиції; розвиток компетентнісного і творчого мислення магістрів; залучення молодих науковців до розв'язання наукових проблем, що мають суттєве значення для науки і практики; участь магістрів у створенні та розвитку наукових шкіл, творчих колективів; виховання в університетах резерву вчених, дослідників, викладачів; забезпечення можливості для розвитку особистості і її професійних якостей; задоволення потреб магістрів у неперервному самостійному поповненні знань з метою формування глибокої системи знань як ознаки міцності.

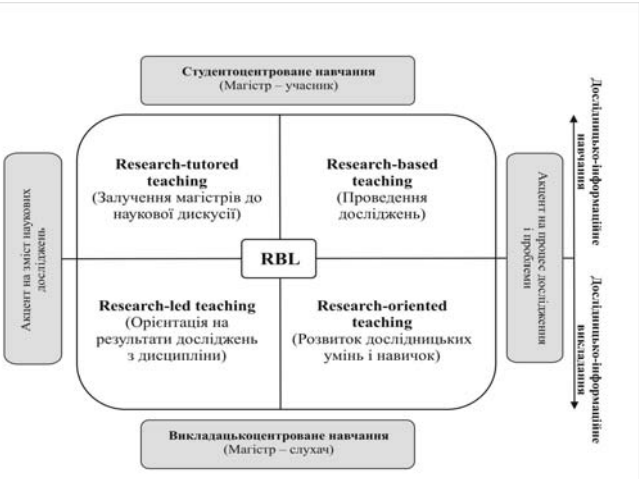

Рис. 1 Модель дослідницько-пошукового навчання і викладання (за Р. Гріффітсом, А. Дженкінсом, М. Хілі)

Розвиток наукової та інноваційної орієнтації магістрів міжнародних відносин зумовив необхідність розроблення нової моделі їхньої науково-дослідницької підготовки, яка

ґрунтується на дослідницьких методах навчання. Підґрунтям стала розроблена відомим британським науковцем Р.Гріффітсом (удосконалена М.Хілі та А.Дженкінсом) модель (стратегія) взаємозв'язку дослідницько-орієнтованого навчання (*research-based learning*, RBL) та дослідницько-орієнтованого викладання (*research-based teaching*, RBT) (рис.1).

В основі RBL лежить безпосереднє введення дослідницького компонента в освітні програми шляхом виконання магістрами індивідуальних дослідницьких проектів в умовах аудиторних занять і самостійної роботи, їхнього активного залучення до досліджень, які проводяться в університетах.

Згідно класифікації Р.Гріффітса (2004) існує декілька моделей RBL, які відрізняються взаємозв'язком навчання і викладання, а саме:

• дослідницько-кероване викладання *(Research-led teaching*) – викладання, що базується на моделі «презентації інформації», акцент зроблено на опрацюванні результатів наукових досліджень з ключових проблем;

• дослідницько-орієнроване викладання (*Research-oriented teaching*) – викладання, побудоване на дослідженні процесів, розумінні наукових досліджень, розвитку наукової культури, формуванні дослідницького «духу»;

• дослідницьке викладання (*Research-based teaching*) – викладання, що будується на основі дослідницької діяльності, акцент зроблено на процесі навчання формулюванню завдань і методики проведення досліджень.

Дослідники М.Хілі і А.Дженкінс (2009) запропонували розширити класифікацію Р.Гріффітса, ввівши поняття *«дослідницько-практичне викладання» (Research-tutored teaching),* запропонувавши ранжувати моделі RBL відповідно до міри залучення магістрів до дослідницького процесу та акцентів, які ставляться при цьому (рис. 2). Ці моделі викладання можуть бути реалізовані як окремо (відповідно до курсу навчання, освітньо-кваліфікаційного рівня, типу магістерської програми тощо), так і комплексно [2].

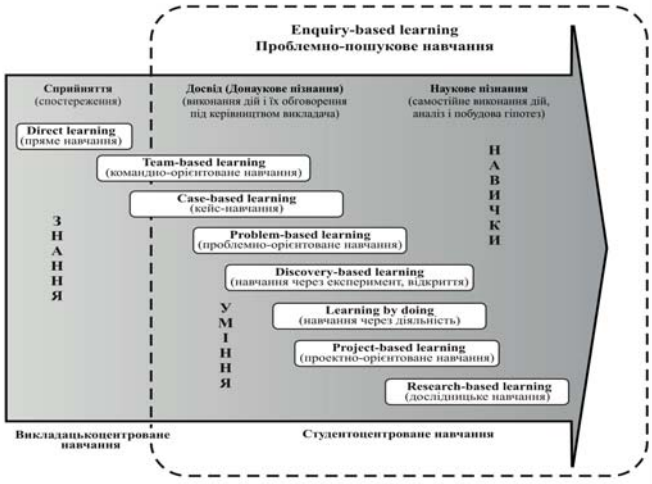

Рис. 2 Ранжування дослідницьких методів навчання магістрів

Відповідно до цієї моделі дослідження є інструментом навчання магістрів, яке отримало назву «проблемно-пошукове навчання» (*enquiry-based learning*, EBL). В основі такого навчання лежить прагнення навчити магістрів самостійно визначати проблеми, шукати оптимальні шляхи їх розв'язання, оцінювати та аналізувати власні інтелектуальні ресурси. Водночас основна увага концентрується на досвіді і науковому пізнанні. На рис 2 представлено низку дослідницьких студентоцентрованих методів, які входять до проблемно-пошукового навчання. Науковцями доведено, що знання, отримані на основі цих методів навчання набагато довше зберігаються, оскільки набуваються на основі власного досвіду.

Відповідно до EBL викладач знімає з себе функцію основного джерела знань для магістра і переходить до виконання функцій «посередника» в отриманні знань. Магістри набувають навичок групової роботи і самостійного використання інформаційних ресурсів, тобто відповідальність за процес навчання передається поступово від викладача до магістра.

Наголосимо, що RBL належить до найбільш високого рівня навчання, оскільки дозволяє залучати магістрів, спочатку під керівництвом викладача, а далі самостійно до виконання наукових досліджень. RBL дозволяє ефективно розвивати практичні навички й уміння, при цьому у виконанні дослідницьких проектів формуються навички самостійної та колективної роботи. Магістр з простого споживача знань перетворюється у безпосереднього учасника процесу створення нових знань. RBL як один з ключових методів навчання магістрів міжнародних відносин з успіхом реалізується у багатьох університетах Великої Британії. Алгоритм його реалізації представлено на рис. 3.

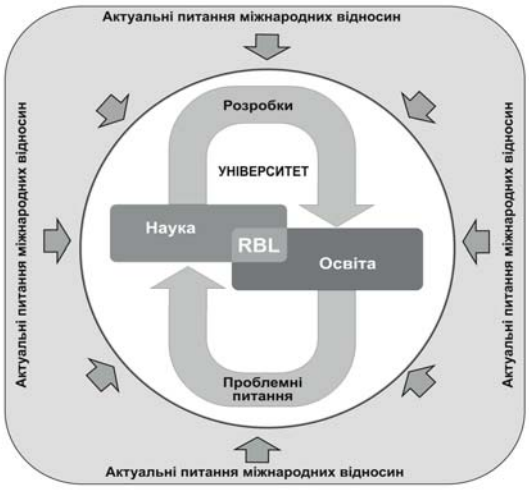

Рис. 3 Місце дослідницько-орієнтованого навчання (RBL) у взаємозв'язку науки та освіти

Творче поєднання репродуктивних, креативних, проблемно-пошукових й дослідницьких методів навчання, зокрема проблемно-орієнтованого (*«problem-based learning»),* кейс-навчання *(«case-based learning»),* проблемно-пошукового *(«enquiry-based learning»),* дослідницько-орієнтованого *(«research-based learning»),* дослідницько-інформаційного *(«research-informed learning»),* командного *(«team-based learning»),* колаборативно-пошукового *(«collaborative inquiry learning»)* сприяє формуванню когнітивного, інформаційно-аналітичного, операційно-практичного і мотиваційного компонентів професійної компетентності магістрів міжнародних відносин. Їх метою є зосередження уваги на вивченні результатів наукових досліджень з ключових проблем; сприяння розумінню напрямів досліджень і формування наукового «духу»; формування навичок здійснення самостійних досліджень; залучення магістрів до процесу пізнання і формування самомотивації до наукової дискусії; розвиток аналітичного, критичного і компетентнісного мислення; формування наукового світогляду; підготовку звіту і презентацію результатів дослідження. Процес формування дослідницьких навичок представлений на рис. 4.

Чітка організація підготовки магістрів до науково-дослідницької діяльності у навчальному процесі сприяє поглибленому засвоєнню спеціальних навчальних дисциплін, дозволяє найповніше виявити свою індивідуальність, сформувати власну думку щодо кожної дисципліни. При цьому велика увага приділяється залученню магістрів до збору, аналізу та узагальнення кращого практичного досвіду, проведення соціологічних та експериментальних досліджень,

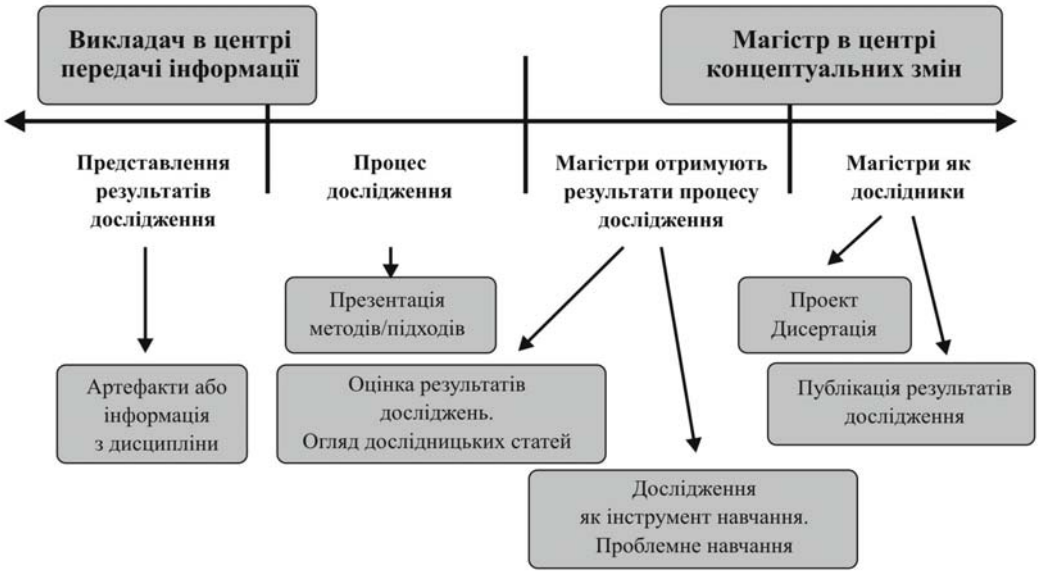

Рис. 4. Формування дослідницьких навичок магістрів

підготовки доповідей і повідомлень. Під час наукової діяльності магістри опановують низку дослідницьких стратегій та методів, серед яких текстовий аналіз, метод історичного дослідження, використання сучасних медіа-ресурсів, дискурсивний аналіз, структуровані, напівструктуровані або неструктуровані інтерв'ю, метод цільової групи, статистичне моделювання, дедуктивне моделювання і технології комп'ютерного моделювання.

Підготовка дисертаційного дослідження магістрами є оптимальним середовищем для формування науково-дослідницької компетенції міжнародників, а саме: уміння планувати та концептуалізувати оригінальні дослідницькі проекти; уміння та навички творчо використовувати критичні зауваження; здатність синтезувати аргументи і дискусії; здатність тестувати і розробляти нові методи дослідження; здатність підвищувати якість підготовки та формувати навички написання наукових робіт; здатність виявляти і формулювати актуальні наукові проблеми, узагальнювати і критично оцінювати результати, отримані дослідниками з обраної теми; здатність розробляти програму наукових досліджень і організовувати її виконання відповідно до поставленого наукового завдання; здатність формулювати і перевіряти наукові гіпотези, вибирати й обґрунтовувати інструментальні засоби, сучасні технічні засоби й інформаційні технології для обробки даних відповідно до поставленого наукового завдання, аналізувати результати розрахунків і обґрунтовувати отримані висновки (рис. 5); володіння методами кількісного і якісного аналізу і моделювання, теоретичного і експериментального дослідження; здатність представляти результати проведеного дослідження у вигляді звіту, статті або доповіді.

Здійснений нами аналіз показав, що стрижнем британських магістерських програм професійної освіти на дослідницькому ступені підготовки є вимога формувати загальні/трансферні (такі, що зберігають свою цінність і поза межами академічних досліджень) компетенції для роботи в складному і наукоємному професійному середовищі усередині або поза академічною сферою. Тенденція активного введення в структуру програм магістратури цільових настанов, пов'язаних із розвитком соціальних навичок, пояснюється прагматичними орієнтаціями і змінами на ринку науково-орієнтованої праці, що дозволяють дослідникам не пов'язувати свою кар'єру з академічним середовищем

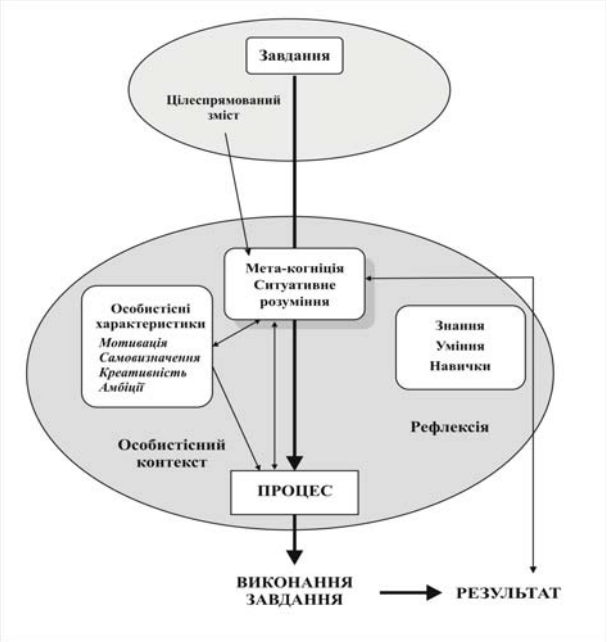

Рис. 5 Когнітивна модель виконання науково-дослідницьких завдань

університетів. Це спонукає університети до проектування нових компетентнісних моделей підготовки магістрів-дослідників з урахуванням того факту, що багато з них можуть проводити дослідження у приватних інноваційних і високотехнологічних компаніях. Серед чинників мотивації до науково-дослідницької діяльності в британському досвіді виокремлюють: кар'єрно-орієнтовані (career-oriented), альтруїстичні (altruistic) та академічні (scholary). Відповідно першочергове значення має кар'єра.

Для підтримки і розвитку науково-дослідницької діяльності, а також стимулювання професійного розвитку молодих магістрів-дослідників активну роль відіграють наукові програми. Наприклад, відома у Великій Британії програма «GRAD» стартувала 2003 року як пілотний п'ятирічний проект (2003-2007 рр.), місія якого полягала у запровадженні трансформацій щодо планування, організації та реаліза-

ції наукових досліджень в системі післядипломної освіти. Головними цілями програми були: забезпечення особистісного і професійного розвитку молодих науковців в умовах післядипломної освіти та за її межами; забезпечення науково-освітньої інтеграції та створення можливостей для отримання відповідних професійних навичок за науково-дослідницькими магістерськими програмами; практична допомога освітнім установам щодо провадження професійної підготовки фахівців за науково-дослідницькими програмами; постійна розробка інноваційних проектів та впровадження нововведень з метою пошуку ефективних шляхів забезпечення особистісного і професійного навчання та розвитку молодої наукової еліти; залучення інвестицій в науку та професійну підготовку дослідників; розвиток наукового партнерства. Успішній реалізації програми «GRAD» сприяли Організація розвитку кар'єри (The Career Development Organisation, CRAC), Національний центр удосконалення (National Centre for Excellence, CfE), Британська група розвитку молодих дослідників у вищій освіті (UK Higher Education Researcher Development group), наукові ради [6].

Програма «GRAD» кардинально змінила поле науково-дослідницької та навчальної діяльності в системі післядипломної освіти Великої Британії. Серед досягнень програми – впровадження у професійну підготовку магістрів спеціального курсу «Ефективний дослідник», розробленого Единбурзьким університетом. Водночас цей курс спрямований не лише удосконалення дослідницьких навичок магістрів, а також на підвищення наукової кваліфікації викладацького персоналу. До 2007 року програма «GRAD» успішно реалізувала себе у 116 інституціях, у тому числі 40 ВНЗ Великої Британії (78 % ВНЗ отримали щонайменше 10 тис. фунт. ст. фінансової допомоги з Фонду Роберта (Roberts' funding) – засновника програми).

З 2008 року важливу місію програми «GRAD» продовжила нова пілотна програма «Vitae», що фокусується на залученні наукової еліти британського суспільства до організації та забезпечення високої якості науково-дослідницької діяльності в освітніх установах [7]. Напрями її діяльності значно ширші – від розвитку індивідуальних наукових проектів до масштабних наукових місій. Особливе значення має співпраця з університетами щодо забезпечення професійного і кар'єрного розвитку магістрів в науковій сфері. Програма відіграє важливу роль у розвитку інновацій, поширенні практичного досвіду та стимулюванні освітнього сектора до забезпечення високого рівня професійної підготовки та професійного розвитку дослідників-початківців. Ключовими цілями програми «Vitae» є: підтримка та забезпечення ефективної політики щодо професійного розвитку дослідників; забезпечення вищої освіти ресурсами та необхідним практичним інструментарієм; забезпечення можливостей відкритого доступу до ресурсів; розробка засадничих положень програми підтримки і подальшого розвитку дослідника [8].

На думку проректора департаменту післядипломної освіти та міжнародних відносин Королівського коледжу Лондона М.Ріттер, з упровадженням цих програм змінилися пріоритети освітніх установ у напрямі сприяння науковому розвитку майбутніх магістрів та докторів наук [6, с.1]. Зросла кількість конференцій для молодих дослідників, розширилися можливості обміну молодими науковцями, значно збільшилося фінансування наукових проектів за рахунок приватних інвестицій.

Висновки результатів дослідження. Вивчення британського досвіду дозволяє зробити висновок, що науково-дослідницька підготовка магістрів міжнародних відносин орієнтована на одержання ними додаткових професійних знань, формування науково-дослідницьких компетенцій, умінь та навичок, наукової культури, набуття професійного досвіду, формування професійної етики та мотивації для подальшого професійного і кар'єрного розвитку.

Література та джерела

1. Хюсен Т. Идея университета: эволюция, функции, проблемы / Т.Хюсен // Перспективы. Вопросы образования. – 1992. – № 3. – С.24-39
2. Healey M. Developing Undergraduate Research and Inquiry / M.Healey, A.Jenkins. – HEA Publication, 2009 [Електронний ресурс]. − Режим доступу: <www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/publications/DevelopingUndergraduate_Final.pdf>. − Загол. з екрана. − Мова англ.
3. Hewitt-Dundas N. Research intensity and knowledge transfer activity in UK universities / N.Hewitt-Dundas // Research Policy. – Amsterdam [u.a.] : Elsevier. – 2012. – Vol. 41. – Issue 2. – P.262-275
4. Kandlbinder P. Key concepts in postgraduate certificates in higher education teaching and learning in Australia and the United Kingdom / P.Kandlbinder, T.Peseta // International Journal for Academic Development. – 2009. – Vol.14. – №1. – P.19-33
5. Neil D. Master's Level Study In Education: A Guide To Success For Pgce Students: A Guide to Success / D.Neil, B.Robert, S.Helen, P.Jayne. – McGraw-Hill International, 2008. – 240 p.
6. UK GRAD Programme Final report 2003–2007'published by Careers Research and Advisory Centre (CRAC) Limited [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <www.grad.ac.uk>. − Загол. з екрана. − Мова англ.
7. VITAE [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <www.vitae.ac.uk>. − Загол. з екрана. − Мова англ.

В статье рассматриваются проблемы исследовательско-ориентированного обучения и преподавания в высшей школе Великобритании. Особенное внимание уделено алгоритму реализации исследовательско-ориентированного обучения, процессу формирования исследовательских навыков, когнитивной модели выполнения научно-исследовательских заданий. Обоснованы факторы мотивации к научно-исследовательской деятельности в британском опыте. Отражена роль и цели научных программ «GRAD» и «Vitae» в содействии научному развитию будущих магистров и докторов наук.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, исследовательско-ориентированное обучение, преподавание, научные программы.

The article deals with the issue of a new masters training scientific-research model that is based on research methods of education in higher educational establishments in Great Britain. Special attention has been paid to interrelation between research-oriented education and instructing, the algorithm of research-oriented education realization, the process of research

skills formation, cognitive model of scientific-research tasks accomplishment.The author has pointed out that research-oriented education belongs to the highest level of education at which a masters degree student turns from the regular knowledge consumer into immediate participant in the process of new knowledge formation.Factors, motivating scientific-research activity in British education have been proved. The author has covered the role and aims of "GRAD" and "Vitae" scientific programs in facilitating scientific and professional development of future masters and Doctors of Sciences, the possibility for free access to resources.

Key words: scientific-research activity, research-oriented education, instructing, scientific programmes.

УДК 373.5.091.313

МЕТАПРЕДМЕТНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОНАВЧАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Трубачева Світлана Едуардівна
м.Київ

У статті розглядаються дидактичні особливості метапредметного підходу щодо формування загальнонавчальних компетентностей учнів засобами дослідницькіх технологій в умовах профільного навчання. Зміст профільного навчання, який проектується з урахуванням метапредметного підходу має базуватися на фундаментальному ядрі змісту освіти. Значну роль у цьому аспекті відіграють технології дослідницького навчання. Для успішного здійснення дослідницької діяльності потрібні дослідницькі здібності, основу яких складають загальнонавчальні компетентності учнів.

Ключові слова: метапредметний підхід, дослідницькі технології, загальнонавчальні компетентності.

Постановка проблеми. Профільне навчання є одним з ключових напрямків модернізації й удосконалення системи освіти в Україні й передбачає оновлення школи старшого ступеня. Суть цього процесу полягає в якомога повнішому задоволенні і розвитку пізнавальних інтересів, нахилів і здібностей учнів, їхніх освітніх потреб, зумовлених орієнтацією на майбутню професію і подальшими життєвими планами. Значну роль у реалізації зазначеного процесу відіграє достатній рівень розвитку здібностей особистості до провідних видів діяльності, здатності до їх застосування в проблемних ситуаціях та сформованість відповідних ключових компетентностей, досвіду діяльності й умінь, які складають їх основу й носять універсальний характер. Саме тому одним із завдань освіти є створення умов для набуття учнями знань, умінь і досвіду такої діяльності в узагальненій формі. Інтегруючу та узагальнюючу основу, яка дозволяє створити цілісну картину у сприйнятті, вивченні та усвідомленні поняття, явища, процесу, закону, комплексу, системи і таке інше, несе в собі метапредметний підхід [1, 2, 4]. У зв'язку з цим, дослідження різних аспектів метапредметного підходу у формуванні навчальних компетентностей учнів зокрема та реалізації завдань профільного навчання в цілому є актуальним.

Аналіз останніх досліджень. Провідні освітянські документи визначають компетентнісно орієнтований підхід пріоритетом розвитку сучасної вітчизняної системи освіти. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, Концепція профільного навчання в старшій школі, Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти, та інші базові освітянські документи ґрунтуються на компетентнісній стратегії. Загальнопедагогічні, дидактичні та методичні проблеми формування ключових компетентностей учнів розглядають Н.Бібік, С.Бондар, М.Гончарова-Горянська, І.Гузик, Л.Гузєєв, І.Гушлевська, О.Дахін, І.Єрмаков, О.Локшина, А.Маркова, О.Овчарук, Л.Паращенко, О.Пометун, О.Савченко, Дж.Равен, П.Хоменко, А.Хуторський, С.Шишов та багато інших науковців.

Питання метапредметності в освіті досліджували Асмолов А.Г., Васьківська Г.О., Громико Ю.В., Князькова І.В., Колесіна К.Ю., Хуторськой А.В., Журавльов В.І., Фісенко Т.І. та інші вітчизняні та зарубіжні науковці. Проте визначенню шляхів формування навчальних компетентностей для профільного й професійного самовизначення учнів та ролі в цьому процесі метапредметного аспекту вивчені недостатньо.

Формулювання цілей статті. Зміст профільного навчання, який проектується з урахуванням метапредметного підходу має базуватися на фундаментальному ядрі змісту освіти. Значну роль у цьому аспекті відіграють технології дослідницького навчання. Для успішного здійснення дослідницької діяльності потрібні дослідницькі здібності, основу яких складають загальнонавчальні компетентності учнів. Метою статті є висвітлення дидактичних особливостей метапредметного підходу щодо формування загальнонавчальних компетентностей учнів засобами дослідницьких технологій в умовах профільного навчання.

Виклад основного матеріалу. Профільне навчання саме по собі можна сприймати як метасистему, яка має декілька рівнів і підрівнів й створюється на основі циклу профільних предметів, навчальних курсів із певною галузевою спрямованістю та базових навчальних предметів. Профільне навчання базується на навчальних предметах, а його метапредметність (надпредметність) забезпечується такими ідеями, як: професійна орієнтація (майбутня професія, допрофесійна підготовка, профільна підготовка); якості особистості (інтереси, нахили, здібності, професійне та життєве самовизначення); метапредметні результати навчання (метаздібності, метазнання, універсальні способи навчальної діяльності, ключові компетентності учнів, здатність їх використовувати в пізнавальній та соціальній практиці, готовність учнів до вибору професії).

Зміст профільного навчання, який проектується з урахуванням метапредметного підходу має базуватися на фундаментальному ядрі змісту освіти, що включає: систему знань про світ, його природну, соціальну, технологічну та інші складові; інтегровані знання стосовно цілісної картини світу, узагальнені та систематизовані знання щодо світу майбутніх професій, метазнання і універсальні способи навчальної діяльності учнів, які забезпечують умови для формування в учнів ключових компетентностей та інших метаособливостей особистості (позицій, поглядів, світогляду, системи цінностей, когнітивних схем, досвіду, установок, готовності до вибору майбутньої професії). Ключові компетентності розглядаються як наскрізні, надпредметні і метапредметні утворення, які інтегрують як традиційні знання,

так і різного роду узагальнені інтелектуальні, комунікативні, креативні, методологічні, світоглядні й інші уміння [2; 4; 5].

Джерелами метапредметно спрямованого навчання можуть бути: метапредметні курси за вибором; модульна організація навчального процесу; метод проектів; концептуалізація змісту, що передбачає відбір провідних ідей і понять у проектах; проблемне навчання; міжпредметна інтеграція; спрямованість навчального процесу на формування орієнтовної основи дій високого рівня узагальнення.

Засобами досягнення метапредметної спрямованості змісту профільного навчання є певні педагогічні технології, метапредмети, надпредметні поняття, метапредметні теми в рамках предметних курсів, навчання загальним та універсальним способам навчально-пізнавальної діяльності, які знаходяться над предметами, але відтворюються на будь-якому предметі.

Значну роль у цьому аспекті відіграють технології дослідницького навчання, методи й прийоми організації яких йдуть по шляху раціоналізації і зростання ефективності процесу навчання. Основна особливість дослідження в освітньому процесі − те, що воно є навчальним. Це означає, що його головною метою є розвиток особистості, а не отримання об'єктивно нового результату. Якщо в науці головною метою є отримання нових знань, то в освіті мета дослідницької діяльності − у придбанні учнями функціональної навички дослідження як метапредметного універсального способу освоєння дійсності, розвитку метаздатності до дослідницького типу мислення, активізації особистісної позиції учня в освітньому процесі на основі придбання суб'єктивно нових знань (тобто самостійно отриманих знань, які є новими і особистісно значущими для конкретного учня) [3]. Педагог у цьому випадку виступає як організатор форми та умов дослідницької діяльності, завдяки яким в учня формується внутрішня мотивація підходити до будь-якої наукової або життєвої проблеми, яка виникає перед ним з дослідницької, творчої позиції. Ці технології дозволяють органічно інтегрувати знання на основі змісту, пов'язаного з розумінням дослідницької діяльності як інструмента формування ключових компетентностей. В цьому сенсі, одним з найбільш істотних завдань стає вирішення питання про сформованість загальнонавчальних компетентностей учнів. Під загальнонавчальними компетентностями розуміємо загальну здатність учнів до навчання, яка забезпечується системою знань, умінь та досвіду самостійної навчальної діяльності, сформованих на основі позитивної мотивації та емоційно-цільового ставлення до навчання.

Підготовка учня до дорослого життя, розвиток у нього тих або інших навичок, отримання певних спеціальних знань мають виступати в основному бажаним наслідком при успішному вирішенні першої задачі − щирої зацікавленості у власній дослідницькій діяльності, коли мотив проведення дослідження є внутрішньою потребою учня, а проблема, яку він розкриває, суб'єктивно цікава й значуща для нього. Дослідницьке навчання побудоване на природному прагненні дитини до самостійного вивчення того, що оточує на основі готовності і здатності самостійно, творчо освоювати і перебудовувати нові способи діяльності у будь-якій сфері людської культури.

Дослідницьке навчання спрямоване на розвиток в учня умінь і навичок наукового пошуку, на вдосконалення власної освіти в процесі, який максимально нагадує науковий пошук. Специфіка поняття "дослідницьке навчання" визначається сутністю його основи - дослідницькою поведінкою. Дослідницьку поведінку розглядають як вид поведінки, побудованої на базі пошукової активності і спрямованої на вивчення об'єкту або вирішення нетипової (проблемної) ситуації. Під навчальною дослідницькою діяльністю розуміється діяльність учнів, пов'язана з вирішенням учнями творчого, дослідницького завдання із заздалегідь невідомим рішенням і передбачає наявність основних етапів, характерних для дослідження в науковій сфері. Основними етапами організації навчальної діяльності при використанні дослідницького методу є наступні: 1. Визначення загальної теми дослідження, предмета і об'єкта дослідження; 2. Виявлення і формулювання загальної проблеми; 3. Формулювання гіпотез; 4. Визначення методів збору й обробки даних на підтвердження висунутих гіпотез; 5. Збір даних; 6. Обговорення отриманих даних.

До дослідницьких робіт відносять: проблемно-реферативні роботи, експериментальні роботи, натуралістичні і описові роботи, науково-дослідні роботи.

Дослідницьку діяльність слід розглядати як особливий вид інтелектуально-творчої діяльності, що породжується в результаті функціонування механізмів пошукової активності і будується на базі дослідницької поведінки. Для успішного здійснення дослідницької діяльності суб'єкту потрібні дослідницькі здібності - володіння способами і прийомами, необхідними при здійсненні дослідницької діяльності, такими, як: уміння бачити проблеми; уміння виробляти гіпотези; уміння спостерігати; уміння проводити експерименти; уміння давати визначення поняттям і інші, що є основою загальнонавчальних компетентностей учнів.

Висновки. Для реалізації завдань профільної школи доцільно використовувати дослідницьку діяльність учнів. Дослідницька діяльність дозволяє учням увійти в культурний простір самовизначення: виявити схильності до ведення науково-дослідної діяльності; розвинути інтерес до пізнання світу, сутності процесів і явищ (науки, техніки, мистецтва, природи, суспільства тощо); розвинути вміння самостійно, творчо мислити; допомогти у виборі професії. З точки зору педагогічної психології і освітньої практики важливо, що дослідження тісно пов'язано з прогнозуванням, а тому може служити ефективним інструментом розвитку інтелекту і креативності дитини, які є стрижневими в навчанні і мають метапредметний характер. .Метапредметним результатом дослідницького навчання є сформованість в учнів загальнонавчальних компетентностей, які вимагають значного інтелектуального розвитку учня (абстрактного мислення, саморефлексії, визначення особистої позиції, самооцінки, критичного мислення та інші характеристики) і стають універсальною базою підготовки учнів.

Література та джерела

1. Васьківська Г.О. Метапредметний підхід до формування системи знань про людину як один із принципів сучасного підручникотворення/ Галина Олексієвна Васьківська // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць – К.: Педагогічна думка, 2012. – Вип. 12. – С.42-50
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. Леонтович А.В. Исследовательская деятельность учащихся (основные положения) /А.В. Леонтович [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.vernadsky.dnttm.ru/rus/other/articles/art>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
4. Система оценки достижений метапредметных результатов [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.s12002.edu35.ru/>.– Загол. з екрану. – Мова рос.
5. Трубачева С.Е. Загальнонавчальні компетентності у профільному самовизначенні учнів // Дидактичні засади формування навчальних профілів: посібник / [авт.кол.: В.І.Кизенко, О.К.Корсакова, С.Е.Трубачева та ін.]; за наук. ред. В.І.Кизенка. – К.: Педагогічна думка, 2010. – С.27-35

В статье рассматриваются дидактические особенности метапредметного подхода касательно формирования общеучебных компетентностей учащихся посредством исследовательских технологий в условиях профильного обучения. Содержание профильного обучения, проектируемое с учетом метапредметного подхода должно базироваться на фундаментальном ядре содержания образования. Значительную роль в этом аспекте играют технологии исследовательского обучения. Для успешного осуществления исследовательской деятельности нужны исследовательские способности, основу которых составляют общеучебные компетентности учащихся.
Ключевые слова: метапредметный поход, исследовательские технологи, общеучебные компетентности.

The article discusses the didactic features of metadisciplinary approach of formation of pupils` general education competences in the context of vocational training. Vocational education is one of the key areas of modernization and improvement of the system of education in Ukraine and is the fullest possible satisfaction and the development of cognitive interests, aptitudes and abilities of students, their educational needs due to the focus on career and future life plans. The content of vocational training, which is designed to take into account the interdisciplinary approach, should be based on the fundamental core of educational content, including: a system of knowledge about the world, its natural, social, technological, and other components; integrated knowledge of a relatively coherent picture of the world, generalized and systematic knowledge about the world future professions, universal methods of educational activity of students, which provide conditions for the formation of students' key competences. The technology of research training plays a significant role in this aspect. For successful implementation of research activities are needed: the research abilities, which are based on general competence of students, namely the overall ability of students to learn, which is ensured by the system of knowledge, skills and experience of independent learning activities based on positive motivation and emotionally-oriented approach to learning.
Key words: metadisciplinary approach, research technology, general education competences.

УДК 378.147:004

МОДЕЛЬ БАГАТОРІВНЕВОГО МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРНИХ КАДРІВ

Тулашвілі Юрій Йосипович
м.Рівне

У статті розглянута теоретична модель багаторівневого модульного підходу для інформаційної та професійної підготовки інженерних кадрів. Розкриваються принципи та особливості організації саморозвивальної діяльності студентів, підходи до активізації процесу формування в них професійної компетентності, готовності до вирішення інженерних завдань з використанням комп'ютерної техніки. Багаторівневий модульний підхід реалізується на основі теорії поетапного формування розумових дій та методу проектів.
Ключові слова: модель, організація, навчальний модуль, саморозвивальна діяльність, інженер, інформаційні технології.

Постановка проблеми. Виховання та навчання в умовах інформаційного суспільства активної особистості вимагає переходу від традиційних до інноваційних педагогічних технологій з використанням комп'ютерної техніки.

Застосування комп'ютерів в навчальному процесі сприяє значній активізації професійної підготовки та практичному спрямуванню виконуваних завдань, впровадженню інноваційних навчальних технологій.

Інноваційні підходи з використанням комп'ютерної техніки в сучасній освіті ґрунтуються на комп'ютерному навчанні (на базі комп'ютера - computer - based instruction) та на комп'ютеризованому навчанні (за допомогою комп'ютера - computer - assisted instruction) [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких розглядається проблема активізації процесу навчання на основі широкого використання інформаційних технологій, дозволяє нам окреслити завдання комп'ютеризації професійної підготовки майбутніх фахівців інженерного спрямування.

На теоретичному підгрудні наукових робіт Р.Вільямса, Г.К.Селевко, Є.С.Полата, М.І.Жалдака, Р.С.Гуревича та інших на сучасному етапі модернізації системи освіти виділяємо ряд основних аспектів інформатизації. Засадничими аспектами є такі, що безпосередньо впливають на процес підготовки професіоналів високої кваліфікації в умовах інформатизації суспільства. Серед них можна виділити провідну проблему, яка полягає в підготовці інженерно-педагогічного складу до використання в навчальному процесі інформаційних технологій з метою підвищення активізації пізнавальної саморозвивальної діяльності майбутніх інженерів [2, с.151].

Навчання інженерів-педагогів, як майбутніх викладачів спеціальних дисциплін інженерно-технічного профілю, неможливе без підготовки їх до інноваційної педагогічної діяльності. За А.О.Вербицьким [3, с.25], види навчальної діяльності (безпосередньо навчальна, квазіпрофесійна та навчально-професійна) повинні розглядатись з позицій активізації формування в студентів професійної компетентності, готовності до вирішення інженерних завдань з використанням комп'ютерної техніки.

Метою статті є обґрунтування моделі багаторівневого модульного навчання для інформаційної підготовки інженерних кадрів.

Виклад основного матеріалу. В процесі організації навчального процесу необхідно враховувати комплекс мотивів і потреб суб'єкта освіти, глибину особистісних знань, визначати структурованість змісту навчання, який потрібно засвоїти на даному етапі підготовки. В працях з управління програмованим навчанням Н.Ф.Тализіна зауважує, що в процесі організації засвоєння будь-яких знань потрібно заздалегідь планувати діяльність, якою будуть займатись ті, хто навчається, та яка забезпечує досягнення тих цілей, заради яких організовується професійна підготовка [4, с.53].

З урахуванням психолого-педагогічних аспектів змісту навчання професійної комп'ютерної підготовки майбутніх інженерів слід зазначити, що формування психічних функцій, професійної компетентності та соціальної свідомості суб'єктів освіти через структурні компоненти навчально-розвивального процесу здійснюється шляхом регуляції навчальної діяльності.

Процес викладання (навчальна діяльність за А.О.Вербицьким) в системі професійної комп'ютерної під-

готовки майбутніх інженерів відображає діяльність академічного типу, що проявляється через оволодіння суб'єктом освіти базових знань, умінь та навичок у взаємопов'язаній із викладачем діяльності. Учіння, як квазіпрофесійна діяльність, у процесі підготовки особистості до оволодіння професійною та інформаційною компетентностями відбувається під організаційним керівництвом викладача. Навчально-професійна діяльність суб'єктів освіти передбачає: всі види навчально-виробничих практик, індивідуальну навчально-дослідну роботу, виконання кваліфікаційно-атестаційних робіт. За результатами дослідження ми прийшли до висновку про важливість поєднання цих трьох видів навчальної діяльності у системі модульної організації навчально-розвивального процесу професійної комп'ютерної підготовки (рис. 1).

В цьому випадку, модульна організація навчально-розвивального процесу передбачає подання змісту навчання шляхом структурування його через модулі, які, в свою чергу, поділяються на змістові модулі. На схемі модульного навчання професійної комп'ютерної підготовки майбутніх фахівців інженерного спрямування модуль визначає підсистеми об'єктів предметної галузі та виступає в якості модульної одиниці (МО), а змістовий модуль розглядається як модульний елемент (МЕ).

Відповідно до системи модульної організації навчально-розвивального процесу, навчальна діяльність здійснюється в процесі професійної комп'ютерної підготовки на етапах оволодіння студентами інженерної підготовки загально-інформаційним та базовим рівнями.

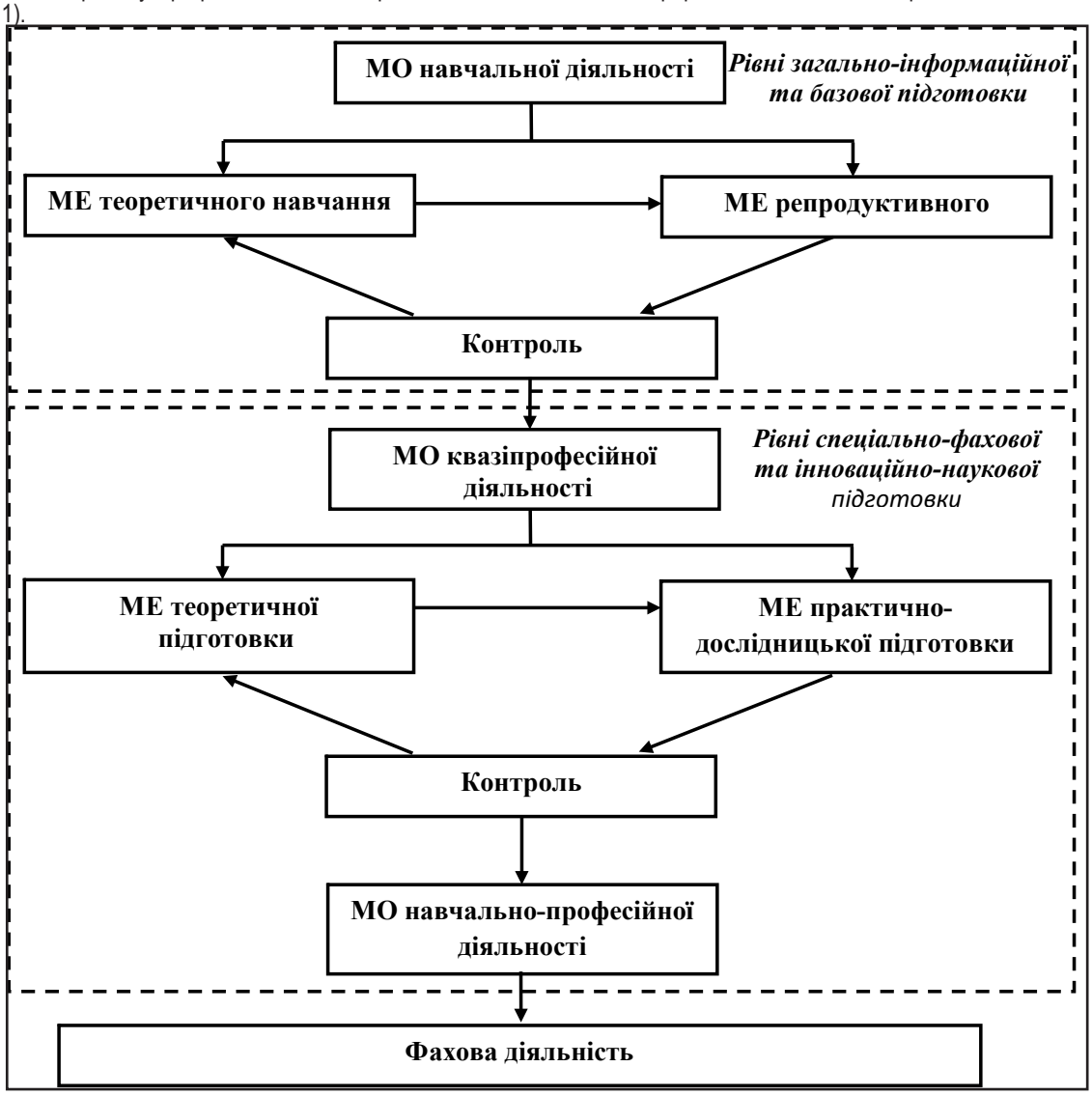

Рис.1. Схема модульного навчання

На етапі − квазіпрофесійної діяльності для ефективного виховання і розвитку творчої особистості майбутнього фахівця з метою оволодіння потрібними компетентностями необхідно створити відповідні організаційно-педагогічні умови [5, с.135], коли є: наявність достатнього рівня мотивації до навчання; активний характер навчальної діяльності; необхідний рівень вхідної підготовки; точне визначення завдань, розуміння мети навчання та способів її досягнення; навчання загальним принципам виконання професійних дій; поступове підвищення складності вирішуваних вправ і завдань; різноманітність навчальних завдань, наближення їх до реальних умов професійної діяльності; своєчасність та об'єктивність оцінювання навчальної діяльності студентів; використання в процесі навчання тренажерів, комп'ютерних комплексів і інших спеціальних технічних засобів.

Виходячи з такого підходу, в навчальному процесі на етапах квазіпрофесійної діяльності пропонується використовувати підхід багаторівневого модульного навчання (рис. 2), що розкриває особистісно-орієнтовані, розвивальні принципи управління процесом навчання. Такий підхід реалізує, відповідно до теорії поетапного формування розумових дій, метод проектів як комплекс спеціально організованих навчальних продуктивних дій.

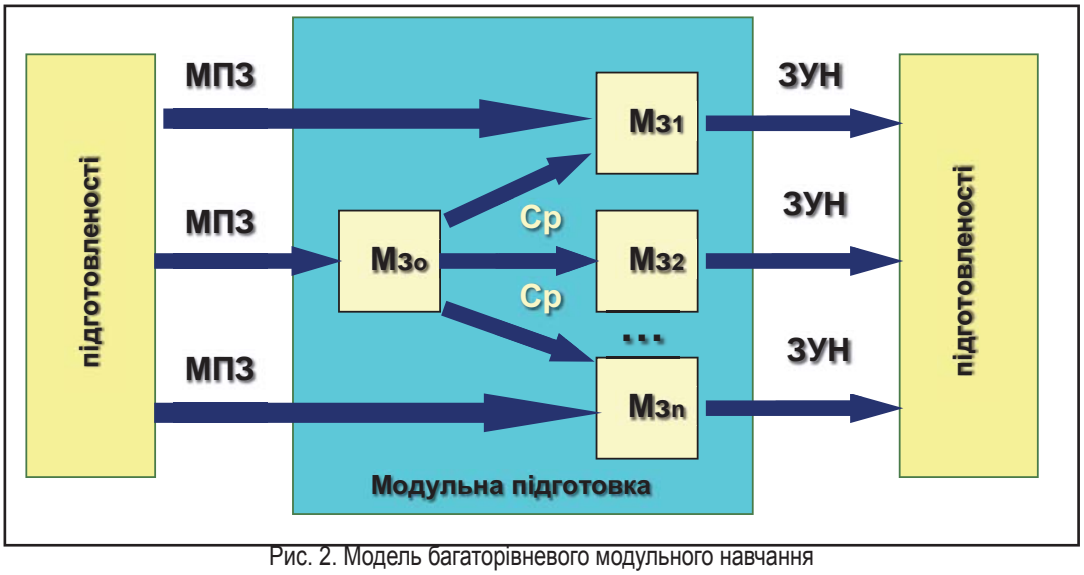

Рис. 2. Модель багаторівневого модульного навчання

Запропонована модель дозволяє активізувати пізнавальну саморозвивальну (СР) діяльність суб'єктів освіти, і, як наслідок, сприяє ефективному формуванню в них нових знань, умінь і навичок (ЗУН) через систему змістових модулів ($Мз_i$) на базі сформованого раніше рівня підготовки, використовуючи встановлені міжпредметні зв'язки (МПЗ). Основною її відмінністю від традиційних моделей є наявність модульної структури, побудова якої відбувається як під впливом викладача (рівні загально-інформаційної та базової підготовки), так і з урахуванням індивідуальних здібностей кожного студента (рівні спеціально-фахової та інноваційно-наукової підготовки).

У процесі навчання за модульною системою підготовки після засвоєння рівня базового змістового модуля ***Мзо,*** провідним компонентом якого є „наукові знання", студентам надається можливість вибору для самостійного вивчення змістових модулів ***Мз1 - Мзn*** з провідним компонентом „професійні дії". Суб'єкт освіти, засвоюючи матеріал вибраного змістового модуля, повинен виконати індивідуальне завдання. На етапі формулювання індивідуального завдання він використовує знання, отримані при вивченні модулів циклу базового рівня підготовки або будь-якого модуля, який був успішно ним засвоєний на попередніх етапах навчання та узгоджується із встановленими міжпредметними зв'язкам його початкового рівня підготовленості.

Запропонована структура моделі забезпечує відповідність, на всіх раніше виділених рівнях, реалізацію організаційно-педагогічних умов, що відповідатимуть критеріям активізації пізнавальної саморозвивальної діяльності студентів.

Свобода та самостійність вибору індивідуального завдання пов'язана з мотиваційним критерієм (М). Когнітивний критерій реалізований вивченням навчального матеріалу, що відповідає новому рівню знань (ЗН).

Інформаційно-технологічний критерій надає можливість використовувати самостійно або під керівництвом викладача доступ до інформації (ДІ) для опрацювання інформаційних джерел. Вирішення завдань нового рівня спонукає до креативного мислення, до генерації розвиваючих ідей (ГРІ). Контрольно-діагностичний критерій реалізується спільною діяльністю з викладачем у процесі контролю рівня (КР) виконання розділів завдання на етапах поточних консультацій і допуску до захисту виконаної роботи. Комплексність вирішуваних завдань, тісний контакт з однокурсниками, з викладачем при виконанні роботи, публічне подання та захист результату дозволяють розвивати у студентів комунікативність (К).

Відповідно до цього, рівень реалізації саморозвиваючого критерію (СР) запропонованої моделі можна оцінити залежністю, яка включає показники всіх шести базових критеріїв:

$$СР = f (М, ЗН, ДІ, ГРІ, КР, К). \quad (1)$$

В основу моделі покладена ідея, яка розкриває сутність поняття „індивідуальна траєкторія навчання". Запровадження індивідуальної траєкторії навчання сприятиме студентам в межах практично-дослідницької підготовки здійснювати евристичну освітню діяльність в системі професійної комп'ютерної підготовки.

Індивідуальна робота обов'язково повинна вирішувати практичну задачу. Отримуваний результат має бути спрямований на поліпшення якого-небудь процесу в області професійної підготовки студента. Індивідуальність виконуваної роботи реалізує як особистісно-орієнтований, так і диференціальний, розвиваючий підхід.

Процес реалізації підходу багаторівневого модульного навчання пов'язаний із розв'язанням викладачем контрольно-діагностичного завдання, що полягає в ефективній допомозі в досягненні визначеної мети через постійне спілкування з суб'єктом освіти при здійсненні контролю за його навчальними діями. Дієвим інструментом на цьому етапі роботи стають регулярні консультації того, хто навчається, з викладачем, коли він може висловити власне запропоноване рішення, а викладач спільно з ним оцінити рівень досягнення результату.

Модель була апробована при вивченні студентами інженерно-педагогічної спеціальності комп'ютерного профілю навчального модуля "Графічні інтерактивні пакети", який у відповідності з навчальним планом підготовки вивчається після таких дисциплін як: "Інформатика та обчислювальна техніка", "Інженерна і комп'ютерна графіка", "Технічна механіка", "Деталі машин". Основною метою навчального курсу є засвоєння методів роботи з інженерним графічним редактором КОМПАС-3D.

На етапі вивчення змістовного модуля "Засоби автоматизації побудови складальних креслень" студенти для виконання індивідуального завдання вибирали теми пов'язані з матеріалом навчальних модулів "Технічна механіка" і "Деталі машин".

Підвищення мотивації до досягнення професійної компетентності досягалось збільшенням самостійності студентів, щодо самостійного вибору або після консультації з викладачем теми роботи. Такий підхід зміцнює впевненість в досягненні бажаного результату та підвищує активність студента. Наприклад, на етапі вивчення змістового модуля "Засоби автоматизації побудови складальних креслень" одним із студентів було запропоновано виконати автоматизацію типового завдання з вибору підшипника за результатом проектувального розрахунку підшипникового вузла

на стадії виконання складального креслення в редакторі КОМПАС-3D. Тема індивідуального завдання була сформульована в такій інтерпретації: "Автоматизований вибір радіального підшипника".

За результатами виконання завдання було досягнуто навчальної цілі по вивченню методів побудови тривимірної моделі радіального підшипника, з використанням готового його креслення, та створення параметричних співвідношень, що можуть змінюватися шляхом перерахунку при зміні вхідних даних.

Формування нових знань і умінь було досягнуто шляхом вивчення інформаційних джерел з побудови тривимірних моделей і параметризації змінних.

На етапі креативної діяльності реалізована побудова тривимірної моделі підшипника, створення змінних і їх параметризація, що пов'язано з активним пошуком алгоритмів рішення поставлених завдань.

В основі креативної діяльності особистості лежить послідовність методів розвитку, внаслідок чого творче мислення можна представити у вигляді ступінчастого процесу з фазами: підготовки, інкубації, озаріння, верифікації й переробки. Підготовка полягає в свідомому вивченні завдання та спробі розглянути його системно. Фаза інкубації реалізується розсудливим мисленням та спільним з підсвідомістю процесом опрацювання проблеми. Етап озаріння припускає новий синтез, а верифікація формує наступні дії з якісної переробки результату. В процесі творчої діяльності реалізується мотивація досягнення поставленої мети, що пов'язується з основним стимулом творчості - задоволеністю результатами діяльності.

В процесі реалізації моделі багаторівневого модульного навчання основним завданням викладача, як помічника в досягненні заданої мети, є постійне спілкування з студентом і проведення контролю над якісним рівнем його дій. Дієвим інструментом на цьому етапі роботи стають регулярні консультації студента з викладачем, коли студент може представити власне запропоноване рішення, а викладач спільно з ним оцінити рівень досягнення результату.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Активізація навчального процесу в рамках запропонованої форми організації відображає основні аспекти дидактичної системи: мотивацію та стимулювання до розвитку, проектувальну діяльність, керованість навчально-розвивальним процесом, контроль і корегування на всіх етапах засвоєння навчального матеріалу.

Актуальними напрямами подальшої розробки окресленої проблеми є комплексний підхід до формування професійної компетентності, що може бути реалізований в моделі на основі узагальненого підходу на основі сучасного досягнення з психології та вищої професійної освіти.

Література та джерела

1. ДСТУ 2482 – 94 (Державний стандарт України). Комп'ютерні технології навчання. Терміни і визначення.
2. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2-х т. Т. 2. / Герман Константинович Селевко. - М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
3. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография / Андрей Александрович Вербицкий. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
4. Талызина Н. Ф. Компьютеризация и программированное обучение / Нина Фёдоровна Талызина // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С.52–58
5. Яблонко В.Я. Психолого-педагогічні основи формування особистості: навч. посібник / Валерій Якович Яблонко. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 220 с.

В статье рассмотрена теоретическая модель многоуровневого модульного подхода для информационной и профессиональной подготовки инженерных кадров. Раскрываются принципы и особенности организации саморазвивающей деятельности студентов, подходы к активизации процесса формирования у них профессиональной компетентности, готовности к решению инженерных задач с использованием компьютерной техники. Многоуровневый модульный подход реализуется на основе теории поэтапного формирования умственных действий и метода проектов.

Ключевые слова: модель, организация, учебный модуль, саморозвивающая деятельность, инженер, информационные технологии.

In the article the theoretical model of multi-level modular approach to information and training of engineering personnel has been considered. Modular organization of training and developmental process involves submitting content through structured learning through its modules, which in turn are divided into thematic modules. The model is created the motivation to active learning. Liberty of choice and autonomy of individual tasks is related to motivation. The article has described the principles and characteristics of the organization of self-developing activities of students, approaches to stimulate the process of shaping their professional competence and readiness to solving engineering problems using computer technology. The scheme of modular training of professional computer engineering defines objects, subject area and acts as a modular unit. The innovative approaches in modern education lies in using the information technology based on computer training. Multi-level modular approach is realized on the basis of the theory of stage formation of mental actions and project method. The proposed model allows to activate of the self-development.

Key words: model, organization, teaching module, of self-developing activities, engineer, information technology.

УДК 37.034

ПРОБЛЕМА НАСТУПНОСТІ У ВИХОВАННІ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКІВ І МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Федорова Марія Анатоліївна
м.Житомир

У статті розглянуто розуміння сутності і змісту поняття "наступність" у філософії, психології, педагогіці. Проаналізовано складові та рівні наступності, які виділяються у науковій літературі. Виділено причини, що ускладнюють реалізацію принципу наступності між дошкільною та початковою шкільною освітою. Автором запропоновано власний підхід до виділення рівнів та їх змістового наповнення при розв'язанні проблеми наступності.

Ключові слова: наступність, принцип наступності у вихованні, рівні наступності, аспекти наступності.

Інноваційні процеси в освітній галузі, що виникли внаслідок соціально-культурних трансформацій нашого суспільства, потребують суттєвих структурно-функціональних змін в системі неперервної освіти. У цьому зв'язку, важливою є зміна акцентів з формування "людини розумної" – до формування "людини духовної", яка здатна ставити і розв'язувати суспільно значимі задачі, досягати практично значущих цілей, сприяти прогресивному розвитку суспільства. Оптимізації цього процесу сприятиме забезпечення наступності між різними ланками освіти, зокрема між дошкільною та шкільною освітою. На жаль, сьогодні спостерігається протиріччя між необхідністю перегляду засад реалізації принципу наступності та недостатньою розробленістю методологічних основ комплексного рішення цієї проблеми.

У науковій літературі проблема наступності розглядалася у різних аспектах: теоретичні аспекти принципу наступності (Ю.Бабанський, Н.Мойсеюк, О.Савченко, В.Сластьонін, В.Сухомлинський), психологічні аспекти (Л.Божович, В.Давидов, Д.Ельконін, Г.Люблінська, О.Проскура), наступність між дошкільною та шкільною освітою (Л.Артемова, А.Богуш, О.Богініч, В.Кузь, Д.Струннікова). Проте, у зазначених працях недостатньо розкрито проблему виховання моральних цінностей у період переходу від дошкільної до початкової шкільної освіти. Метою нашої статті є характеристика підходів до розуміння наступності у науковій розкриття та визначення основних орієнтирів, що забезпечать реалізацію принципу наступності у вихованні моральних цінностей старших дошкільників і молодших школярів.

У філософії наступність розуміється як "зв'язок між різними етапами або ступенями розвитку, сутність якого полягає у збереженні тих чи інших елементів цілого або окремих його характеристик при переході до нового стану" [10, с. 75]. Отже, зв'язок між попереднім і наступним етапом розвитку, що виявляється у збереженні певних характеристик процесу є основною ознакою наступності. Такий підхід покладено в основу психологічного розуміння наступності.

У психології наступність розглядається як характеристика розвитку особистості, де періоди її становлення послідовно змінюють один одного. Так, С.Рубінштейн сутність наступності вбачав у зв'язку між ступенями розвитку особистості: певна стадія розвитку виростає із попередньої, яка, в свою чергу, є умовою для наступної стадії. Таким чином, наявний рівень розвитку особистості є передумовою для засвоєння нових знань і способів діяльності [8, с.275].

Таку позицію розділяє і доповнює А.Брушлинський. Сутність наступності і неперервності психічного вчений обґрунтовує таким чином: "результати діяльності людини втілюються не лише у створених об'єктах, а й у ній самій", відповідно дійсний психічний розвиток "виступає одночасно як продукт попередньої діяльності і як внутрішня умова наступної, більш складної діяльності". Отже, наступність забезпечується не лише зовнішніми впливами, а й внутрішніми передумовами, постійна взаємодія зовнішнього і внутрішнього призводить до "створення нових, раніше не існувавших продуктів, способів, засобів здійснення процесу і інших детермінант, які одразу ж включаються у подальше протікання процесу в якості нових умов" [1, с.166-167].

О.Леонтьєв наступність пов'язував з неперервністю на межі різних етапів або форм навчання, що має призвести до єдиної організації цих етапів або форм в рамках цілісної системи освіти [3, с.215].

В.Давидов наступність розумів як умову цілісності педагогічного процесу, завдяки якій кожна дитина доводиться до певного рівня соціальної зрілості і засвоює суспільно необхідні здібності. У змісті освіти початкової школи наступність полягає у зв'язку з тими житейськими знаннями, які дитина отримала до школи і передбачає подальше ускладнення змісту та збільшення об'єму цих знань. При цьому вчений наголошує на необхідності розрізнення теоретичних і житейських знань і цілеспрямованого формування з перших класів теоретичного мислення, що є умовою гармонійного розвитку особистості [2, с.80-87].

У педагогіці проблема неперервної освіти порушувалась у творах мислителів античності (Платон, Аристотель, Квінтіліан), погляди яких лягли в основу перших систем навчання і виховання підростаючого покоління. В подальшому ідея наступності у системі неперервної освіти розроблялася Я.А.Коменським, Й.Г.Песталоцці, Ф.В.А.Дістервегом, Р.Оуеном та ін. У працях зазначених вчених принцип наступності полягав у поступовому ускладненні змісту навчального матеріалу на основі врахування наявних потреб, інтересів дітей, їх рівня розвитку.

Сьогодні у педагогіці наступність розуміється як загальнопедагогічний принцип, який забезпечує ефективність педагогічного процесу на різних його ланках і є умовою реалізації інших принципів.

В.Галузяк і М.Сметанський зазначають, що принцип наступності відображає закономірність, згідно з якою виховання здійснюється через цінності, потреби, які вже сформовані у структурі особистості дитини. Отже, реалізація наступності передбачає організацію виховання, за якої кожний виховний захід є продовженням попередньої виховної роботи, "підносить вихованця на більш високий рівень розвитку, забезпечує перехід від простих до більш складних форм поведінки", їх послідовне збагачення та розвиток. Н.Мойсеюк розуміє принцип наступності і безперервності у вихованні як "проходження ряду етапів, протягом яких поступово ускладнюються й урізноманітнюються зміст та напрями розвитку тих утворень, які загалом складають цілісну систему характеристик особистості". Доповнюючи її, М.Фіцула зазначає, що реалізація принципу наступності у вихованні поведінкових звичок передбачає розробку системи послідовних виховних заходів, що виключає їх випадковий, епізодичний характер.

В.Сластьонін відзначає, що наступність передбачає послідовність педагогічного процесу (оскільки складні задачі не можуть бути розв'язані раніше простих), вибудовування його у певну систему і стосується змісту, форм, способів взаємодії суб'єктів виховання, особистісних новоутворень учня. Реалізація принципу наступності дозволяє об'єднати та ієрархізувати окремі педагогічні ситуації в цілісний педагогічний процес, що дасть можливість учням засвоїти зв'язки та відношення між предметами та явищами оточуючого світу, створить умови переходу до більш складних

форм пізнання, поведінки і діяльності, забезпечуючи їх послідовне вирішення [6, с.369].

Науковці (А.Богуш, М.Вашуленко, В.Галузяк, В.Киричок, В.Кузь, Н.Мойсеюк) стверджують, що наступність у роботі дошкільної і шкільної ланок освіти забезпечує цілісність та ефективність виховного процесу, є показником його послідовності й результативності. Реалізація принципу наступності між дошкільною та початковою шкільною освітою з одного боку спрямована на підготовку дітей до систематичного навчання у школі, а з іншого – на використання у першому класі набутого у дитячому садку досвіду. Таким чином, початкова школа має повно і точно враховувати досягнення дітей дошкільного віку, а зміст початкової освіти повинен логічно доповнювати, продовжувати і розширювати зміст дошкільної освіти.

Аналізуючи проблему наступності у навчанні дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, Г.Назаренко критикує пануючий функціональний підхід, сутність якого полягає у тому, що завдання дошкільної освіти механічно підганяються до вимог школи, а в школі продовжується їх подальший розвиток. Такий підхід є недоцільним і викликає негативні наслідки, оскільки не враховує самоцінність дитинства, вікові особливості дітей. Більш доречним, на думку науковця, є педоцентричний підхід, який ґрунтується на визнанні самоцінності дошкільного та молодшого шкільного віку, організації навчання в межах специфічних для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку видів діяльності, використання методів і форм навчання, що відповідають своєрідності розвитку дитини [4, с.12].

На думку З.Борисової, О.Киричук, Д.Ніколенка, проблема наступності у роботі дитячого садка і школи є комплексною. У ній можна виділити анатомо-фізіологічний аспект, що передбачає врахування особливостей розвитку нервової, серцево-судинної, кістково-м'язової систем дошкільників та молодших школярів та відповідну організацію навчально-виховного процесу; психолого-педагогічний аспект потребує врахування у початковій школі рівня сформованості розумової, моральної, фізичної, естетичної культури дошкільників, особливостей становлення когнітивної, емоційно-мотиваційної, вольової сфер особистості; педагогічно-організаційний аспект передбачає узгодження основних компонентів навчально-виховного процесу (мети та змісту програмного матеріалу, методів, форм навчання і виховання, кінцевих результатів діяльності дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку), готовність педагогічних працівників до забезпечення наступності [5, с.13]. Д.Струннікова педагогічну сутність наступності розглядає у двох аспектах: змістовому (зв'язок у завданнях, формах і методах організації навчально-виховного процесу) та організаційному (узгодження умов навчання і виховання старших дошкільників і першокласників, співпраця вихователів, вчителів, батьків).

Схожий підхід ми бачимо і у В.Просвіркіна. Загалом, науковець значення наступності вбачає у можливості вибудовувати індивідуальну траєкторію розвитку дитини з урахуванням особливостей попереднього розвитку і прогнозу. У розробленій ним технології наступності В.Просвіркін виділяє медико-фізіологічний аспект (створення здоров'язберігаючого середовища), соціально-психологічний аспект (формування мотивації до навчання та спрямованості особистості), педагогічний аспект (забезпечення якості навчання) [7, с.8].

Дещо інший підхід пропонує С.Рягін. Науковець наполягає на необхідності комплексного вирішення проблеми наступності, що передбачає інтеграцію можливостей різних ланок освіти для досягнення особистісних, суспільних і державних інтересів. Реалізація наступності має здійснюватися на таких рівнях: системний рівень (стратегічне проектування, кооперація ресурсів системи освіти), інституціональний рівень (розробка програм навчання учнів), педагогічний рівень (проектування і реалізація програм індивідуального розвитку), особистісний рівень (формування необхідних компетенцій). Такий підхід дозволить змінити існуючу модель бінарних опозицій, яка заснована на протиставленні і порівнянні різних ланок освіти, що є неефективним, оскільки передбачає однобоку організацію педагогічного процесу [9, с.8-10].

У нашому дослідженні сутність наступності у вихованні моральних цінностей ми розуміємо як зв'язок між різними ступенями освіти та їх узгодження. Також ми підтримуємо твердження науковців стосовно необхідності комплексного вирішення проблеми наступності, що дозволить забезпечити неперервність і єдину організацію виховного процесу на різних рівнях, послідовне ускладнення знань, способів поведінки і діяльності.

Розв'язання проблеми наступності у вихованні моральних цінностей дітей дошкільного і молодшого шкільного віку ускладнюється багатьма чинниками: неохопленість всіх дітей дошкільною освітою, особливо у сільській місцевості (причинами є відсутність ДНЗ у невеликих селах, нерозуміння батьками важливості дошкільної освіти); майже повна відсутність взаємодії між вихователями ДНЗ і вчителями початкової школи; недостатня узгодженість мети і завдань дошкільної і початкової шкільної освіти (у школі значно менше приділяється увага реалізації виховних завдань у порівнянні з ДНЗ); недостатня розробленість теоретико-методичних засад виховання моральних цінностей дітей у період переходу від дошкільної до початкової шкільної освіти; посилена інформатизація педагогічного процесу, наслідком якої є збіднення дитячої субкультури, згортання ігрової діяльності у сучасних дітей, що негативно впливає на формування моральних цінностей; домінування функціонального підходу, відповідно до якого завдання дошкільної освіти механічно підганяються до вимог школи.

Аналіз наукової літератури дозволив нам виділити такі рівні реалізації принципу наступності у вихованні моральних цінностей дітей дошкільного і молодшого шкільного віку:

- особистісний рівень – передбачає спрямованість виховного процесу на формування моральних цінностей окремої дитини, визначення перспективи її розвитку і дитячого колективу в цілому;
- педагогічний рівень – потребує узгодження всіх компонентів педагогічного процесу (мети, змісту, організаційних форм і методів виховання), створення розвивального середовища;
- управлінський рівень – передбачає узгодження діяльності всіх підсистем, що забезпечують наступність у вихованні моральних цінностей (єдність мети і завдань на рівні освітніх закладів, окремої групи (класу), узгодженість системи виховної роботи, методичної діяльності).

Особистісний рівень наступності передбачає визначення сутності і змісту моральних цінностей, які формуються у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Під моральними цінностями ми розуміємо значимість, особистісний смисл певних ідей, відповідних дій і вчинків, що об'єднуються у понятті "добро", характеризуються спрямованістю на іншу людину і виключають елемент корисності. За переконанням О.Кононко, у дошкільному віці починає формуватися елементарна система моральних цінностей, до яких ми відносимо цінності дружби, любові, толерантності, справедливості, вірності, довіри і віри, які об'єднуються у загальному понятті "добро". Також ми підтримуємо думку М.Гартмана про "єдність доброчесностей", відповідно до якої моральні цінності формуються паралельно, отже формування однієї цінності обов'язково стимулює формування іншої моральної цінності. Так, цінність дружби беззаперечно передбачає виявлення турботи, вірності у взаєминах, чесності, довіри, віри у сили іншої людини тощо.

Реалізація завдань особистісного рівня можлива за умови врахування особливостей фізіологічного та психіч-

ного розвитку дітей, що передбачає забезпечення потреби у рухах; необхідність включення в різні види діяльності при збереженні провідної ролі ігрової діяльності на початку І-го класу початкової школи, що сприятиме "розмитості" межі між дошкільною і шкільною освітою; оберігаючий характер виховання, що дозволить уникнути перевантаження дітей, забезпечить збереження і зміцнення їх психічного здоров'я.

Реалізація наступності на педагогічному рівні передбачає усвідомлення педагогами єдиної мети виховання дітей; узгодження форм виховання моральних цінностей, які мають змінюватись від форм, де організатором є педагог – до таких форм виховання, де організаторами і виконавцями є діти. Важливою умовою є створення розвивального середовища, яке містить (за О.Кононко) природну, соціальну, предметно-ігрову складові та простір "Я".

Значна увага приділяється забезпеченню успішної адаптації дітей до школи у перші місці їх перебування у ній. З цією метою застосовуються такі заходи як спостереження за дітьми та вивчення міжособистісних взаємин у класі, індивідуальна робота з дітьми, які переживають важку адаптацію, робота з батьками (консультування, індивідуальні та групові бесіди), підтримка класного керівника.

Завдання наступності на управлінському рівні полягає у чіткому формулюванні мети діяльності, як передбаченні кінцевого результату та завдань, що визначають послідовність дій по досягненню мети; забезпечення єдиного стилю взаємодії у системі "педагог – дитина", "педагог – діти" (найбільш оптимальним стилем взаємодії є співробітництво); розробка теоретико-методичних засад виховання моральних цінностей у період переходу від старшого дошкільного до молодшого шкільного віку.

Отже, проблема наступності у філософії розглядається у контексті зв'язку між етапами або ступенями розвитку, що виявляється у збереженні певних характеристик процесу; у психології наступність розглядається як характеристика розвитку особистості, де періоди її становлення послідовно змінюють один одного; у педагогіці наступність є важливим принципом виховання, що забезпечує цілісність педагогічного процесу і є умовою реалізації інших принципів. У нашому дослідженні сутність наступності у вихованні моральних цінностей ми розуміємо як зв'язок між різними ступенями освіти та їх узгодження. Реалізація принципу наступності у вихованні моральних цінностей дітей дошкільного і молодшого шкільного віку здійснюється на таких рівнях: особистісний рівень, що передбачає спрямованість виховного процесу на формування моральних цінностей окремої дитини і дитячого колективу в цілому; педагогічний рівень потребує узгодження всіх компонентів педагогічного процесу (мети, змісту, організаційних форм і методів виховання), створення розвивального середовища; управлінський рівень полягає в узгодження діяльності всіх підсистем закладу освіти. Перспективою подальших досліджень є розробка технології виховання моральних цінностей дітей у період переходу від дошкільної до початкової шкільної освіти.

Література та джерела

1. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение: избранные психологические труды / А. В Брушлинский. – 2-е изд. испр. – М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: НПО «Модэк», 2003. – 408 с.
2. Давыдов В.В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления // Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. − М.: Педагогика, 1989.– С.64-89
3. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды / А.А.Леонтьев. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. − 448с.
4. Назаренко Г.І. Організаційно-педагогічні умови забезпечення наступності в навчанні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.09 "Теорія навчання" / Ганна Іванівна Назаренко. – Криворізький державний педагогічний університет (Київ). – Кривий Ріг, 2002. – 18 с.
5. Наступність у навчально-виховній роботі дитячого садка і школи / [упорядник З.Борисова]. – К.: Радянська школа, 1985. – 142 с.
6. Сластенин В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, Е.Н.Шиянов; Под ред.В.А. Сластенина. − М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 576 с.
7. Просвиркин В.Н. Технология преемственности в системе непрерывного образования: автореферат дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / Владимир Николаевич Просвиркин; Институт теории и истории педагогики РАН – М., 2008. – 42 с.
8. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л.Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
9. Рягин С.Н. Преемственность среднего общего и высшего профессионального образования в условиях их системных изменений : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / Сергей Николаевич Рягин. – М., 2010. – 44 с.
10. Философская Энциклопедия: в 5-х т. / [под редакцией Ф. В. Константинова]. — М.: Советская энциклопедия, 1960—1970. – Т. 5. – 1970. – 740 с.

В статье рассмотрено понимание сущности и содержания понятия "преемственность" в философии, психологии, педагогике. Проанализированы составляющие и уровни преемственности, которые выделяются в научной литературе. Выделены причины, затрудняющие реализацию принципа преемственности между дошкольным и начальным школьным образованием. Автором предложено собственный подход к выделению уровней и их содержательного наполнения при решении проблемы преемственности.

Ключевые слова: преемственность, принцип преемственности в воспитании, уровни преемственности, аспекты преемственности.

The article highlights the nature and the content of the word "continuity" in philosophy, psychology and pedagogics.The problem of continuity in phylosophy is considered to be in the context in the context o the relationship between phases and stages of development and expresses in terms of the preservation of certain characteristics of the process. Continuity in pedagogigs is seen as a characteristic of an individual where the periods of its formation are successive. Continuity is an important education principle in pedagogics. It ensures the intergrity of a pedagogical process and is a condition for the implementation of other principles. Components and levels of the principle of continuity, which are allocated in the scientific literature are analyzed. The reasons that impede the implementation of the principle of continuity between pre-school and primary school education are highlighted. The author suggests his own approach to choosing levels and their substantive content in the determination of problems of continuity. Personal level is intended to direct the educational process on the formation of moral values of a child and children's group as a whole. Pedagogical level requires the coordination of all components of educational process. Management level is responsible for all the subsystems of the institution.

Key words: continuity, the principle of continuity in education, levels of continuity, continuity aspects.

УДК 37.035:373.5

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ПАРТНЕРСЬКОЇ СПІВПРАЦІ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ З РОДИНАМИ

Федоруц Микола Васильович
м.Тернопіль

У статті розглянуто питання формування поняття соціальної компетентності школярів. Розкрито різні підходи до трактування визначення складових поняття «соціальна компетентність». Здійснено структурний аналіз соціальної компетентності та визначено її компоненти. Автор обґрунтовує значимість партнерської співпраці загальноосвітніх навчальних закладів з родинами школярів для створення сприятливих умов для навчання і виховання дітей та молоді.

Ключові слова: компетентність, соціальна компетентність, структура соціальної компетентності, компоненти соціальної компетентності, партнерська співпраця, вимушені переселенці, школа, родина.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства проблема формування соціальної компетентності школярів є надзвичайно важливою, оскільки на розвиток суспільства в значній мірі впливає рівень соціальної компетентності особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові джерела свідчать про наявність таких підходів до визначення поняття «компетентність»: здатність, здібність (Д.Кун, Т.Єрмаков, О.Холостова та ін.); сукупність досвіду (М.Рижаков, Т.Коновалова й ін.); сукупність компетенцій (Ю.Рубін, А.Хуторський); обізнаність, авторитетність, кваліфікація (О. Ситник); певний набір умінь, навичок (С.Макаров, В.Цвєтков та ін.); поєднання психічних якостей (О.Кононко, С.Беденко, Е. Ісламгалієв й ін.); комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок (Рада Європи); ефективна модель дії (В.Слот, Х.Спанярд).

Різні аспекти та шляхи формування соціальної компетентності школярів висвітлюються в працях С.Бахтєєва, М.Гончарової-Горянської, Л.Лєпіхової, В.Слот, І.Зимньої, М.Докторович, Т.Кондратової, Н.Сажиної, та ін. У дослідженнях цих та інших науковців розкрита сутність поняття "соціальна компетентність" та визначені її складові. Однак недостатньо розробленими залишаються питання обґрунтування психолого-педагогічних умов формування соціальної компетентності у процесі партнерської співпраці школи і родини.

Мета статті – теоретично обґрунтувати ефективність формування соціальної компетентності школярів у процесі партнерської співпраці педагогічного колективу загальноосвітнього навчального закладу і родини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розкриваючи сутність поняття «компетентність», перш за все вважаємо за доцільне звернути увагу на варіативність підходів до його трактування. Зокрема, у Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «компетентність» трактується як властивість за значенням. А ще поняття «компетентність» пов'язують з обізнаністю, авторитетністю, кваліфікованістю [2].

Міжнародна комісія Ради Європи має ґрунтовний науковий підхід до розгляду поняття «компетентність» і сформулювала перелік ключових компетенцій з використанням логічно визначеного ряду: вивчати – шукати – думати – співпрацювати – діяти – адаптуватися.

Сформовані компетентності людина використовує за потреби в різних соціальних та інших контекстах, залежно від умов і потреб щодо здійснення різних видів діяльності. Компетентна людина застосовує ті стратегії, які здаються їй найприйнятнішими для виконання окреслених завдань. Управління власною діяльністю веде до підвищення рівня компетентності людини.

Поняття «соціальна компетентність» є інтеграцією термінів: «соціальний» походить від лат. socialis – товариський, суспільний, той, що належить суспільству, пов'язаний із життям та стосунками людей у суспільстві [1], та «compete» – досконале володіння справою, знаннями. Цю категорію понять можна трактувати як володіння соціальними повноваженнями, соціальними знаннями, наявність соціального авторитету або певним рівнем соціальної компетенції, що дозволяє існувати та діяти у соціумі.

Поняття "соціальна компетентність" ввів у науковий обіг німецький учений Г.Рот, який соціальну компетентність вважав одним із різновидів людської компетентності, що відображає взаємодію між людьми [8]. М.Лук'янова розглядає соціальну компетентність як особистісне формування та трактує даний феномен як "свідоме вираження особистості, яке виявляється у її переконаннях, поглядах, відношеннях, мотивах, установках на певну поведінку, у сформованості особистісних якостей, які сприяють конструктивній взаємодії" [6]. На думку М.Докторович, «соціальна компетентність» – це складне переплетення умінь, знань та дій, орієнтованих та організованих у відповідності до оточуючої соціальної реальності, які відкривають та забезпечують можливість самореалізації у заданій системі [5].

Соціальна компетентність зумовлюється: вмінням орієнтуватися в соціальних ситуаціях; правильно визначати особистісні особливості та емоційний стан інших; вмінням обирати адекватні способи спілкування з ними і реалізовувати їх в процесі взаємодії.

Соціальна компетентність – це: ефективність або адекватність, із якою індивід здатний відповідати на різноманітні проблемні ситуації, з якими він стикається. Соціальна компетентність виступає як якість людини, сформована у процесі оволодіння уявленнями і знаннями про соціальну дійсність, активного творчого освоєння соціальних відносин, що виникають на різних етапах і в різних видах соціальної взаємодії, а також трактується як засвоєння етичних норм, які є основою побудови та регулювання міжособистісних і внутрішньо-особистісних соціальних позицій, відносин.

Формування та розвиток соціальної компетентності школярів є одним із головних завдань сучасної школи. До розв'язання цього завдання мають залучатися також і родини, оскільки соціальна компетентність стає однією з основних потреб сучасної людини. Процес формування соціальної компетентності має починатися у підлітковому віці. Щоб спільно працювати над формуванням соціальної компетентності школярів, педагоги шкіл разом з батьками мають самі володіти соціальною компетентністю.

Обґрунтування необхідності і доцільності спільної роботи школи і сім'ї знаходимо у працях видатних діячів XVI — XVII століть Ф.Рабле, Ж-Ж.Руссо, Й.Г.Песталоцці. Значний внесок у дослідження проблем родинного виховання зробили вітчизняні педагоги К.Ушинський, С.Русова, Г.Ващенко, А.Макаренко, В.Сухомлинський. І саме з проблемою «школа і сім'я» була пов'язана розробка теорії сімейного виховання наприкінці XX ст. М.Стельмаховичем, В.Постовим, Ю.Руденком, І.Бехом, Н.Ганусенко, Т.Алексєєнко та іншими.

Партнерська співпраця для нас – це співробітництво школи і родин заради досягнення результату. Виховання як у сім'ї, так і школі має мати чітку спрямованість. Співпраця батьків та вчителів повинна бути безперервною. Школа в процесі повсякденного життя повинна вчити батьків здійснювати процес виховання. «Кажуть, що щастя людини в дітях. А до них причетна школа. Отже, безпосереднім твор-

цем щастя багатьох сімей є вчитель.

Гострою необхідністю на даний момент стала тісна співпраця з вимушеними переселенцями із зони АТО. У нашій школі чи не найбільша кількість в місті дітей сімей вимушених переселенців. Без ефективної допомоги майбутнє цих дітей може бути під загрозою. Діти, які приїхали до нас із зони АТО, пережили безліч стресових ситуацій. Більшість з них справляються з численними стресами, пов'язаними з положенням переселенця, однак ці стресові ситуації в більшості випадків травмують дитячу психіку, у результаті чого деякі діти стають психологічно вразливими. Надання цим дітям емоційної підтримки є головним завданням школи. Не менш важливим є залучення можливостей громади, соціуму для подолання дезадаптації.

Значну роль у цьому процесі відіграють: батьки (надають інформацію про особливості дитини, внутрішні ресурси, уподобання); педагоги (приділяють більше уваги дитині-переселенцю, помічають зміни); психологи (ураховують статус дитини при роботі з нею); однокласники (підтримка, залучення до об'єднань, гуртків); залучення у шкільне життя (екскурсії, секції, заходи, гуртки).

Саме взаємодія школи і родин створює сприятливі умови для навчання та виховання наших школярів.

О.Гомонюк вважає, що соціально компетентна людина має не тільки розуміти сутність і специфіку ситуації чи проблеми, а й уміти розв'язувати її практично та бути вмотивованою це зробити, а також бути в змозі проаналізувати як свою діяльність, так і її наслідки. Кожен зі структурних компонентів може бути представлений як інтегрована якість особистості [3].

Так, С.Бахтєєва та Л.Шабатура надають перевагу знанням і навичкам, а В.Слот, Х.Спанярд – поведінковим компонентам.

До структури соціальної компетентності особистості належать такі компоненти: когнітивний, діяльнісний (уміння, навички), мотиваційно-ціннісний (ставлення, ціннісні орієнтації, переживання тощо) та рефлексивний.

С.Макаров вважає, що зміст соціальної компетентності охоплюють взаємозв'язки знань, вмінь, навичок та досвіду. В особистісному аспекті соціальна компетентність є якістю, в якій, при усій цілісності, можна виявити окремі компоненти: мотиваційно-особистісний, когнітивний та операційний компоненти [4].

Складовими соціальної компетентності науковці визначають такі компоненти:

- когнітивний, операційно-технологічний, мотивацій-

Рис. 1 Модель партнерської співпраці школи і родини

ний, етичний, поведінковий та соціально-ціннісний (Л.Свірська);

- *знаннєвий* (володіння знаннями змісту компетенції); *мотиваційний* (готовність до прояву компетентності); *ціннісно-смисловий* (ставлення до змісту компетентності й емоційно вольова регуляція процесу і результату реалізації компетентності); *поведінковий* **(**досвід прояву компетентності у різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях) (І.Зимняя);
- *когнітивно-ціннісний* (передбачає наявність знань, соціальних уявлень, системи цінностей особистості, розуміння соціальної дійсності), *емоційно-мотиваційний* (характеризується емоційним ставленням до соціуму та мотивами діяльності), *інтерактивно-комунікативний* (передбачає здійснення продуктивної комунікації з індивідами та групами, виконання різних ролей комунікації) та *поведінково-діяльнісний* **(**представлений мірою ціннісного ставлення до соціуму через поведінку і діяльність) (М.Докторович);
- *особистісний* (соціальна відповідальність, активність, емоційна стійкість, толерантність, упевненість у собі, адекватна самооцінка, вольовий контроль); *діяльнісний (*аналіз ситуації взаємодії людей, передбачення наслідків діяльності своєї й інших, правильна оцінка експресії у взаємодії з іншими людьми); *когнітивний* (знання про сутність, структуру, функції соціальної компетентності та про способи взаємодії людей у суспільстві); *морально-ціннісний* (наявність життєвих орієнтацій і цілей, прийняття здорового способу життя) (Т.Кондратова та Н.Сажина).

Опираючись на дослідження науковців, ми дійшли думки про доцільність виокремлення у структурі соціальної компетентності таких основних компонентів: мотиваційного, когнітивного, соціально-ціннісного та поведінкового.

Отже, можемо прийти до **висновку,** що партнерська співпраця школи і родини є важливим чинником формування соціальної компетентності школяра. Узагальнений аналіз наукових напрацювань свідчить, що соціальна компетентність – це багатогранна інтегрована характеристика особистості, яка охоплює мотиваційний, когнітивний, соціально-ціннісний, та поведінковий компоненти. Соціальна компетентність школярів формуються за умови співпраці педагогічного колективу загальноосвітнього навчального закладу, школярів та їх родин.

Література та джерела

1. Бех І.Д. Професійно-особистісна компетентність педагога у контексті гуманістичної особистісно орієнтованої освіти // Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія / Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2002. – вип. 6, ч. 1. – С.13-19
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови під ред. В.Т.Бусел. − К.: Ірпінь. – 2003. – 1720 с.
3. Гомонюк О. Ключові компетентності соціального педагога / Олена Гомонюк // Педагогіка і психологія професійної освіти. – Львів, 2013. – № 1. – С.135-142
4. Гончарова-Горянська М. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів /М.Гончарова-Горянська // Рідна школа. – 2004. – №7-8
5. Докторович М.О. Соціальна компетентність як наукова проблема / М.О.Докторович // Психологія і суспільство. –2009. − №3. – С.144-147
6. Лукьянова И.И. Базовые потребности как основа развития социальной компетентности подростков / И.И.Лукьянова // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 4. – С.41-47
7. Овчарук О.В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О.В.Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
8. Скірко Р.Л. Формування соціальної компетентності майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки: дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Р.Л.Сірко. – Запоріжжя, 2010. – 250 с.

В статье рассмотрены вопросы формирования понятия социальной компетентности школьников. Раскрыто различные подходы к трактовке определения составляющих понятия «социальная компетентность». Осуществлен структурный анализ социальной компетентности и определены ее компоненты. Автор обосновывает значимость партнерского сотрудничества учебного заведения с семьями школьников для создания благоприятных условий для обучения и воспитания детей и молодежи.

Ключевые слова: компетентность, социальная компетентность, структура социальной компетентности, компоненты социальной компетентности, партнерское сотрудничество, вынужденные переселенцы, школа, семья.

The issues of formation of the concept of social competence of pupils have been considered in the article. Different approaches to the interpretation of the definition of the components of the concept of "social competence" have been analysed. The structural analysis of social competence have been conducted and the components have been identified. The generalized analysis of scientific developments suggests that social competence is a versatile integrated personality characteristics, covering motivational, cognitive, social values, and behavioral components. The author has proved the importance of partnership of schools with families ofpupils to establish favourable conditions for the training and education of children and youth. Social competence of pupils is to be formed in cooperation provided by the teaching staff of an educational institution, pupils and their families. Education in a family and the school should have a clear focus. The cooperation of parents and teachers should be continuous. School in the daily life should teach parents to carry out the process of education.

Key words: competence, social competence, social competence structure and components of social competence, partner collaboration, internally displaced persons, school, family.

УДК [316.614-057.87:374] "20"

ПОЗАШКІЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)

Хващевська Ольга Олександрівна
м.Слов'янськ

У статті розглянуто позашкільну діяльність як засіб соціалізації учнів, охарактеризовано основні форми позашкільної діяльності, які сприяли успішній соціалізації учнів сільської місцевості у другій половині ХХ століття. Розкрито зміст та основні напрямки позакласної та позашкільної роботи, які сприяють: входженню учнів у соціум, присвоєнню культурних цінностей, розвитку особистісних якостей та формуванню моральності. Клубні та гурткові заняття, суспільно-корисна робота, участь у суспільно-політичному житті, розумний відпочинок, взаємодія з дорослими стимулювали природний саморозвиток особистості учнів, вміння «вписуватися» в навколишнє соціальне середовище, спілкуватися поза школою, співвідносити свої дії і вчинки з суспільними інтересами, таке розмаїття можливостей позашкільної діяльності було джерелом і засобом соціалізації учнів.

Ключові слова: соціалізація, учень, позакласна робота, позашкільна робота, позашкільна діяльність.

Постановка проблеми. Соціалізація учнів являє собою складний безперервний процес, при якому, з одного боку, потреби окремо взятої особи адаптуються до потреб громадських, але ця адаптація не носить пасивний характер, що приводить до конформізму. З іншого, суспільство формує норми моралі і поведінки, педагогічно доцільних форм відносин між людьми у сім'ї, у школі, у позашкільних закладах, в інших оточуючих людину соціальних середовищах.

Важливим стимулом для творчого розвитку дітей, підлітків і юнацтва, розквіту їх здібностей, розширення діапазону інтересів, гуманізації думок, почуттів і вчинків, творчої активності є позашкільна діяльність. Як показує практика, організація діяльності учнів у позашкільній роботі, при відносно низькій культурі її використання не тільки не приносить очікуваного відновлення втрачених сил, розквіту творчих здібностей тощо, а навпаки перетворюється в криміногенний фактор суспільства.

Тому, важливо вивчити особливості позашкільної діяльності як засобу соціалізації учнів сільської місцевості (другої половини ХХ століття) і виявити позитивні сторони.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сутність і різноманітні проблеми соціалізації досліджували Н.Голованова, А.Мудрик, В.Москаленко, Б.Паригін(загальна теорія соціалізації); Ю.Богінська, Б.Вульфов, Н.Заверико, В.Іванов, О.Малахова, Е.Маньковська (соціалізація школярів); Л.Боса (соціалізація української молоді кінця XIX – початку XXI ст.); О.Василенко, А.Малько (соціально-педагогічна діяльність у закладах освіти); Н.Головін, Н.Дембицька, В.Зінчук, Н.Ісхакова, Ю.Загородній, В.Курило, С.Савченко, (політична соціалізація); Л.Дябел, Г.Овчаренко, С.Савченко (соціалізація студентів і молоді) й ін..

Мета статті – визначити сутність позашкільної діяльності як засобу соціалізації учнів сільської місцевості (друга половина ХХ століття).

Виклад основного матеріалу. Соціалізація особистості є одним з основоположних соціальних процесів, що забезпечує існування людини в суспільстві та передбачає процес засвоєння певної системи знань, норм і цінностей, які дозволяють їй функціонувати як повноправний член суспільства [4].

В якості засобу соціалізації учнів у другій половині ХХ століття використовувалась позашкільна діяльність. Позакласна та позашкільна робота розширювала кругозір учнів, сприяла їхньому інтелектуальному, моральному, фізичному розвитку, а найголовніше – вирішувала завдання соціалізації. Форми такої діяльності були різноманітними: клубна робота, вечори, присвячені знаменним датам, лекції та бесіди на суспільно-політичні, наукові, правові, етичні теми; краєзнавчі гуртки, клуби інтернаціональної дружби, екскурсії в колгоспи, в заклади культури та інші. Вся ця робота проводилася на добровільних засадах. Учні вільно вибирали ті чи інші види занять. Зміст і форми занять залежали головним чином від інтересів і запитів учнів. Загалом переважали самостійні заняття.

Безсумнівним внеском у педагогічну науку стала розробка в 60-80-ті роки «Зразкового змісту виховання школярів» – рекомендацій щодо організації системи виховної роботи загальноосвітньої школи. У створенні рекомендацій наприкінці ХХ століття брали участь наукові співробітники інституту загальних проблем виховання АПН СРСР під керівництвом І.С.Мар'єнко.

Рекомендації включали орієнтовні види діяльності й занять учнів у позанавчальний час, які сприяли їхній соціалізації: вивчення законів держави, участь у громадському житті школи, села, заняття в гуртках, суспільно корисна праця, самообслуговування, охорона народного надбання, зустрічі на виробництві з передовиками праці, представниками масових робітничих професій, оволодіння нормами і правилами культури спілкування з людьми та ін. [3].

Однією з форм організації позашкільної діяльності дітей були клубні організації. Умовами успіху соціалізації учнів сільської місцевості у цих організаціях мали добровільний характер їхніх об'єднань, наявність самоврядування, суспільно значимий характер діяльності їхніх членів. Це знайшло підтвердження в досвіді й експериментальних дослідженнях. В. Ісаєнко, встановила, що діяльність ініціативних клубних об'єднань, яка сприяє соціалізації їхніх членів, повинна задовольняти наступні вимоги:

- добровільний характер діяльності у вільний від занять час;
- наявність інтересу до певного виду діяльності;
- злиття особистого та суспільно значимого інтересу, включення кожного учасника в процес діяльності;
- ігровий характер занять;
- розвинена форма самоврядування;
- відносно вільний склад групи при її організаційному оформленні;
- самостійність у накопиченні соціального досвіду [1, с.12-13].

У числі тих клубних об'єднань школярів, які найбільш сприяють їх соціалізації, В.Ісаєнко називала суспільно-політичні, природничо-наукові, художні, краєзнавчі, історичні та ін.. Головне, підкреслювала вона, в їхній основі повинна бути соціально значуща діяльність. Вона розвиває соціальну активність кожного члена клубного об'єднання та колективну активність всіх його учасників.

Схожий висновок, щодо позашкільної діяльності, зроблений Т. Позднякову: «Робота гуртків, студій, колективів, аматорських об'єднань дитячого сектора клубу тоді набуває дійсний педагогічний сенс, коли у свідомості школяра має соціальну цінність. Іншими словами, ця робота повинна носити не замкнутий характер, а бути спрямованою на «віддачу» [2]. Відтак, Т. Позднякова показала, що педагогам необхідно спиратися на природну потребу дітей і молоді в самоствердженні, відкривати їм суспільну значущість їх діяльності та допомагати усвідомлювати цінність власної особистості, виробляти в учнів готовність діяти в широкій сфері відносин дійсності на основі активної життєвої позиції поза рамками контролю клубного колективу.

Однією з поширених форм колективної діяльності учнів

загальноосвітніх навчальних закладів у позакласному середовищі були політичні інформації. Вони сприяли розвитку політичної свідомості та громадянськості дітей, їхньої готовності та вмінню відстоювати свої ідеали, переконання. Постійна участь в організації та проведенні політінформацій в класі зв'язувалося соціалізацією учнів на всіх трьох етапах, особливо допомагало індивідуалізації особистості та її інтеграції в колективі. Соціалізація зумовлювала формування у майбутнього громадянина почуття причетності до справ і подій в країні, робила учня співучасником, тієї чи інші проблеми, далеко за межами колективу класу, школи, сім'ї.

Дослідники Л.Спірін та П.Конанихін відзначали, що політінформація, як форма позакласної роботи, була спрямована на розвиток політичної свідомості молоді, вироблення готовності та вміння переконливо відстоювати комуністичні ідеали, відстоювати високоморальну поведінку, рішуче боротися з буржуазною пропагандою. Для цього, запевняли вчені, на політінформації повинні були готуватися всі учні, так як тільки в творчій роботі по підбору фактів, їх аналізу, порівняння, систематизації, узагальнення формувалися знання про закономірності явищ суспільного життя. [5; 6, с.118-122].

Відтак, не звертаючи увагу на комуністичну ідейну спрямованість політінформації в школах, слід зазначити, що розглянута форма соціалізації учнів була результативною, оскільки вона відображала та зміцнювала зв'язок школи з життям, допомагала вихованню юної зміни в дусі громадянськості, патріотизму, сприяла самореалізації особистості, її самовизначенню в актуальному житті та на перспективу.

Формою позашкільної діяльності, яка успішно сприяла соціалізації учнів, були клуби інтернаціональної дружби. Більшість членів таких клубів, зазвичай, становили школярі випускних класів. Вони працювали в різних секціях: листування, перекладачів, оформлювачів, лекторів, філателістів. Діти вели листування з друзями союзних республік та інших країн. Зокрема, листування дозволяло повніше познайомитися з життям за кордоном, з діяльністю молодіжних (скаутських, спортивних, профорієнтаційних) організацій. Отримана кореспонденція використовувалася при підготовці позакласних заходів у рамках клубного та класних колективів.

Значну роль діяльність клубу відігравала у розвитку дружби школярів зі своїми однолітками з союзних республік. Вони збирали матеріали про природу, побут, культуру, господарство різних радянських республік. Клуб виховував у своїх вихованців почуття інтернаціоналізму, готовність допомагати людям інших країн у разі стихійного лиха, політичних катаклізмів і т. д. Клубні заходи були різноманітні: зустрічі з гостями з братніх республік, вечори, дні та тижні дружби з різними народами й країнами, лінійки, форуми, конференції, випуск інформаційних бюлетенів та оформлення тематичних стендів, вікторини й олімпіади, фестивалі. Все це формувало активну життєву позицію учнів, дозволяло їм виступати в різних соціальних ролях, розвивало ініціативу та наполегливість у виконанні суспільно-політичних доручень, розширювали коло спілкування дітей, що сприяло соціалізації особистості.

Серед форм роботи, які впливали на рівень соціалізованості учнів, слід назвати школи молодого лектора. У сільських школах слухачами лекцій були не тільки учні, але й трудівники колгоспів або радгоспів, робоча молодь. Члени лекторських груп розширювали та поглиблювали свої знання, виробляли у себе відповідальність за доручену справу, оволодівали організаторськими навичками, методами спілкування з аудиторією. Разом з дорослими школярі організовували лекції, бесіди. В результаті вони накопичували досвід співпраці з людьми різного віку та соціального положення, оволодівали певним колом норм соціального життя. Все це мало важливе значення для соціалізації учнів.

Розповсюдженою та ефективною формою роботи, що сприяла соціалізації учнів були об'єднання, що створювалися та функціонували у позашкільному середовищі, за місцем проживання учнів: спортивні секції, гуртки за інтересами, комсомольські педагогічні загони та багато інших. Їхньою особливістю було те, що в більшості випадків вони об'єднували дітей різного віку, учнів різних шкіл, часом – молодих робітників. Це створювало сприятливі умови для організації різноманітних видів діяльності й занять, які сприяли соціалізації: трудової, суспільно-політичної, художньої, пізнавальної, спортивної, багато з яких в школі були представлені недостатньо. При цьому були можливості для здійснення дитячого самоврядування у різних його формах і наповнення всієї роботи суспільно корисним змістом.

Заслуговує уваги накопичений у другій половині XX століття досвід організації дозвілля сільських школярів та використання його з метою соціалізації особистості. Специфіка умов такої роботи, визначалася низкою об'єктивних факторів, які чинили свій вплив на процес соціалізації учнів: віддаленість від великих науково-методичних і культурних центрів, велика територіальна роз'єднаність населених пунктів шкільного мікрорайону, традиції сільської громади, відкритість спілкування. В цих умовах дозвілля учнів, всієї позашкільної роботи було пов'язане з подоланням багатьох труднощів, які вимагали від учительського колективу додаткових витрат часу та сил. Ці труднощі виражалися в роботі по забезпеченню своєчасного відвідування дітьми позакласних занять, в малій кількості позашкільних закладів, недостатній увазі з боку районних та обласних відділів народної освіти. У той же час, слід підкреслити, що умови для дозвілля учнів, розвитку позакласної і позашкільної роботи у плані соціалізації сільського учня мали деякі позитивні сторони. Виробництво відкривало великі можливості не тільки для формування системи глибоких, усвідомлених і конкретних знань про наукові основи найважливіших галузей високомеханізованого народного господарства, але і для систематичного залучення учнів до безпосередньої участі в продуктивній праці. Жива природа в її різноманітті, будучи в умовах сільської школи постійним компонентом навчально-виховного процесу, виступала важливим джерелом формування в учнів естетичних почуттів, любові до рідного краю, готовності до активної творчої роботи його перетворення. У школярів була об'єктивна можливість проявляти свою соціальну активність у природоохоронній роботі.

Однією з форм позашкільної діяльності в умовах сільської школи були гуртки юнатів. Вони об'єднували любителів природи. Діти проводили експериментальну роботу, для багатьох з них в цих гуртках починався шлях у професію, пов'язану з працею в селі. Щорічно члени юнатських гуртків влаштовували свята врожаю, дні птахів, тижні лісу. До свята врожаю готувалися виставки вирощених школярами овочів, квітів, фруктів. В урочистостях приймали участь представники радгоспів, колгоспів, батьки. Дорослі давали оцінку результатів праці учнів, вручали грамоти, цінні подарунки. Діти здійснювали екскурсії в природу, в майстерні, на тваринницькі ферми радгоспу, колгоспу, на підприємства та установи. Екскурсії розширювали знання дітей про навколишнє виробництво, рідний край, людей праці, в кінцевому підсумку – збагачували життєвий досвід дітей, орієнтували на вибір предмета майбутньої трудової діяльності.

Висновки. Таким чином, позашкільна діяльність збагачувала особистий соціальний досвід школярів і досвід їх колективної взаємодії, досвід взаємодії з дорослими в процесі різнобічної діяльності. Успіх соціалізації досягався в процесі включення учнів у діяльність творчого характеру, стимулюванням природного саморозвитку особистості дітей. Освоєння суспільно значущих цінностей і норм поведінки в цій роботі виступало як елемент цілеспрямованої соціалізації учнів. Розвиток соціально орієнтованих елементів індивідуальності учнів у процесі позакласної, позашкільної роботи включало вироблення навичок колек-

тивної життєдіяльності в учнів: соціальної адаптації, вміння адаптуватися в навколишньому соціальному середовищі, спілкуватися з оточуючими людьми, співвідносити свої дії і вчинки з вимогами клубної організації.

Література та джерела

1. Исаенко В.П. Детские объединения в клубах / В.П.Исаенко. – М.: Сов. Россия, 1987. – 240 с.
2. Позднякова Т.С. Нравственное воспитание подростков в процессе внешкольной работы // Свободное время и нравственное воспитание: Всесоюзная научно-практическая конференция. Москва, апрель 1979 год. – М: Знание, 1979. – С.194-205
3. Примерное содержание воспитания школьников: Рекомендации по организации системы воспитательной работы общеобразовательной школы. / Под ред. И.С.Марьенко. – М.: Просвещение, 1976. – 143 с.
4. Соціалізація. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Спирин Л.Ф. Идейно-политическое воспитание школьников / Л.Ф.Спирин, П.В.Конаныхин. – М.: Просвещение, 1982. – 190 с.
6. Спирин Л.Ф. Общественно-политическое воспитание учащихся / Л.Ф.Спирин, П.В.Конынахин. – М., 1974. – 238 с.

В статье проанализирована внешкольная деятельность как средство социализации учащихся, охарактеризованы основные формы внешкольной деятельности, которые способствовали успешной социализации учащихся сельской местности во второй половине XX века. Раскрыто содержание и основные направления внеклассной и внешкольной работы, способствующие: вхождению учащихся в социум, присвоению культурных ценностей, развитию личностных качеств и формированию нравственности. Занятия в клубах и кружках, общественно-полезная работа, участие в общественно-политической жизни, разумный отдых, взаимодействие с взрослыми стимулировали естественное саморазвитие личности учащихся, умение «вписываться» в окружающую социальную среду, общаться вне школы, соотносить свои действия и поступки с общественными интересами, – такое разнообразие возможностей внешкольной деятельности было источником и средством социализации учащихся.

Ключевые слова: социализация, ученик, внеклассная работа, внешкольная работа, внешкольная деятельность.

The article considers extracurricular activities as a means of socialization of students in rural areas, the main form of extracurricular activities, which contributed to the successful socialization of students in rural areas in the second half of the twentieth century. Contents and main directions of extra-curricular and extracurricular activities have been disclosed that promote: entering students in the society, the appropriation of cultural values, personal development and the formation of morality. The club and club activities, community service, participation in public and political life, reasonable rest, interaction with older stimulate the natural self-development of students' personality, the ability to "fit" in the social environment, to communicate outside of school, to correlate their actions with the public interest, such a variety of opportunities for extracurricular activities have become the source and means of socialization of students. Therefore, the tasks of extracurricular activities are: consolidation, enrichment and deepening knowledge, broadening educational horizons, the formation of a scientific outlook, to develop skills of self-education; the formation of interest to various areas of science, technology, arts, sports, identification and development of individual creative abilities and inclinations.

Key words: socialization, student, extracurricular work, school work, extra-curricular activities.

УДК 378 +371.13 + 37.041

ОСОБЛИВОСТІ КУЛЬТУРНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Химченко Олена Миколаївна
м.Старобільськ

У статті визначені та проаналізовані особливості культурного саморозвитку майбутнього вчителя з урахуванням сучасної соціокультурної ситуації, а саме: принципи культурного саморозвитку майбутніх учителів; студентський вік як важливий період саморозвитку; феномен «академічного опору» (збереження традицій у світосприйнятті); урахування площин, де відбувається культурний саморозвиток майбутнього вчителя; розрив між поколіннями (префігуративний тип культури); культурно-освітній хронотип; співтворчість з учителем, неоднозначний вплив ЗМІ та молодіжної культури.

Ключові слова: культурний саморозвиток, майбутній учитель, студентство, соціокультурна ситуація.

Перетворення, що відбуваються сьогодні в усіх сферах життєдіяльності, свідомості, поведінці, настрою людей нашої країни, потребують детального перегляду ціннісно-смислових орієнтирів життя суспільства, а відповідно і завдань та технологій сучасної освіти. Система освіти є складним культурним процесом, особистісно-орієнтованою культурною діяльністю, системою умов для особистісного становлення, культурного саморозвитку. У процесі культурного саморозвитку студенти мають набути умінь, які дозволяють різнобічно сприймати та усвідомлювати факти та явища культури, формувати цілісний погляд на сучасний світ, синтезувати знання та переносити їх на нові соціально-культурні процеси та об'єкти, змінюючи ракурс та широту поглядів.

У психолого-педагогічній науці існує значна кількість праць, присвячених різним аспектам особистісного саморозвитку людини у процесі навчання та професійної діяльності. Еволюція підходів до проблеми розвитку культурного потенціалу особистості може бути проаналізована на підставі звернення до філософської (М.Бахтін, М.Бердяєв, В.Біблер, Є.Бондаревська, Ю.Борєв, Ю.Жданов, Е.Ільєнков, М.Каган, Е.Маркарян, В.Семенов, Е.Соколов, А.Швейцер) та психолого-педагогічної (Л.Божович, Л.Виготський, В.Кохановський, О.Леонтьев, І.Лернер, А.Люблінська, С.Рубінштейн, М.Скаткін та ін.) літератури.

Проблема саморозвитку особистості знайшла своє висвітлення в працях вітчизняних (І.Бех, Б.Вульфов, К.Вазіна, О.Газман, Г.Звенигородська, В.Зінченко, О.Киричук, Б.Кобзар, Л.Кулікова, А.Меренков, Г.Селевко, М.Ценко) та зарубіжних (Р.Бернс, А.Маслоу, Г.Олпорт, К.Роджерс та ін.)

дослідників.

У дослідженнях Н.Бітянової, С.Максименка, Б.Мастерова, Г.Цукерман представлено психологічні аспекти саморозвитку особистості.

Разом з тим залишаються не достатньо досліджені особливості культурного саморозвитку майбутніх учителів з урахуванням сучасної соціокультурної ситуації.

Мета статті – дослідження особливостей культурного саморозвитку майбутніх учителів з урахуванням сучасної соціокультурної ситуації.

Визначення теоретичних засад культурного саморозвитку майбутніх учителів включає виокремлення основних принципів цього процесу, а саме: системності, багатовимірного діалогу (поліфонії). *Принцип системності* культурного саморозвитку має забезпечення єдиної логіки, певної структури і взаємозв'язаних етапів даного процесу. *Принцип багатовимірного діалогу (поліфонії)* зумовлений особливостями сучасної соціокультурної ситуації (соціальні катаклізми, інформаційний вибух, розмивання національних меж, зближення різних культур та ін.), що створюють певну дисгармонію у свідомості сучасної людини.

Психолого-педагогічні, соціологічні проблеми **студентства** як специфічної вікової та соціальної групи представлено у дослідженнях В.Волкова, В.Лісовського, С.Савченка, В.Собкіна та ін. [4; 8; 9 та ін.]. Для студентської молоді процес навчання і пов'язана із цим діяльність є засобом входження в самос-тійний світ, а також засобом самореалізації. Відносна свобода вибору дозволяє приймати відповідальність, а отже, і нести самому відповідальність за свої вчинки.

Студентський вік можна розглядати сензитивним періодом саморозвитку особистості. У зв'язку з цим у процесі професійної освіти відбувається не просто „надбудова" нового знання і соціального досвіду, а особистісно-професійне становлення майбутнього фахівця у просторі культури – виховання себе згідно власної стратегії життя і професійної діяльності [7, с.50]. Саме у цьому віці посилюється свідомі мотиви поведінки, активізується самосвідомість як підґрунтя саморозвитку особистості, прагнення до професійного самоствердження. Однак, слід враховувати, що сувора зовнішня детермінація навчального процесу у ВНЗ призводить до утвердження пасивної ролі студентів, натомість діалогізація навчан-ня, співтворчість, звернення до особистісного, культурного досвіду забезпечують свободу вибору, створюють умови для реалізації самостійної стратегії загальнокультурної, психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів.

Необхідно ураховувати, що юність – перехідний стан, один з найбільш вирішальних періодів у житті людини, що характеризується фазами локальних переходів особистості у просторі різних культур, і кожне включення в іншу культуру потенційно може стати для молодої людини кризовим, переламним, вирішальним моментом, що веде до перегляду світосприйняття та світоставлення, до радикальної переоцінки цінностей навколишнього світу.

Студентська молодь на час вступу до ВНЗ вже має певний культурний досвід, культурні інтереси та уподобання, однак саме навчально-виховний процес у вищому закладі освіти спрямований на вироблення умінь та навичок сприйняття та осмислення фактів та явищ культури, формування цілісного погляду на соціокультурне середовище, синтезування та перенесення культурних знань у різні сфери життєдіяльності. Необхідно враховувати особливості навчально-пізнавальних орієнтацій студентів в умовах суттєвої інтенсифікації сучасного способу життя, стрімкого розвитку інформаційного простору. Так, іноді вони не орієнтовані на читання серйозних підручників та монографій, надають перевагу конспектам лекцій, своєрідним „дайжестам", що винаходять в Інтернеті. По суті йдеться про редукцію освітнього знання, що подекуди набуває примітивних форм і значно утруднює процес культурного розвитку.

У навчально-виховному процесі ВНЗ слід ураховувати *феномен „академічного опору"* студентства, який виявляється в тому, що студенти не просто привносять в університетське середовище звички, традиції пізнавальної діяльності, культурні інтереси, поширені у суспільстві, вони на початковому етапі навчання прагнуть зберігати сформований попереднім досвідом спосіб розуміння та здійснення освітньої практики. Це, насамперед, стосується і традиційних форм спілкування із світом культури, орієнтації на запозичення культурноприйнятих у суспільстві норм поведінки та освоєння нових культурних практик.

Культурний саморозвиток майбутніх учителів відбувається у трьох площинах: глобальний світ культури (увесь світ, що оточує людину, у тому числі система засобів масмедіа), соціокультурне середовище найближчих спільнот (референтна група, навчальна група, родина тощо); персональний культурний простір особистості (власний культурний досвід, особистісні цінності, культурні стереотипи, соціальні уявлення тощо). Саме тому, культурний саморозвиток майбутніх учителів має враховувати соціокультурну зумовленість цього процесу.

Сучасна молодь належить до префігуративного типу культури (за типологією М. Мід), саме тому слід враховувати наявний розрив між поколіннями, зумовлений різними чинниками: політичними, економічними, соціокультурними. Так, зокрема, і для сьогодення актуальна думка М. Мід, що „сьогодні, в усіх частинах світу, де всі народи об'єднані електронною комунікативною мережею, у молодих людей виникла спільність досвіду, того досвіду, якого ніколи не було і не буде в старших. І навпаки, старше покоління ніколи не побачить в житті людей повторення свого безпрецедентного досвіду змін. Цей розрив між поколіннями абсолютний новий, він глобальний та всезагальний" [2, с. 361]. Префігуративний тип культури характеризується специфікою набуття соціокультурного досвіду старшим поколінням та молодшим. Так, дорослі отримують додаткові знання не лише з традиційних джерел, а й вчаться у своїх дітей. Відповідно в умовах префігуративного типу культури загострюються міжпоколінні та соціальні протиріччя, породжуються ризики у розумінні смислу та цінностей освіти в цілому. Саме тому, роль такого соціокультурного чинника як родина доволі неоднозначна. З одного боку, родина, так як і завжди, транслює певні культурні цінності, норми культурної поведінки, а з іншого – втрачає свою провідну функцію у соціально-культурному становленні дітей та молоді.

Соціокультурне становлення, культурний саморозвиток сучасного студента відбувається у певному **культурно-освітньому хронотопі** (від грец. *chronos* – час та *topos* – місце), який можна визначити, як єдність просторово-часових та змістовно-подієвих характеристик середовища, у якому активно відбувається культурна ідентифікація людини, процеси її особистісного становлення, форму-вання професійної самосвідомості. Поняття хронотоп співвідносить із поняттям просторово-часового континуума, в якому живе людина. Такий континуум (від лат. *continuum* – неперервне, суцільне) Е. Баркова визначає, як форму „буття людини, у якій завдяки внутрішній єдності простору та часу, виражається, зберігається та змінюється її зміст" [1, с. 100], найсуттєвішими характеристиками якого є неперервність, нерозривність явищ, процесів. У процесі життєвого самоздійснення людина суб'єктивує простір та час, трансформує їх.

Хронотоп культурного саморозвитку саме студентства відзначається особливостями культурно-освітнього простору саме вищого закладу освіти, який зумовлює ціннісно-смисловий простір студентської молоді. При цьому такий хронотоп є динамічним, рухомим, він виникає в активності індивіда, який взаємодіє із середовищем. При цьому важливим, на нашу думку, є висновок про те, що у хронотопі культурного саморозвитку майбутніх учителів такі характе-

ристики, як час і простір є відносними, оскільки хронотопи різних студентів можуть не співпадати. Йдеться про динаміку різних компонентів культурного саморозвитку, які для різних студентів можуть мати принципово відмінний вимір часу та простору. Варто звернути увагу на позицію І. Відт, яка досліджуючи етапи розвитку суб'єкта культури, спирається на думку А. Гуревича: „сучасники в лінійному вимірі часу можуть мати різний культурний вік" [3]. Така позиція зумовлює висновок, що абсолютно не варто очікувати та сподіватися на єдність культурних особливостей студентів та темпу їхнього розвитку.

Використання категорії „хронотоп" для характеристики культурного само розвитку студентської молоді зумовлено також необхідністю акцентувати увагу на ціннісно-смисловій наповненості усього процесу професійної педагогічної підготовки майбутнього вчителя, цільових орієнтирах кожного студента. Увесь час навчання у ВНЗ для студентів має бути періодом насичення подіями, оскільки, як вважає В. Зінченко, „позбавлений подієвості фізичний час – це час розпаду, розкладання. Він не утримується людською пам'яттю, яка подієва, а не хронографічна" [6, с. 46].

Розгляд проблеми культурного саморозвитку з позиції хронотопу зумовлює перехід від „горизонтального", лінійного бачення впливу культурно-освітнього середовища закладу освіти до бачення багатомірного, різновекторного, синерге-тичного. Таке бачення враховує суперечливість та складність досліджуваного процесу, можливості не лише актуальної, а потенційної зони культурного саморозвитку.

Важливим елементом культурно-освітнього хронотопу сучасного студентства постає вищий навчальний заклад. Культурно-освітній простір вищого закладу освіти виступає середовищем збудження та підтримки індивідуальних стимулів культурного саморозвитку, в якому людина розширює межі свого світогляду, культурних цінностей, набуває нові смисли майбутньої професійної діяльності та життєдіяльності у різних сферах. Необхідність звернення до культурно-освітнього простору університету відповідає позиціям Л. Кулікової, яка наголошувала на значенні виховного середовища у процесі цілеспрямованого саморозвитку як самодобудови [7, с. 191]. При цьому „людина відчуває вплив середовища як контексту власного становлення – і як „розсіл", інгредієнтами якого вона просочується (В. Караковський), так й „тексту", у межах якого інакше розуміється та інтерпретується оточуючими поведінка та діяльність" [7, с.191].

Сучасна університетська освіта має враховувати особливості соціокультур-ного розвитку суспільства, які визначаються категоріями постмодернізму та постнекласичної раціональності, провідною ідеєю яких є визнання того, що абсолютної соціальної та культурної визначеності не існує. Відповідно, „органічна присутність альтернативних культурних форм у сучасній соціокультурній практи-ці розвинених спільнот створює ефект невизначеності та відкриває перспективи їхнього подальшого розвитку" [10, с.21]. Відзначені позиції є вихідними у дослідженнях білоруських фахівців (М.Гусаковський, А. Полонніков та ін.), які створили концепцію розвитку університету як центру культуропородження. У межах цієї концепції реалізуються ідеї: роботи із досвідом як незавершеною культурною формою; рефлексивної комунікації; створення умов для організації навчально-дослідницької, творчої роботи „на межі порядку" всупереч характерним для сучасної університетської освіти роботи із практично готовими формами культури; ідеї проблематизації як методу становлення практики самоформування; робота із текстом як умовою, а не об'єктом процесу комунікації [10, с.24, 26]. Для реалізації завдань культурного саморозвитку майбутніх учителів зазначені ідеї мають особливе значення саме в аспекті подолання традиційної практики засвоєння редукованих продуктів культури і стимулювання студентів на смисло-творчість у процесі професійної педагогічної підготовки. Така спрямованість університетської освіти відповідає ідеї культури Мераба Мамардашвілі: „культура – це здатність діяння та поведінки в умовах неповного знання".

Культурний розвиток особистості майбутнього вчителя відбувається не лише у процесі опанування предметним змістом професійної підготовки, а й у процесі спілкування викладачів та студентів як суб'єктів культурно-освітнього простору вищого закладу освіти. При цьому важливо наголосити, що і студент, і викладач є носіями індивідуальних культурних систем, що й зумовлює необхідність забезпечення педагогічного спілкування як діалогу культур двох суб'єктів. В.Зелєєва наголошує, що „у процесі такого спілкування відбувається не лише обмін культурними цінностями, а й співтворчість – створення ціннісних переживань та ціннісних відносин, а у кінцевому рахунку, творення себе, індивідуальної культури" [5, с.124].

Система університетської освіти відчуває серйозну конкуренцію з боку засобів масової інформації (телебачення, преса, мережа Інтернет), які формують у більшості людей уявлення про реальність, у якій вони живуть, а також культурні взірці, які зумовлюють правила поведінки у даній реальності. Засоби масової інформації у наш час – це могутній чинник впливу на психологічний, соціальний, культурний стан молоді. Недарма видатний фізик XX століття Петро Капиця у свій час зауважив, що „засоби масової інформації не менш небезпечні, ніж засоби масового знищення". Найбільший вплив на молодь здійснює Інтернет та телебачення. Соціальні мережі, такі як Facebook, ВКонтакте, Твіттер, створюють окремий соціальний інститут, який для мільйонів людей більш значущий, ніж церква, школа, наука, держава.

Засоби масової інформації, особливо Інтернет, створюють віртуальне середовище входження молодої людини у світову культуру, тоді як насправді молоді нав'язується її сурогат, який не спирається на базові культурні цінності, нівелює національно-культурні особливості, заважає культурній ідентифікації людини. У межах визначення ролі ЗМК у процесі культурного саморозвитку сучасної молоді заслуговує на увагу феномен *блогів* як елемента інтернет-комунікацій. Саме у віртуальних співтовариствах набуває значного поширення текстова діяльність учнівської та студентської молоді, яка характеризується доволі суперечливими тенденціями.

Таким чином, процес культурного саморозвитку майбутніх учителів, з одного боку, має враховувати специфіку впливу засобів масової інформації та комунікації на особистість студентів, з іншого – використовувати їх освітній та комунікативний потенціал, створювати передумови для протистояння культурній агресії.

Важливим соціокультурним чинником культурного саморозвитку майбутніх учителів виступає сучасна молодіжна культура, яка характеризується такими рисами – автономія, внутрішня динаміка, певна дегуманізація міжособистісних відносин, випереджальне становлення розумово-аналітичних здібностей порівняно з духовно-моральними, прагматизм та техніцизм у намірах та перевагах, схематизм в оцінках. Молодіжна субкультура може розглядатися і як джерело інновацій у галузі мистецтва, моди, сфері дозвілля, і як варіант примітивної масової культури, продукт медіа-індустрії, і як форма творчої активності молоді, що не знаходить підтримки з боку офіційної культури, і як джерело небезпеки для соціального та духовного здоров'я молоді.

Усі чинники, що впливають на досліджуваний процес за рахунок взаємозба-гачення та взаємодії розширюють можливості культурного саморозвитку.

На основі проведеного аналізу сучасної соціокультурної ситуації ми розглядаємо процес культурного саморозвитку майбутніх учителів як неперервний, свідомий, цілеспрямований процес особистісного і культурного вдосконалення, що ґрунтується на взаємодії внутрішньо значущих і активно-творчо сприйнятих зовнішніх чинників та спрямо-

ваний на підвищення культурного рівня, професіоналізму, розвиток професійно значущих якостей, акумулювання педагогічної майстерності, досвіду, знань, умінь, норм та цінностей.

Отже, ми визначили низку особливостей культурного саморозвитку майбутніх учителів з урахуванням сучасної соціокультурної ситуації. До них ми віднесли: принципи культурного саморозвитку майбутніх учителів (системність та багатовимірність процесу); студентський вік як важливий період саморозвитку; феномен «академічного опору» (збереження традицій у світосприйнятті); урахування площин, де відбувається культурний саморозвиток майбутніх учителів (глобальний світ культури, соціокультурне середовище, персональний культурний простір); розрив між поколіннями (префігуративний тип культури), культурно-освітній хронотип; культурно-освітній простір навчального закладу; співтворчість з учителем, неоднозначний вплив ЗМІ та молодіжної культури.

Уважаємо, що перспективи досліджень особливостей культурного саморозвитку майбутніх учителів будуть плідними при визначенні та обґрунтуванні педагогічних умов забезпечення ефективності цього процесу.

Література та джерела

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А.Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 334 с.
2. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление / В.Г.Афанасьев. – М. : Политиздат, 1981. – 432 с.
3. Видт И.Е. Культурологические основы образования / И.Е.Видт. – Тюмень: ТГУ, 2002. –164 с.
4. Волков Б.С. Психология юности и молодости : Учеб. пособие / Б.С.Волков. – М.: Академич. Проект : Трикста, 2006. – 256 с.
5. Зелеева В.П. Культуротворчество в процессе изучения педагогики в классическом университете / В.П.Зелеева // Ученые записки Казан-ского гос. ун-та. – 2007. – Т. 149. – Кн. 1. Гуманитарные науки. – С.123-130
6. Зинченко В.П. Человек в пространстве времён / В.П.Зинченко // Развитие личности. – 2002. – № 3.
7. Куликова Л. Н. Проблемы саморазвития личности / Л.Н.Куликова. – Хабаровск, 1997.
8. Курило В.С. Студентство як особлива соціально-демографічна група української молоді / В.С.Курило, С.В.Савченко, О.Н.Чиж // Освіта Донбасу. – 2000. – № 2. – С.61-66
9. Собкин В.С. Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы. Труды по социологии образования. Т. XI — XII. Вып. XXI / В.С.Собкин, О.В.Ткаченко. – М.: Центр социологии образования РАО, 2007. – 200 с.
10. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / М.А.Гусаковский, Л.А.Ященко, С.В.Костюкевич и др.; Под ред.М.А.Гусаковского. – Мн.: БГУ, 2004. – 279 с.

В статье определены и проанализированы особенности культурного саморазвития будущего учителя с учетом современной социокультурной ситуации, а именно: принципы культурного саморазвития будущих учителей; студенческий возраст как важный период саморазвития; феномен «академического сопротивления» (сохранение традиций в мировосприятии); учет плоскостей, в которых происходит культурное саморазвитие будущего учителя; разрыв между поколениями (префигуративный тип культуры); культурно-образовательный хронотип; сотворчество с педагогом, неоднозначное влияние ЗМИ и молодежной культуры.

Ключевые слова: культурное саморазвитие, будущий учитель, студенчество, социокультурная ситуация.

The article deals with the cultural features of self-development of future teachers, which are based on contemporary socio-cultural situation, namely: principles of cultural self-development of future teachers (systemic nature and multidimensionality of the process); student age as an important period of self-development; the phenomenon of „academic resistance" (preserving the traditions of worldview); taking into account the area, where the cultural self-development of future teachers takes place (global world of culture, socio-cultural environment, personal cultural space); generation gap (prefigurative type of culture), cultural and educational hronotype (unity of space-time and event-content characteristics of environment); cultural and educational environment of educational institution as a center of product of culture; co-creation with a teacher, controversial mass media and youth culture influence. These features are included in the definitions of „cultural self-development of future teacher" and should be considered in determining and substantiation of pedagogical conditions to ensure the effectiveness of the process.

Keywords: cultural self-development, future teacher, students, social and cultural situation

УДК 37.0036:355.234.4;235.212:81

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ КУРСАНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Цвяк Лариса Вікторівна
м.Хмельницький

В статті досліджуються психолого-педагогічні умови, які сприяють формуванню творчої активності майбутніх офіцерів-прикордонників, що вивчають іноземну мову, даються рекомендації щодо організації занять та відбору навчального матеріалу з практичного курсу іноземної мови та спеціального перекладу, виходячи з власного досвіду. В результаті дослідження встановлено, що для активізації творчих процесів у курсантів та максимального наближення їх до майбутньої професійної діяльності найбільш ефективним є навчання іноземної мови через систему проблемних завдань і ситуаційних вправ.

Ключові слова: творча активність курсантів, мотивація до вивчення іноземних мов, метод ділової гри, ситуаційні вправи,диференційний підхід.

Демократизація і гуманізація педагогічного процесу в вищій школі висувають нові вимоги до діяльності викладача і студентів. Вони полягають у розкритті морального, культурного і творчого потенціалу як особистості студента, так і особистості викладача. Педагогічний процес спрямовується на розвиток креативних якостей кожного студента, на створення максимально сприятливих умов для вияву його здібностей та інтересів. У попередніх публікаціях ми зупинялися на питанні створення позитивної мотивації студентів та курсантів до вивчення іноземної мови та аналізували шляхи її створення [7; 8]. Саме цей фактор, як і ак-

тивізація навчального процесу, відіграє важливу роль для розвитку творчої активності студентів, яку ми розглядаємо сьогодні не лише як засіб оволодіння іноземною мовою, але й важливе джерело інтелектуального і творчого розвитку, формування творчих репродуктивних і продуктивних умінь та навичок.

Проблема розвитку творчої активності не є абсолютно новою. Багато вітчизняних і зарубіжних учених досліджували коло питань, пов'язаних з творчою особистістю: А.Н. Лук (психологія творчості, мислення і творчість), А.Я.Пономарьов (знання, розумовий розвиток, психологія творчості і педагогіка, мислення і творчість), А.М.Матюшкін (проблемні ситуації в мисленні та навчанні), Г.І. Щукіна (проблема пізнавального інтересу в педагогіці), Н.В.Кічук (формування творчої особистості вчителя), Д.Б.Богоявленська (один із підходів до дослідження індивідуальної творчості), П.К.Енгельмейер (теорія творчості, творча особистість та творче середовище), М.А.Холодна (дослідження психології інтелекту), В.А.Моляко (психологія творчості), Н.Е.Воробйов (розвиток творчої активності студентів під час вивчення дисциплін гуманітарного циклу), Л.М.Корнієнко (шляхи розвитку творчих здібностей студентів на заняттях з іноземної мови), С.М.Дорошенко (формування творчої особистості на заняттях з іноземної мови) [1, с.19].

Актуальність дослідження зумовлена тим фактом, що наша увага спрямована на вивчення умов формування творчої активності не студентів, а саме курсантів – майбутніх охоронців кордону, які, на відміну від слухачів цивільних навчальних закладів, обмежені у вільному часі, а тому мають менше можливостей займатися розвитком своїх творчих здібностей у позааудиторні години. Курсант, крім навчальної діяльності та виконання завдань на самопідготовку, залучається до несення добового наряду, виконує цілий ряд інших обов'язків, які покладені на нього через специфіку військового навчального закладу. Саме тому основний акцент розвитку творчої активності курсантів ставиться під час аудиторних занять, коли викладач виконує функцію інструктора, наставника.

Мета дослідження: виявити комплекс педагогічних умов і засобів, які сприяють формуванню творчої активності курсантів, що вивчають іноземну мову.

Об'єкт дослідження: процес формування творчої активності курсантів правоохоронного вищого навчального закладу на заняттях з іноземної мови та в позааудиторний час.

Предмет дослідження: педагогічні умови і засоби формування творчих здібностей курсантів-філологів та слухачів немовних факультетів.

Виклад основного матеріалу. Творчість передбачає наявність у людини певних якостей. Формування творчої активності курсантів передбачає розвиток творчого мислення, уяви, фантазії, а також розвиток таких якостей, як емоційність, терпіння, наполегливість. Тому для формування творчої активності на заняттях з іноземної мови необхідні відповідні умови, головними з яких є:

- творче відношення викладача до своєї роботи;
- створення сприятливого морально-психологічного клімату в навчальній групі;
- збільшення творчих завдань та їх ускладнення.

Ефективність формування творчої активності у великій мірі залежить від викладача, його доброзичливого ставлення до курсантів, готовності їм допомогти, стиля спілкування на занятті. Іншими словами, викладач повинен прагнути до педагогічної співпраці, створювати позитивну мотивацію для стимулювання творчої активності. Тому його головним завданням стає підбір і використання таких ефективних форм і методів роботи, які б максимально сприяли формуванню творчих здібностей курсантів, активізували їх мислення і уяву.

Як уже зазначалося, формування творчої активності майбутніх офіцерів-прикордонників реалізується головним чином на практичних заняттях та в меншій мірі на факультативних заняттях з іноземної мови, які слугують додатковим джерелом одержання нових поглиблених знань в галузі як першої, так і другої іноземної мови. Крім цього, по можливості використовуються інші форми та методи формування творчої активності, а саме:

- метод ситуаційного навчання (кейс-метод);
- творчі письмові роботи;
- створення власних комп'ютерних презентацій;
- домашнє та індивідуальне читання.

Важливим показником рівня розвитку пізнавальної творчої активності курсантів є мотиви, які стимулюють до вивчення певної навчальної дисципліни. Якщо студенти, відповідаючи на запитання «Що змушує вас вивчати іноземну мову?» переважно відповідають, що кожна сучасна людина повинна володіти принаймні однією іноземної мовою, а деякі вивчають її просто задля успішного складання екзамену, то курсанти усвідомлюють, що знання іноземної мови, і не лише англійської чи німецької, а мови тієї країни, з якою Україна має спільні кордони (польська, угорська, словацька, турецька, румунська) є запорукою їхнього становлення як висококваліфікованих фахівців, правоохоронців, свідоцтвом рівня освіти і культури.

Накопичений теоретичний і практичний досвід дозволяє стверджувати, що для активізації творчих процесів у курсантів найбільш доцільним є навчання шляхом системи проблемних ситуацій. Особливо повно і наочно творчі здібності особистості проявляються в неочікуваних і нетипових ситуаціях, що є дидактичною умовою розвитку її пізнавальної активності. Ми створюємо проблемні ситуації, які можуть виникнути в майбутній роботі охоронців кордону, курсантам необхідно їх вирішити. Це є одним із завдань на державному екзамені, коли випускник повинен пояснити німецькою мовою свої дії у певній ситуації та обґрунтувати їх, спираючись на знання теоретичного, законодавчого матеріалу. Наприклад, при вивченні тем «Прикордонна служба», «Паспортний контроль», «На автодорожньому пункті пропуску» курсанти отримують завдання:

Sie prüfen den Reisepass eines Reisenden, der nach einmonatigem Aufenthalt in Ungarn in die Ukraine zurückkehrt. Sein Visum ist gestern ungültig geworden. Was werden Sie tun? Begründen Sie Ihre Handlungen.

Ein Reisender aus Moldawien benimmt sich sehr nervös und frech bei der Kontrolle seiner Unterlagen, obwohl sie in Ordnung zu sein scheinen. Was werden Sie tun? Begründen Sie Ihre Handlungen.

Eine Frau aus der Ukraine reist nach Österreich mit zwei Kindern. Welche Unterlagen von diesen Personen sind unbedingt zu prüfen? Begründen Sie Ihre Handlungen.

Ein Bus mit 20 Reisenden fährt nach Polen und ist an der ukrainisch-polnischen Grenze um 22 Uhr. Bei der Prüfung der Unterlagen haben Sie festgestellt, dass das Visum von einem der Fahrgäste erst morgen gültig wird. Was müssen Sie tun? Begründen Sie Ihre Handlungen.

Ще одним ефективним методом активізації навчального процесу є ігровий метод, тобто ділова гра, можливості якої значно зростають при використанні комп'ютерної техніки. Добре організована ділова гра викликає інтерес, який може зберегтися протягом всього навчання [3]. В ділових іграх відображається динаміка майбутньої професійної діяльності, її особливості, складності і основні проблеми. Курсанти звикають до майбутньої спеціальності, формують свій професійний образ, відчувають задоволення від опанування професії, набуваючи такого досвіду, який формується лише протягом виконання професійних функцій. За допомогою ділових ігор можна програвати професійні ситуації з типовими помилками, а потім аналізувати їх. Наші колеги, викладачі Академії федеральної поліції Німеччини в м. Любек пішли далі, використовуючи цей метод. У них існують спеціально обладнані приміщення,

макети літаків, поїзду та автотранспорту, де курсанти програють подібні ситуації, повністю занурюючись у службове середовище. Існує можливість створення звукових ефектів (наприклад, метушні на вокзалі). Ділова гра відбувається під керівництвом інструктора, крім того, здійснюється відеозапис, який згодом переглядається в групі, аналізуються допущені помилки. Емоційно значущі фрагменти ігрового спілкування, дотепні рішення, елементи раціонального аналізу можуть стати своєрідними сигналами для запам'ятовування і використання одержаної інформації в подальшій професійній діяльності. Продумана ділова гра виявляє закономірності професійної діяльності і засвоєння курсантами теоретичного матеріалу, тому її навчальний ефект дуже високий.

Добре зарекомендував себе метод складання діалогів, який можна використовувати під час вивчення будь-якої теми. Він розвиває творчість курсантів, змушує активізувати в пам'яті опрацьовану лексику, використовувати реальну інформацію, висловлювати власну точку зору.

Наприклад:

Arbeiten Sie in Paaren. Besprechen Sie die letzten Nachrichten, die Sie gestern ferngesehen haben. Äußern Sie sich dazu.

Arbeiten Sie in Paaren. Vernehmen Sie einen Grenzverletzer und füllen Sie das Protokoll aus.

Саме складання діалогів забезпечує принцип комунікативної основи навчання, що передбачає створення на заняттях оптимальних умов для задоволення потреб курсанта в спілкуванні і максимального розвитку у нього комунікативних здібностей. Ця форма роботи тісно переплітається з дискусійним методом, який підвищує мотивацію і занурення курсантів у пізнавальний процес, стимулює мислення, сприяє формуванню і розвитку здібностей до самостійності суджень, а також відстоювання власної думки та оцінки поглядів інших.

Наприклад:

1) diskutieren Sie davon, welche Art der Erholung im Sommer besser ist – am Meer oder im Gebirge, begründen Sie Ihre Meinung;

2) äußern Sie Ihre Meinung zu Kontaktanzeigen in der Zeitung oder im Internet als Suchmethode nach einer Beziehung;

3) diskutieren Sie zum Thema der Arbeit von Jugendlichen in den Ferien, welche Vor- und Nachteile hat solche Arbeit;

4) diskutieren Sie über die Vor- und Nachteile des vegetarischen Essens, äußern Sie sich über die Gründe dafür, dass sich viele Menschen vegetarisch ernähren.

При плануванні таких занять з іноземної мови варто дотримуватися диференційного підходу в навчанні, що дозволяє забезпечити базовий рівень знань курсантам-нефілологам, підвищувати рівень володіння іноземною мовою курсантам-філологам, організувати роботу з малими групами, враховувати індивідуальні особливості навчальної діяльності, здійснювати групову роботу із засвоєння понять іншомовного мовлення [6].

Як на заняттях з практичного курсу іноземної мови, так і зі спеціального перекладу активно застосовується метод вправ, сутність якого полягає в тому, що курсанти виконують багаторазові дії, тобто тренуються (вправляються) у застосуванні засвоєного матеріалу на практиці і таким чином поглиблюють свої знання загальновживаного вокабуляру та спеціальної термінології, відпрацьовують уміння і навички усного, письмового і послідовного перекладу, розвивають своє мислення, творчі здібності, активізують пам'ять та кмітливість. Тому вправи, націлені на розвиток перелічених вище якостей, слід розробляти таким чином, щоб вони сприяли розвитку творчих здібностей і поєднували в собі не тільки наслідувальну, але й творчу діяльність курсантів.

Неможливо не погодитися з тим, що велике значення у підвищенні творчої активності відіграють різні методи організації самостійної роботи курсантів. Популярним і ефективним є конкурс наукових робіт іноземною мовою, зокрема оцінюються роботи професійної спрямованості. Участь у такому змаганні виховує у курсантів прагнення розширити свій світогляд, підвищує інтерес до вивчення іноземної мови, стимулює їх до розробки оригінальних і цікавих рефератів, доповідей, а також їхньої презентації з використанням наочності. Наочний матеріал позитивно впливає на емоційну сферу слухачів виступу, активізує у них вольові процеси, мобілізує резерви, концентрує пам'ять [5].

Необхідно вказати на те, що існує досить велике розмаїття форм і методів розвитку творчої активності студентів і курсантів, формування та удосконалення їхніх творчих здібностей. Кожний навчальний заклад у більшій чи меншій мірі застосовує ті з них, які є максимально доцільними та цікавими для слухачів певної вищої школи, враховуючи її специфіку, спрямованість спеціальностей та можливостей студентів (курсантів). Однак існує ряд факторів та умов, яких ми дотримуємося, щоб сприяти творчій самореалізації курсантів, які вивчають іноземні мови:

1) організація навчальної, творчої та інших видів діяльності курсантів здійснюється з урахуванням їхніх інтересів і нахилів;

2) відбувається поступове ускладнення та збільшення проблемності завдань, які пропонуються курсантам;

3) організація наукових конференцій, конкурсів наукових робіт проводиться з метою посилення мотивації курсантів до вивчення іноземної мови;

4) важливо підкреслювати значущість того виду діяльності, де курсант намагається максимально реалізувати себе;

5) вагомим фактором на шляху формування творчої активності є заохочення курсанта за його особливі творчі досягнення.

Результати нашого дослідження дозволяють зробити такі **висновки**:

1) саме творча активність допомагає курсантам реалізувати свої творчі задуми, сприяє їхньому творчому відношенню до дійсності, розвиткові таких особистісних якостей, як емоційність, наполегливість, увага, цілеспрямованість;

2) формування творчої активності безпосередньо пов'язане з особистістю курсанта, з його інтересами, мотивами до вивчення іноземної мови, це повинно враховуватися викладачем при плануванні навчальних занять;

3) для активізації творчих процесів у курсантів та максимального наближення їх до майбутньої професійної діяльності найбільш ефективним є навчання іноземної мови через систему проблемних завдань і ситуаційних вправ;

4) іншими доцільними методами формування творчих здібностей курсантів, особливо в позааудиторний час, є написання творчих письмових робіт, створення власних комп'ютерних презентацій, індивідуальне читання, участь у конкурсі курсантських наукових робіт;

5) запорукою успіху на шляху розвитку творчої активності курсантів є створення на заняттях з іноземної мови сприятливого морально-психологічного клімату в навчальній групі.

У **подальших дослідженнях** варто детальніше зупинятися на етапах підготовки навчальних занять зі спеціального перекладу, розробці вправ та творчих завдань, які б в комплексі формували перекладацькі уміння і навички та удосконалювали творчі здібності курсантів.

Література та джерела

1. Актуальні проблеми формування творчої особистості / Збірник наукових праць за матеріалами Регіональної науково-практичної конференції, 28 квітня 2010 р., м.Брянка, Луганськ – "ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка", 2010. – 147 с.
2. Байдурова Л.А. Метод проектов при обучении учащихся двум иностранным языкам / Л.А.Байдурова, Т.В.Шапошникова // Иностранные

языки в школе. – 2002. – №1. – С.5-10
3. Дианова О.М. Ролевая игра в обучении иностранному языку: Обзор зарубежной методической литературы / О.М.Дианова, Л.Х.Костина // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 3. – С.90-92
4. Карамушка Л.М. Рольова гра // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Наука, 1995. – С.302-303
6. Сластенин В.А. Педагогика / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, Е.Н.Шиянов. – М.: Наука, 2003. – С.174-184
7. Цвяк Л.В. Формування мотивації до вивчення іноземної мови майбутніми офіцерами нефілологічного напряму 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
8. Цвяк Л.В. Деякі аспекти вивчення і викладання другої іноземної мови в сучасних умовах // Збірник наукових праць № 57. Серія: Педагогічні та психологічні науки / Державна прикордонна служба України, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б.Хмельницького. – Хмельницький: НАДПСУ, 2011. – С.104-108

В статье исследуются психолого-педагогические условия, содействующие формированию творческой активности будущих офицеров-пограничников, которые изучают иностранный язык, даются рекомендации к организации занятий и отбору учебного материала по практическому курсу иностранного языка и специальному переводу, исходя из собственного опыта. В результате исследования установлено, что для активизации творческих процессов у курсантов и максимального приближения их к будущей профессиональной деятельности наиболее эффективным является обучение иностранному языку посредством проблемных заданий и ситуационных упражнений.

Ключевые слова: творческая активность курсантов, мотивация к изучению иностранных языков, метод деловой игры, ситуационные упражнения, дифференциальный подход.

In this very article the author has analysed psycho-pedagogical conditions which facilitate the process of creative activity formation of future border officers who study foreign language. The author has given some recommendations as to the class organization and selection of study materials for practical course of foreign language and the course of special translation according to her own experience. As a result of the research and analysis it has been found out that for cadets' creative activity activation and for their maximum approximation to future professional activity foreign language studying, using the system of problematic tasks and professional situations is the most efficient. The other efficient method of cadets' creative activity formation process, especially during post-schedule hours, is writing of creative projects, making computer presentations, pleasure reading, taking part in contests of cadets' scientific projects. The key to success on the way to cadets' creative activity formation is based on favorable moral and psychological climate inside the study group. It has been proved that creative activity helps cadets actualize their own creative thoughts and plans, facilitate their creative relation to reality, develop such personal characteristics as emotionality, persistence, attention, purposefulness.

Key words: cadets' creative activity, motivation to foreign language study, role-play method, situational exercises, differential approach.

УДК 81'243(09):37.091.3

РЕТРОСПЕКЦІЯ ЗАГАЛЬНОДИДАКТИЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ

Чейпеш Іванна Василівна
м.Ужгород

Здійснений історично-педагогічний аналіз загальнодидактичних підходів до іншомовної освіти на різних етапах суспільного розвитку й у різні вікові періоди вивчення іноземних мов. Розкрита суть актуальних дидактичних концепцій взаємозв'язку мови й культури. Акцентується увага на прикладному спрямуванні іншомовної освіти, на досягненні прагматичного результату – використання іноземної мови як засобу спілкування в актуальних для сучасної людини сферах. Визначені нові критерії опанування іноземною мовою в інформаційному комунікативному просторі.

Ключові слова: іншомовна освіта, іноземна мова, культура, методологія, дидактичні підходи.

Постановка проблеми. Інтеграційні процеси, що характерні для світової спільноти, та розбудова спільного європейського ринку праці висувають нові критерії до володіння іноземними мовами. Найактуальнішим з них є володіння іноземною мовою для практичних цілей, тобто для використання мови як доступного засобу спілкування в освітній, науковій, професійній, громадській та інших сферах життєдіяльності. Саме тому в Україні постала нагальна проблема оновлення методології і методики іншомовної освіти в цілому та, зокрема, в контексті професійної підготовки фахівців у вищій школі.

Мета статті − здійснити ретроспективний аналіз загальнодидактичних підходів до іншомовної освіти і визначити їх актуальність відповідно до сучасних критеріїв.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Джерельна база окресленої нами проблеми дослідження свідчить про те, що за останні десять – п'ятнадцять років на пострадянському просторі з'явилася чимала кількість наукових розвідок, предметом аналізу яких є іншомовна освіта на різних ступенях шкільного навчання і в педагогічному процесі вищих закладів освіти. З-поміж них на особливу увагу заслуговують праці, у яких розкриваються нові концептуальні підходи до вивчення іноземних мов, наприклад: М.Галицька (формування готовності до іншомовного спілкування студентів вищих навчальних закладів сфери туризму), Р.Гришкова (іншомовна соціокультурна компетенція студентів нефілологічних спеціальностей), А.Іванова (міжкультурне спілкування з орієнтацією на вибір професії), Т.Колбіна (міжкультурна комунікація студентів економічного профілю), Н.Микитенко (іншомовна компетентність студентів природничих спеціальностей), Л.Морська (підготовка вчителів іноземних мов до використання інформаційних

технологій), Л.Нагорнюк (іншомовна професійна компетентність майбутніх журналістів), Ю.Ніколаєнко (підготовка студентів аграрних спеціальностей до професійного спілкування в іншомовному середовищі) та ін. У них стверджується нагальна необхідність оновлення загальнопедагогічних та науково-методичних підходів до іншомовної освіти, яка, на наше переконання, повинна бути спрямована на досягнення прагматичного результату – використання іноземної мови як засобу спілкування не тільки в професійній, але й у науковій, громадській, особистісній та інших актуальних для сучасної людини сферах.

Виклад основного матеріалу. Розгляд проблеми доцільно розпочинати з XVII ст., оскільки в цей період відбулося ствердження статусу педагогіки як самостійної науки чеським вченим Я.Коменським. У праці «Велика дидактика» він не тільки обґрунтував теоретичні засади класно-урочної системи загалом, але й акцентував увагу на найбільш актуальних дидактичних і методичних питаннях, з-поміж яких – вивчення мови. Власні міркування щодо зазначеної проблеми вчений розширив у праці «Найновіший метод мов», яка переросла в оригінальну авторську концепцію з відповідними висновками і методичними рекомендаціями. За Я.Коменським, осягнення мови означає пізнання навколишнього світу, тому воно має розвивальне, загальноосвітнє й енциклопедичне значення. Вчений вперше запропонував вивчати іноземну мову одночасно з ознайомленням дитини з доступними їй знаннями з різних сфер суспільного життя. На основі розроблених методів, прийомів і правил навчання іноземної мови, Я.Коменський уклав ряд підручників («Переддвір'я», «Двері», «Палац», «Скарбниця»), які передбачали ступеневе вивчення мов у різні вікові періоди шкільного життя, а зміст навчального матеріалу структурований не відносно граматичних правил, а за темами, взятими з реального життя. До прикладу, підручник з латинської мови «Відкриті двері мов і всіх наук» (1631) вміщував теми: «Природа» (створення світу, небесна сфера, елементи неживої природи, тваринний світ тощо), «Людина» (тіло й душа, соціальні відносини, людська діяльність, життєві стосунки, церква, держава, шлюб, сім'я) та інші. Сформульовані вченим правила навчання досі слугують дидактичним підгрунтям для вчителів іноземних мов: різні мови слід вивчати послідовно, а не синхронно, щоб не заважали одна одній; спочатку вивчають рідну, відтак мову сусіднього народу, пізніше – латину, грецьку та інші «наукові» мови; вивчення кожної мови має часові межі: на рідну відводять 8 – 10 років, на найбільш уживану іноземну достатньо одного, а для латинської – 2 роки; кожну мову краще вивчати не «шляхом правил, а на практиці»; вивчення нової мови повинно спиратися на попередньо засвоєну [2].

Роль мови в житті людини продовжує бути предметом наукового аналізу і в XVIII ст. Відомі філософи І.Гердер (Идеи к философии человечества. – М., 1977) і В.Гумбольдт (Язык и философия культуры. – М., 1985) вказували на взаємозв'язок мови й культури і їх вплив на формування способу життя і світосприйняття людини. Перший відносив культуру й мову до особливих засобів зв'язку поколінь у просторі й часі, другий розумів мову як постійно змінюване історичне явище, а мовний процес тлумачив у контексті свідомості, культури й соціальної реальності. Важливо й те, що у XVIII ст. просвітниками започаткований прогресивний на той час граматико-перекладний метод вивчення іноземних мов, що передбачав системне вивчення граматичних правил, лексичного багатства мови, формування умінь читання й перекладу. Метод вважався ефективним, хоча й доволі схоластичним. У вітчизняній дидактиці активно використовувався приблизно до середини XX ст. Основний його недолік полягає в тому, що суб'єкт володіє лексичним і граматичним багатством іноземної мови, однак не вміє користуватися нею як засобом комунікації. При цьому знання граматики без належної мовної практики швидко забуваються. У спілкуванні виникає мовний бар'єр, при якому людина не здатна висловити думку навіть у довільній формі. Відбувається комбінування слів у відповідності до вивчених правил, при якому зазвичай

Суттєві зміни в суспільних процесах XX ст. значно розширили можливості реалізації особистісних комунікативних потреб з допомогою іноземної мови і відповідно підвищили вимоги до комунікативних здібностей людини. У зв'язку з цим у дидактиці відбулося виокремлення лінгводидактичного підходу до вивчення іноземної мови, що започаткувало не тільки нові погляди на зміст навчального матеріалу і методику його засвоєння, але й актуалізувало дослідження закономірностей засвоєння мови, а отже, й природи труднощів на шляху опанування чужою мовою. Одна з причин труднощів, на думку дослідників, – відсутність знань про особливості культури носіїв мови. Автори лінгвокраїнознавчих праць вважали принципово необхідним співвивчення мови і відповідної їй культури. Їх наукові пошуки супроводжувалися появою нових термінів: „лінгвокраїнознавчі вартісні одиниці мови" (С.Верещагін, В.Костомаров), „культурно-етнологічні одиниці мови" (Л.Шейман), „логоепістеми" (Г.Онкович) та інші. Останній термін, на нашу думку, найбільш оптимальний, оскільки поєднує в собі суть двох попередніх, вказує на зв'язок мови й культури і тлумачиться як знання, збережені в одиниці мови, тобто знаки, що вимагають синхронного осмислення і на рівні мови, і на рівні культури.

Однак лінгвокраїнознавство є дисципліною суто лінгвістичною, об'єктом якої традиційно вважають фонові знання носіїв мови, їх вербальну поведінку в актах комунікації, і з огляду на це воно не відображає в повному обсязі зміст компонентів, пов'язаних з іншомовною культурою. Розширення поняття „культура" в контексті вибору дидактичних стратегій навчання іноземних мов пов'язане з актуалізацією досліджень науково-методичного характеру з міжкультурної дидактики.

Вчені пропонують заміну терміну „лінгвокраїнознавство" на „лінгвокультурологію" як комплексну наукову дисципліну синтезуючого типу, котра вивчає взаємозв'язок і вплив культури й мови у їх функціонуванні, і відтворює цей процес як цілісну структуру одиниць в єдності їх мовного і позамовного (культурного) змісту за допомогою системних методів з орієнтацією на сучасні пріоритети та культурні установки (система норм і загальнолюдських цінностей)[1]. Змінюється також суть дидактичної мети іншомовної освіти, яка „повинна забезпечувати комунікативну компетентність в актах міжкультурної комунікації суб'єктів передусім через адекватне сприймання мовлення співрозмовника та оригінальних текстів, розрахованих на носіїв мови" [6, с.23].

Найбільших успіхів у вивченні взаємозв'язку на рівні «мова – культура», на думку О.Садохіна, досягли вчені у XX ст., коли утвердилася точка зору, згідно з якою мова виступає важливим чинником культурного успадкування: мова – засіб збереження культури, з її допомогою культура успадковується новими поколіннями. Іншими словами, кожне суспільство має свою національно-своєрідну культуру, яка зберігається, підтримується і передається з допомогою мови, а оволодіння мовою означає, з одного боку, оволодіння тими культурними цінностями, які накопичило суспільство, з іншого – засвоєння культурних цінностей неможливе без знання мови [5].

Значний внесок в оновлення методології іншомовної освіти XXI ст. склали праці Є.Пассова, в основі якої – соціокультурний підхід, а модель вивчення іноземної мови структурована наступними складовими:

а) пізнання, що спирається на країнознавчий матеріал, який, по суті, є моделлю іншомовної культури. Однак пізнання відбувається не стільки на основі розуміння іншої культури, скільки на духовному удосконаленні учнів, студентів на її базі і діалозі з рідною;

б) розвиток, спрямований на формування таких якос-

тей, які відіграють найбільш важливу роль для процесів пізнання, навчання та виховання і забезпечують індивідуальність розвитку. Основний акцент робиться автором моделі не на те, що слід „знати" й „уміти", а на поняттях дії: „творити" й „хотіти" як провідних елементах культури;

в) виховання, яке тісно пов'язане з категорією „культура", і розуміється автором як процес становлення, збагачення й удосконалення духовного світу через засвоєння усіх доступних елементів культури;

г) учіння, спрямоване на оволодіння тими мовленнєвими уміннями, які одночасно виступають засобами навчання: говорінням, аудіюванням, читанням, письмом (можливий і переклад), а також власне умінням спілкуватися [3].

Цінність зазначеної моделі в поєднанні традиційного, граматико-перекладного (можна сказати лінгвістичного) підходу та інноваційного, який інтегрує в собі мовознавство, соціолінгвістику, країнознавство, культурологію, педагогіку. Вона не тільки відображає зміст іншомовної освіти, але й розкриває шляхи і способи його реалізації. Практична значущість зазначеної моделі в тому, що в ній знання іноземної мови – не самоціль, а засіб поступового інтелектуального розвитку через пізнання іноземної мови. Дуже правильно, на нашу думку, розставлені акценти мотивації засвоєння «чужої» мови, удосконалення духовного світу через засвоєння іншомовної культури, що в свою чергу забезпечує виховання толерантності до нерідної мови й культури.

Саме на такі аспекти вказують дослідники філософії освіти XXI ст.: «Освіта, орієнтована на цінності культури, людини і науки, активізує творчий розвиток особистості. Людинознавчий вимір філософії освіти зумовлює її функціонування як відкритої системи зі здатністю до полікультурної комунікації при збереженні розмаїття національної ідентичності» [8, с.5]. Отже, необхідність дотримання взаємозв'язку та співвіднесеності між культурою, освітою та комунікацією диктується насамперед наявним полікультурним середовищем життя сучасної людини, прагненням до міжкультурного діалогу й порозуміння, яке не відбувається автоматично, а вимагає певного рівня іншомовної освіти й культури [9].

Висновки. Ретроспекції наукових розвідок з теми нашого дослідження дозволяють констатувати: іншомовна освіта – це складна дидактична система, що інтегрує в собі досягнення цілого ряду наук і за сучасних умов життя характеризується динамічністю наукових концепцій до мети, змісту, засобів і форм вивчення іноземної мови. Історіографічний аспект означеної проблеми дозволяє фахівцям аналізувати й диференціювати загальнодидактичні підходи за такими критеріями, як практична значущість і відповідність соціальним запитам. Отже, методологія іншомовної освіти в цілому повинна співвідноситися з інтеграційними процесами в світі і спрямовуватися на формування конструктивного ставлення до полікультурної реальності.

Література та джерела

1. Воробьев В.В. Лингвокультурология (теория и методы) / Владимир Владимирович Воробьев. – М.: Изд-во Российского ун-та дружбы народов, 1997. – 186 с.
2. Коменский А.Я. Великая дидактика / Ян Амос Коменский // Избр. пед. сочинения: В 2-х т. [Под ред. А.И.Пискунова]. – Т.1. – М.: Педагогика, 1982. – С.242-276
3. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И.Пассов / Ефим Израилевич Пассов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
4. Садохин А.П. Введение в межкультурную коммуникацию / Александр Павлович Садохин. – М.: Омега-Л, 2010. – 189 с.
5. Стернин И.А. Коммуникативное поведение / Иосиф Абрамович Стернин. – Воронеж: ВИПКРО, 1995. – 19 с.
6. Томахин Г.Д. Лингвострановедение: что это такое? / Геннадий Дмитриевич Томахин // Иностр. яз. в школе. – 1996. – №6. – С.22-27
7. Черепанова С.О.Філософія освіти і педагогіка: цінності культури. Комунікативний етикет: Україна, Великобританія, Німеччина, Франція, Іспанія / Світлана Олександрівна Черепанова. – Львів, 2007. – 392 с.
8. Robinson-Stuart G., Nocon Honorine. Second Culture Acqisition: Ethnographi in the Foreign Languages Classroom // The Modem Language Journal. – 1996. – Yol. 80. – № 4. – P.431-449

Произведен историко-педагогический анализ общедидактических подходов к иноязычному образованию на различных этапах общественного развития и разных ступенях изучения иностранных языков. Раскрыта сущность актуальных педагогических концепций взаимосвязи языка и культуры. Сакцентировано внимание на практической направленности иноязычного образования, на достижении прагматического результата – использование иностранного языка как средства общения в актуальных для современного человека областях. Определены новые критерии усвоения иностранного языка в информационном коммуникативном пространстве.

Ключевые слова: иноязычное образование, иностранный язык, культура, методология, дидактические подходы.

Historical-pedagogical analysis of general didactic attitudes towards foreign education has been conducted at different stages of social development and in different phases of learningthe foreign languages. The main point of the actual didactic concepts on the interconnection between language and culture has been studied in the research. An urgent need to renew the international education methodology caused by international integration processes, intensity of international relations and interpenetration of modern languages and cultures has also been proved in the article. Attention is drawn to application-oriented character of the foreign education as well as to achieving the pragmatic result in the form of using foreign language as a means of communication in the important spheres for an up-to-date man. The article has defined new criteria of foreign language dominating in the information communication environment. Therefore, the methodology of foreign language education in general should relate to the integration processes in the world and direct the formation of a constructive attitude to the multicultural reality.

Key words: foreign language, foreign education, culture, methodology, didactic attitudes.

УДК 378.013+371

ПРОЕКТУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ПО ФОРМУВАННІ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ТИЛУ

Шевченко Андрій Васильович
м.Одеса

Актуальність статті зумовлена необхідністю виваженого підходу до педагогічного проектування процесу формування фахової компетентності майбутніх офіцерів тилу. У процесі дослідження охарактеризовано наукові дефініції «освіта» та «навчання». Визначено сутність та зміст педагогічного проектування та проаналізовано підходи фахівців до його трактування. Наведено авторське бачення педагогічного проектування навчального процесу у Військовій академії (м.Одеса). У процесі дослідження автором висвітлено загальне значення доцільності педагогічного проектування освітнього процесу дисциплін циклу професійної та практичної підготовки.

Ключові слова: педагогічне проектування, майбутні офіцери тилу, освіта, навчання.

Актуальність дослідження. Нині наша держава переживає доволі складні часи, які потребують, насамперед, висококваліфікованих військових фахівців, які би змогли захистити нашу країну від зовнішніх ворогів. Для зміцнення обороноздатності країни необхідні кардинальні зміни у процесі фахової підготовки майбутніх офіцерів Збройних Сил України (ЗСУ). Очевидним є той факт, що від рівня сформованості фахової компетентності офіцерів залежить обороноздатність держави. У свою чергу, фахова компетентність перебуває у прямій залежності від виважених та наукових підходів до проектування професійної підготовки курсантів, які здобувають освіту у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ).

Нові умови ведення бойових дій вимагають від офіцерів тилу сформованих умінь блискавично реагувати на запити армії, передбачати як позитивні так і негативні наслідки своєї господарсько-економічної діяльності. Як показує практика проведення антитерористичної операції на сході нашої держави саме від цих умінь залежить не лише успішність усієї бойової операції, а й життя та здоров'я військовослужбовців. Зазначимо, що фахова підготовка високопрофесійного офіцера тилу є доволі складним процесом, що охоплює увесь період навчання курсантів у ВВНЗ.

Європейські освітні зміни в організації вищої освіти суттєво підвищили вимоги до організації навчально-виховного процесу у Військовій академії (м. Одеса), яка безпосередньо готує майбутніх офіцерів тилу. Насамперед педагогічні інновації у фаховій підготовці стосуються впровадження у навчально-виховний процес європейських методик викладання та розширення мобільності навчального процесу на основі виваженого підходу до його проектування.

Аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить, що загальні питання організації навчального процесу майбутніх офіцерів перебували в центрі уваги науковців. Зокрема організацію навчального процесу у ВВНЗ досліджували В.Бачевський, І.Біжан, Н.Генералова, Я.Корнійчук, В.Неіжмак та ін. У дисертаційному дослідженні О.Маслія [5] представлено педагогічні підходи до формування фахової компетентності майбутніх офіцерів тилу у сфері військово-економічної логістики. Ми повністю погоджуємося із висновком С. Максименка та О. Сафіна [6] у тому, що офіцер має володіти усвідомленим прагненням до професійної діяльності та чітко реалізовувати свою соціальну роль. Нині військові педагоги встановили, що фахова компетентність майбутніх офіцерів визначається цілями, завданнями і характером військової праці, вона визначається соціальним замовленням суспільства та має бути чітко закріпленою у законах, військових статутах і наказах.

На основі аналізу наукових публікацій було встановлено, що нині представлено лише загальні питання педагогічного проектування у роботах В.Безпалька, В.Давидова, М.Махмутова, В.Сластьоніна та ін. Зокрема, проектування освітнього процесу представлено у дисертаційних роботах А.Баранової (проектування навчально-методичних комплексів в загально-технічній підготовці студентів); С.Нечаєва (проектування дидактичного інформаційного середовища і методика його використання у вищій професійній освіті); Ю.Татура (системне проектування вищої освіти) та ін. Як бачимо, методика проектування процесу фахової компетентності майбутніх офіцерів тилу не вивчалася більш ґрунтовно. Таким чином, відсутність публікацій спонукали нас до написання статті.

Мета статті – дослідити загальні підходи, а також визначити особливості та основні завдання до проектування навчального процесу по формуванні фахової компетентності майбутніх офіцерів тилу.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні досить гостро відчувається потреба у високопрофесійній праці офіцера тилу, яка стала доволі актуальною у період інноваційної перебудови системи вищої військової освіти в нашій країні у цілому, та реорганізації навчально-виховного процесу у Військовій академії (м. Одеса) зокрема. На концептуальному рівні ці інновації виражаються у розв'язанні питань диференціації теоретичних знань та практичних умінь, які здобувають курсанти. На методичному рівні йде системний пошук найбільш обґрунтованих та виважених педагогічних підходів до формування змісту фахової підготовки, що передбачає розробку навчально-методичної літератури, та пошук прогресивних форм і методів організації навчально-виховного процесу курсантів. В силу обставин, що склалися у процес фахової підготовки майбутніх офіцерів тилу у Військовій академії (м. Одеса) вважаємо за доцільне повною мірою застосовувати потенціал проектування, що сприятиме науковій організації навчально-виховного процесу.

З огляду на логіку нашого дослідження варто зупинитися на сутності двох наукових категорії «освіта» та «навчання», адже ці наукові дефініції вважаємо першоосновами у процедурі педагогічного проектування фахової компетентності майбутніх офіцерів тилу. За означенням, прийнятим XX сесією Генеральної конференції ЮНЕСКО під освітою розуміється «процес і результат удосконалення здібностей і поведінки особистості при якому вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання» [2, с. 241]. З педагогічної точки зору освіта включає два аспекти: процес передачі соціального досвіду підростаючому поколінню (процес навчання); рівень оволодіння особистістю соціальним досвідом та способів застосування цих знань у практичній діяльності (застосування знань).

Безпосередньо освіта виступає у якості основи для інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави. Ми погоджуємося із висновком І. Лернера [4] у тому, що головна соціальна функція освіти передбачає передачу накопиченого попередніми поколіннями досвіду. Зазначимо, що у більшості вищих військових навчальних закладах ця функція покладена в основу конструювання змісту навчально-виховного процесу, а також на її основі викладачі безпосередньо розробляють навчальні програми. Тобто, до уваги, в основному береться аксіома – глибина розуміння прямо пропорційна кількості вивченого матеріалу. Такий підхід є екстенсивним, та веде лише до перевантаження курсантів та вивчення значної кількість практично не зорієнтованого

матеріалу, який у своїй майбутній діяльності вони не будуть застосовувати. Сьогодні необхідний інтенсивний підхід до організації освітнього процесу підготовки курсантів у ВВНЗ, в основі якого покладено педагогічне проектування, яке повинно стати освітнім середовищем та стимулювати саморозвиток майбутніх офіцерів.

Зупинимося на короткому аналізі сутності наукової дефініції «навчання». У педагогічному словнику під авторством С.Гончаренка наведено таке трактування навчання – «це цілеспрямований процес передачі і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини» [2, с.223]. Безпосередньо зміст навчання обумовлюється рівнем розвитку наук, тоді як методи і форми навчання визначаються конкретними потребами суспільства, а також віковими та індивідуальними особливостями курсантів. Навчання у ВВНЗ передбачає безпосередню взаємодію викладача та курсантів на основі особистісно-орієнтованих підходів.

Зазначимо, що сьогодні у педагогіці прийнято розглядати навчальний процес з технологічних позицій, тобто як об'єкт проектування. Поняття проектування походить від латинського projectus – «кинутий вперед». У більшості наукових словників проект трактується як план, задум чогонебудь, що станеться в майбутньому. Наукову дефініцію «педагогічне проектування» ввів у вітчизняний науковий обіг А.Макаренко, який вважав, що це необхідний початковий момент в організації навчально-виховного процесу.

З огляду на вагомість проектування у процесі формування фахової компетентності офіцерів тилу, розглянемо сутність педагогічного проектування. У своєму дослідженні В.Безрукова [1] зазначає, що педагогічні проекти представляють собою розробку основних деталей майбутньої діяльності. Для педагогічного проектування, на думку Г.Щедровицького [8] необхідна «особлива спеціальність педагога-проектувальника, який розробляє проект людини майбутнього суспільства». Діяльність такого фахівця має бути спрямована на конкретний проект для того, щоб потім можна було побудувати програму навчання і виховання, причому сам проект може бути вироблений тільки на основі аналізу та усвідомлення процедури педагогічної діяльності.

Ми погоджуємося із позицією І.Колеснікової [3] у тому, що педагогічне проектування навчально-виховного процесу можна розглядати як «як·практико-орієнтовану діяльність, метою якої є розробка нових, що не існують в практиці освітніх систем і видів педагогічної діяльності» [3, с. 10]. Авторка вважає, що педагогічне проектування зумовлене об'єктивною необхідністю та визначається особливостями у конкретного навчального закладу. Науковець наголошує на тому, що його можна розглядати у якості: управлінської процедури; специфічного виду діяльності, яка спрямована на створення проекту як особливого навчального продукту; форми інновацій; науково-практичного методу вивчення і перетворення дійсності (метод практико-орієнтованої науки).

Подібну позицію займає Ю.Татур [7], який вважає, що проектування доцільно розглядати як частину діяльності викладача, що «передбачає створення прообразу навчально-виховного процесу, наприклад у формі навчальної програми» [7, с.10]. Ціль педагогічного проектування полягає у створенні нових, або перетворенні та розвитку систем, або їх елементів, які уже створені. Науковець акцентує головну увагу на тому, що педагогічні проекти, які розробляють викладачі представляють собою моделі структурно-функціонального типу, що безпосередньо базуються на конкретній концепції та представлені у вигляді опису взаємопов'язаних, але функціонально різних елементів навчально-виховного процесу.

Таким чином педагогічне проектування процесу по формуванні фахової компетентності майбутніх офіцерів тилу розглядається нами як сукупність конкретних видів професійної діяльності, форм організації освітнього простору, які безпосередньо впливають на його ефективність. Особливим об'єктом педагогічного проектування виступає зміст освіти, що передбачає цільову і смислову єдність, у ній мають бути представлені досвід навчально-пізнавальної діяльності курсантів, досвід продуктивної діяльності, досвід творчої діяльності, а також досвід формування морально-ціннісних орієнтації майбутніх офіцерів. Їх синтез в освітньому проекті забезпечує формування нових, системних за своєю природою якостей майбутнього фахівця, що здійснюватиме професійну діяльність на ратному поприщі.

У нашому баченні педагогічне проектування фахової компетентності майбутніх офіцерів тилу доцільно розглядати як особливий вид інноваційної педагогічної діяльності суб'єктів освітньо-професійного середовища ВВНЗ, за допомогою якого створюються адекватні педагогічні умови для його формування під час навчання курсантів. Педагогічне проектування містить вагомі перспективи для самореалізації та саморозвитку особистості курсантів у майбутній професійній діяльності.

З практичної точки зору, педагогічне проектування розглядаємо як творчий процес, який будується на оригінальних, нетрадиційних рішеннях, та передбачає виважену організацію індивідуальної та колективної творчості, що ґрунтується на створенні інновацій у навчальному процесі на основі побудови освітнього середовища під час викладання курсантам дисциплін циклу професійної та практичної підготовки. Педагогічне проектування ми вважаємо основоположним для розробки сучасної освітньої парадигми фахової підготовки курсантів у ВВНЗ. Різновидом педагогічного проекту є моделювання дисциплінарного освітнього простору, яка може створюватися на основі різних теоретичних і методичних підходів до організації навчання майбутніх офіцерів тилу під час вивчення дисциплін, які належать до циклу професійної та практичної підготовки («Фінансове забезпечення», «тилове забезпечення з'єднань бойових дій військової частини», «Військовий тил і військове господарство», «організація продовольчого забезпечення», «Технологія і товарознавство харчових продуктів», «Організація речового забезпечення», «Технологія товарознавства військового одягу та взуття», «Організація забезпечення пально-мастильними матеріалами»).

Вважаємо, що проектування освітнього навчального середовища якісним чином вплине на професіоналізм майбутніх офіцерів тилу, зумовить актуалізацію пізнавальної активності на основі інноваційних видів і форм навчальної діяльності. У нашому баченні педагогічне проектування освітнього середовища у Військовій академії (м. Одеса) має свою специфіку. Воно вимагає орієнтації на цілі освітнього процесу, виявлення та впровадження у навчально-виховний процес нових освітніх ресурсів, формулювання суспільно значущої освітньої політики під час фахової підготовки майбутніх офіцерів тилу.

У зв'язку з цим, ми вбачаємо у якості першочергових своїх завдань реалізувати проектний підхід та розробити конкретні механізми організації навчання майбутніх офіцерів тилу з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки та розробити та впровадити педагогічну модель.

Проведене нами узагальнення підходів науковців до процедури педагогічного проектування дозволяє констатувати, що предметом проектування, можуть стати як зразки майбутніх програм так і розробка навчально-методичних комплексів, які базуватимуться на впровадження педагогічних інновацій. У нашому баченні прикладне значення проектування освітнього процесу у Військовій академії (м. Одеса) має бути спрямоване на організацію практичної діяльності викладацького корпусу та курсантів та безпосередньо націлювати їх на вирішення завдань саморозвитку, самовдосконалення.

У процесі вивчення означеного кола питань, встановлено, що в даний час ведеться активна розробка педагогічних проектів, які пов'язані із задоволенням потреб сучас-

них ЗСУ у підготовці офіцерів-професіоналів відповідно до міжнародних вимог на основі професіоналізму. Навчання носить двосторонній характер і вимагає тісної взаємодії між викладачами та курсантами на всіх етапах, починаючи з постановки цілей і закінчуючи оцінюванням. Саме педагогічне проектування посідає центральне місце у методиці організації навчального процесу. При інноваційному підході до педагогічного проектування освітнього процесу у ВВНЗ освіта стає особистісно-значущою діяльністю для курсантів та переходить у сферу його особистісних інтересів. Такий підхід матиме позитивний вплив на подолання відчуження курсантів від навчальної діяльності та досягне позитивних успіхів у боротьбі із пасивністю, зовнішніми стимулами, списуванням, скачуванням з Інтернету та ін.).

Висновок. Вивчення практики професійної підготовки майбутніх офіцерів тилу показує, що формування їхньої фахової компетентності в ході освітнього процесу у ВВНЗ не завжди проектується. Встановлено відсутність адекватного технологічного підкріплення, що значною мірою, позначається на якості організації навчального процесу у майбутніх офіцерів. Вважаємо, що нині на порядок денний варто винести питання суттєвого вдосконалення якості фахової підготовки майбутніх офіцерів тилу, що відзначаються високим рівнем готовності до вирішення складних завдань тилового забезпечення військ. Необхідно розробити адекватні педагогічні підходи до організації навчально-виховного процесу, що забезпечать підготовку військових фахівців, які відповідають найвищим вимогам та безпосередньо базуються на педагогічному проектуванню.

У нашому баченні педагогічне проектування тісно пов'язане із принципами та суб'єктами проектної діяльності. Потребують уточнення ціннісні установки й умови запровадження педагогічних проектів під час формування фахової компетентності майбутніх офіцерів тилу, а також варто обґрунтувати та дослідити найбільш перспективні засоби проектної діяльності. Саме ці аспекти і будуть становити для нас змістовну основу подальшого нашого дослідження у зазначеному напрямку.

Література та джерела

1. Безрукава В.С. Педагогика: Проективная педагогика / В.Безрукава. Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 342 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / [гол. ред. С.Головко]. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А.Колесникова, М.П.Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А.Колесниковой. – М: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
4. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я.Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 185 с.
5. Маслій О.М. Формування фахової компетентності майбутніх офіцерів тилу у сфері військово-економічної логістики [Текст]: Автореферат дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. – теорія і методика професійної освіти / Олег Миколайович Маслій; Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2011. – 20 с.
6. Основи військової психології: навч. посіб. / під ред.С.Д.Максименка, О.Д.Сафін, М.В.Костицький. – Хмельницький: Вид-во Академії ПВУ, 2002. – 532 с.
7. Татур Ю.Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования: Учебно-методическое пособие / Ю.Г.Татур. – М.: Университетская книга; Логос. – 256 с.
8. Щедровицкий Г.П. Автоматизация проектирования и задачи развития проектировочной деятельности // Разработка и внедрение автоматизированных систем в проектировании (теория и методология). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.fondgp.ru/gp/biblio/rus/74>. − Загол. з екрану. − Мова рос.

Актуальность статьи обусловлена необходимостью взвешенного подхода к педагогическому проектированию процесса формирования профессиональной компетентности будущих офицеров тыла. В процессе исследования охарактеризованы научные дефиниции «образование» и «обучение». Определена сущность педагогического проектирования и проанализированы подходы специалистов к его содержанию. Приведено авторское видение педагогического проектирования учебного процесса в Военной академии (г. Одесса). В процессе исследования автором освещено общее значение целесообразности педагогического проектирования образовательного процесса дисциплин цикла профессиональной и практической подготовки.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, будущие офицеры тыла, образование, обучение.

The relevance of the article is high due to the need for scientific approach to pedagogical design process of the formation of professional competence of future logistics officers. The essence of pedagogical design is defined, and the approaches of the specialists to its content have been analyzed. We can consider pedagogical design as a creative process that is based on the original, unconventional solutions. Pedagogical design provides a balanced organization of individual and collective creativity, and it is based on the creation of innovations in the learning process. Author's vision of the practical aspects of the pedagogical design of the educational process at the Military Academy (Odessa) is shown. The study characterizes the scientific definition of «education» and «training» in terms of design. During the research, an author reveals the value of expediency of the educational process design of pedagogical disciplines of professional and practical training cycle. The author considers it reasonable to implement a project approach and develop specific mechanisms of training of future logistics officers for the disciplines of professional and practical training and to implement a pedagogical model

Key words: instructional (pedagogical) design, future logistics officers, education, training.

УДК 364.042

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОРГАНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ЛЮДЬМИ ПОХИЛОГО ВІКУ В УКРАЇНІ ТА ЗА КОРДОНОМ

Якубова Людмила Анатоліївна
Труш Наталія Петрівна
м.Хмельницький

У статті розглядаються особливості організації соціальної роботи з людьми похилого віку в Україні та за кордоном. Визначено мережі закладів в Україні, які обслуговують літніх людей, вказано на яких рівнях здійснюється діяльність. Висвітлено особливості здійснення роботи з похилими людьми у зарубіжних країнах, таких як Велика Британія, Швеція, Німеччина, США. Проаналізовано методичну, наукову літературу, ресурси інтернет-джерел що дає підставу стверджувати, про актуалізацію проблеми щодо вдосконалення соціальної роботи з цією категорією населення.

Ключові слова: аналіз, особливості, похилий вік, соціальний захист.

Постановка проблеми. Характерною рисою нинішньої демографічної ситуації у світі є мала чисельність дітей та молоді і висока частка людей похилого віку. Згідно з даними міжнародної статистики, сьогодні вік кожного десятого жителя Землі становить 60 і більше років. До 2050 року кожен п'ятий стане шістдесятирічним, а до 2150 – одна третина світового населення досягне цього віку [8]. Результати досліджень інституту демографії НАН України свідчать про те, що лише 1% людей похилого віку являються практично здоровими, у них відсутні хронічні захворювання. Кожен п'ятий з тих, кому за 60 років, живе сам, а кожен десятий – не може сам себе обслуговувати. 5-6% пенсіонерів – це люди, прикуті до ліжка [3]. Тому одним з головних сучасних завдань нашого суспільства є створення умов гідного життя літнім людям. Перехід на нові принципи розвитку та перегляд системи цінностей, притаманних країні, вносять корективи в життя всіх поколінь, зокрема й старшого. Зміна соціального статусу старої людини, що виникла, насамперед, припиненням або обмеженням трудової діяльності, трансформацією цілісних орієнтирів, самого способу життя та спілкування, також виникнення різноманітних ускладнень як у соціально – побутовій, так і в психічній адаптації до нових умов, диктує необхідність відпрацювання та реалізації специфічних підходів,форм і методів соціальної роботи з людьми похилого віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Специфікою соціальної роботи з людьми похилого віку займається велика когорта науковців, серед яких можна назвати: Е.І.Холостову, яка в своїх дослідженнях вивчає життєдіяльність людей похилого віку впродовж усього життя, описує похилий вік як соціальну проблему, аналізує ставлення до даної вікової групи в суспільстві, сім'ї та близького оточення, висвітлює основні проблеми, з якими зіштовхуються особи даного вікового прошарку [9, с.56-73]; В.М.Шахрая, котрий досліджує теорії старості та принципи соціальної роботи з людьми похилого віку [10, с.87-90]; І.Д.Звєрєву [2, с.341], яка досліджує рівні, на яких здійснюється соціальна робота з людьми похилого віку та принципи цієї діяльності; А.І.Капську, що аналізує соціальний захист людей похилого віку та напрями його здійснення [4,с. 256], та ін.

Мета статті – зробити порівняльний аналіз особливостей організації соціальної роботи з людьми похилого віку в Україні і за кордоном.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «людина похилого віку» в Україні стійко асоціюється з настанням пенсійного віку (60 років для чоловіків і жінок). Часто вживається термін «літні люди», який у більшості випадків має те саме значення, що і люди похилого віку.

Згідно з класифікацією Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), особи у віці від 60 до 74 років належать до категорії людей похилого віку, від 75 до 89 років – до старих людей, а від 90 років і старших – до довгожителів [1]. Поняття «людина похилого віку» в Україні стійко асоціюється з віком виходу особи на пенсію, який згідно із Законом України «Про пенсійне забезпечення» становить 60 років для жінок і чоловіків.

Соціальний захист людей похилого віку в Україні забезпечується мережею закладів: Міністерство праці та соціальної політики; Пенсійний фонд; управління, комісії, комітети соціального захисту населення місцевих Рад і держадміністрацій; територіальні центри соціального обслуговування пенсіонерів і самотніх непрацездатних громадян та відділення соціальної допомоги вдома; установи, заклади і підприємства сфери управління Міністерства праці та соціальної політики, які здійснюють соціальний захист людей похилого віку, інвалідів, ветеранів війни і праці (науково-дослідні інститути, які вивчають проблеми старіння, служби медико-трудової експертизи, різноманітні недержавні фонди, товариства, організації) та ін.

Робота з людьми похилого віку здійснюється на двох рівнях − це:

1) макрорівень (формування соціальної політики з урахуванням інтересів людей похилого віку, створення пенсійних та інших фондів підтримки, формування комплексної системи соціального страхування, медичного, психологічного та консультаційного обслуговування);

2) мікрорівень (вивчення умов життя людей похилого віку, рівня та якості надання їм соціальної допомоги) [5, с. 251] .

На нинішньому етапі послуги літнім людям в Україні надають такі заклади:

1) територіальні центри з обслуговування одиноких непрацездатних громадян похилого віку та інвалідів (спеціальна державна установа, що надає за місцем проживання біля 40 видів послуг пенсіонерам, інвалідам, одиноким непрацездатним громадянам та іншим соціально незахищеним особам вдома, в умовах стаціонарного, тимчасового та денного перебування, які спрямовані на підтримання їхньої життєдіяльності і соціальної активності);

2) будинки-інтернати загального профілю для громадян похилого віку та інвалідів (стаціонарна соціально-медична установа загального типу для постійного проживання громадян похилого віку, ветеранів війни та праці, інвалідів, які потребують стороннього догляду, побутового і медичного обслуговування);

3) спеціальні будинки-інтернати для громадян похилого віку та інвалідів (стаціонарна соціально-медична установа, призначена для постійного проживання осіб похилого віку, переважно з числа особливо небезпечних рецидивістів та інших осіб, за якими відповідно до чинного законодавства встановлено адміністративний нагляд, інвалідів та громадян похилого віку, з числа колишніх засуджених, які потребують не тільки побутового та медичного обслуговування, а й цілеспрямованого виховного впливу, а також для громадян, які за рішенням місцевих органів виконавчої влади переводять з інших інтернат них установ загального типу за систематичне порушення громадського порядку, вживання алкоголю та інших токсичних апаратів, бійки тощо);

4) геріатричні пансіонати (стаціонарна медико-соціальна установа для проживання осіб з вираженими віковими порушеннями психіки, підтвердженими висновком лікувально-консультативної комісії органів охорони здоров'я);

5) пансіонати для ветеранів війни та праці (установи інтернатного типу підвищеної комфортності) [5, с.260].

В Україні навчання людей похилого віку є інноваційним проектом, що має на меті впровадження та практичну реалізацію принципу навчання впродовж всього життя. Надання соціально-педагогічної послуги „Університет третього віку" забезпечується структурним підрозділом територіального центру соціального обслуговування. Надання послуги має забезпечити: створення умов та сприяння всебічному розвитку людей похилого віку; реінтеграцію людей похилого віку в активне життя суспільства; надання допомоги людям похилого віку в адаптації до сучасних умов життя шляхом оволодіння новими знаннями, зокрема щодо: процесу старіння та його особливостей; сучасних методів збереження здоров'я; набуття навичок самодопомоги; формування принципів здорового способу життя; підвищення якості життя людей похилого віку, завдяки забезпеченню доступу до сучасних технологій та адаптації до технологічних перетворень; формування практичних умінь і навичок; можливість для розширення кола спілкування та обміну досвідом [6].

Однак, незважаючи на існування в Україні цілої мережі установ, організацій, служб, які надають комплекс послуг людям похилого віку, соціальна робота з цією категорією населення потребує подальшого вдосконалення і врахування досвіду різних країнах світу.

Так, наприклад, у Великій Британії поширені такі види обслуговування для людей похилого віку:

- будинки готельного типу, що забезпечують місцями проживання, де людям надає підтримку доглядальник, який мешкає у тому ж будинку;
- догляд у будинках постійного проживання – це заклади, які утримує або місцева влада, або приватні чи добровільні організації, що відповідають потребам людини похилого віку, надаючи захищене проживання;
- будинки сестринського типу, які призначені для догляду за людьми, які не можуть жити вдома;
- денні стаціонари або центри, при яких люди залишаються жити вдома, але відвідують спеціально створені центри, будинки постійного проживання чи сестринського типу;
- денні центри, де здійснюють персональний догляд, або обідні клуби, що забезпечують обідом і спілкуванням (такі заклади створюють громадські організації переважно в приміщеннях церкви, комунальних центрах; послуги призначені для тих, хто живе один, вони полегшують переживання стану самотності та пов'язаною з нею депресією);
- доставка харчування за місцем проживання або «їжа на колесах»;
- догляд за місцем проживання (надання довготривалої і спланованої соціально-побутової допомоги згідно з визначеними потребами клієнта);
- чергові бригади невідкладної допомоги (охоплюють послуги соціального працівника, які взаємодіють з лікарем-практиком і організовують короткотерміновий догляд);
- служба прання білизни (зазвичай для людей, що страждають нетриманням сечі та калу, в багатьох випадках це запобігає передачі людей до резидентних закладів, оскільки суттєво полегшує роботу оглядальників);
- допомога і адаптація (якщо людина втрачає частину своїх функцій і потребує реабілітаційних пристроїв для користування власним помешканням поручні, візочки на коліщатках тощо);
- консультування (надання можливості клієнтам і доглядачам вирішити, якої саме допомоги вони потребують і що вони хотіли б запланувати на майбутнє;
- іноді соціальним працівникам потрібно витратити багато часу, щоб переконати людину похилого віку чи подружжя дати згоду відвідувати денний центр або будинок постійного проживання) [5, с. 260].

У Швеції комітет з соціальних справ стежить за тим, щоб особи похилого віку могли вести активне життя, були забезпеченні відповідними житловими умовами відповідно до яких житло має бути зручним, перебувати недалеко від соціальних служб. Цій категорії надається дотація для облаштування житла; звичайне або спеціально об лаштоване житло; будинки-пансіонати для осіб з особливо важким станом здоров'я. Літнім людям забезпечена допомога у веденні господарства (приготування їжі, прибирання, прання) [7].

У Німеччині традиційно важливу роль у соціальному обслуговуванні людей похилого віку відіграють добровільні об'єднання, в першу чергу, церковні благодійні союзи і Німецький Червоний Хрест. Великого поширення в країні отримали центри денного перебування, різні клуби дозвілля, соціальні відділення для надання соціальної та медичної допомоги в домашніх умовах, що включають в себе служби допомоги у господарських справах, догляду за хворими [7].

В США простежується чітка тенденція створення умов для проживання престарілих громадян в домашніх умовах. В країні існує багато різних фондів, які забезпечують оплату медичної допомоги, надання дешевого житла, продуктів харчування, транспортних послуг. Соціальних послуг для літніх є багато. Це, зокрема, доставка додому обідів,прання, чистка речей, забезпечення автотранспортом, лікувальна гімнастика, ремонт і благоустрій квартир, організація дозвілля та розваг [7].

Отже, за кордоном реалізують численні програми, спрямовані на підтримку добробуту й стану здоров'я людей похилого віку, для чого створюють низку відповідних закладів, розташованих у громаді, за місцем проживання клієнта, якому надають право вибору форми обслуговування.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Аналіз методичної, наукової літератури, ресурсів інтернет-джерел дає підставу стверджувати, що збільшення частки людей похилого віку зумовлює актуалізацію проблеми щодо вдосконалення соціальної роботи з цією категорією населення. У розвинутих країнах створено цілісну мережу закладів соціального обслуговування людей похилого віку, спрямовану на реалізацію принципів ООН і забезпеченням їм гідного місця в суспільстві. В нашій державі система допомоги літнім людям є фрагментарною. Цей напрям діяльності потребує набуття певного досвіду, який можна запозичити в зарубіжних країнах та удосконалити його з урахуванням українських реалій та особливостей сучасного життя.

Перспективним для України є створення нових соціальних та соціально-медичних служб: будинків компактного проживання (для 12-15 осіб), будинків тимчасового проживання (наприклад, на зимовий період 10-15 осіб), хоспісів (служб допомоги термінально хворим), реабілітаційних центрів для тих, хто зазнав насилля у сім'ї, кризових центрів, клубів за інтересами тощо.

Література та джерела

1. Всемирная Организация Здравоохранения [Електронний ресурс]. − Режим доступу: <http://www.who.int/ru/>. − Загол. з екрану. − Мова рос.
2. Звєрєва І.Д. Соціальна робота в Україні / І.Д.Звєрєва. − К.: Центр навчальної літератури, 2006. − 464 с.
3. Інститут демографії та соціальних досліджень [Електронний ресурс]. − Режим доступу: <http://www.idss.org.ua/>. − Загол. з екрану. − Мова укр.
4. Капська А.Й. Соціальна робота: технологічний аспект/ Алла Йосипівна Капська. − К.: Центр навчальної літератури, 2004. − 352 с.

5. Лукашевич М.П. Соціальна робота (теорія і практика): підручник/ Т.В.Семигіна, М.П.Лукашевич. – К.:Каравела, 2011. – 368 с.
6. Наказ Міністерства соціальної політики України «Про впровадження соціально-педагогічної послуги "Університет третього віку" [Електронний ресурс]. − Режим доступу: <http://document.ua/pro-vprovadzhennja-socialno-pedagogichnoyi-poslugi-universit-doc72450.html>. − Загол. з екрану. − Мова укр.
7. Социальная работа с пожилыми людьми за рубежом [Електронний ресурс]. − Режим доступу: <http://www.veteranrb.ru/archives/875>. − Загол. з екрану. − Мова рос.
8. Статистика чисельності, складу та розміщення населення [Електронний ресурс]. − Режим доступу: <http://lection.com.ua/statistics/stat/statistika-chiselnosti-skladu-ta-rozmischennya-naselennya-statistika>. − Загол. з екрану. − Мова укр.
9. Холостова Е.И. Социальная работа с пожилыми людьми / Евдокия Ивановна Холостова. − Учебное пособие. − 2-е изд. − М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2003. − 296 с.
10. Шахрай В.М.Технології соціальної роботи: Навчальний посібник / Володимир Михайлович Шахрай. − К.: Центр навчальної літератури, 2006. − 464 с.

В статье рассматриваются особенности организации социальной работы с пожилыми людьми в Украине и за рубежом. Определены сети заведений в Украине, которые обслуживают пожилых людей, указано на каких уровнях осуществляется их деятельность. Также освещены особенности осуществления работы с пожилыми людьми в зарубежных странах, таких как Великобритания, Швеция, Германия, США. Проанализирована методическая, научная литература, ресурсы интернет-источников что предопределяет актуализацию проблемы по совершенствованию социальной работы с этой категорией населения.

Ключевые слова: анализ, особенности, пожилой возраст, социальная защита.

The article deals with the peculiarities of social work with the elderly in Ukraine and abroad. The network of institutions serving the elderly in Ukraine has been defined indicating the levels of their activities. The peculiarities of social work implementation with the elderly in foreign countries namely in the UK, Sweden, Germany and the USA have been charcterised. Numerous programmess are implemented abroad to support health and well-being of elderly people, for which a number of relevant institutions have been established and located in the community, which give the right to choose forms of services. Methodical, scientific literature resources, online sources have been analysed updating the information on improvement of social work with this category of population. An innovative project aiming at implementing and practicing of implementation of principles of lifelong learning for the elderly is being realized in Ukraine. Perspective for Ukraine is to establish new social and social-medical services, buildings of compact residence (for 12-15 people in winter period), houses providing temporary accommodation (for 10-15 people), hospices (assistance services for the terminally ill), rehabilitation centers (for those who have experienced domestic violence), crisis centers, clubs etc.

Key words: analysis, features, advanced age, social protection.

Наукове видання

НАУКОВИЙ ВІСНИК УЖГОРОДСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія

ПЕДАГОГІКА СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Випуск 36

Комп'ютерна верстка *Тополянський С.І.*

Статті подані в авторській редакції

Здано до набору 20.03.2015. Підписано до друку 26.03.2015.
Формат 60х84/8. Папір офс. Гарнітура Arial.
Друк різогр. Ум. друк. арк. 23,25
Тираж 300. Замовлення № 36.

Видавництво УжНУ «Говерла»
88000, м. Ужгород, вул. Капітульна, 18.
Свідоцтво про внесення до державного реєстру видавців
виготівників, і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія Зт №32 від 31 травня 2006 року