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

НАУКОВИЙ ВІСНИК УЖГОРОДСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

ISSN 2524-0609

Серія

ПЕДАГОГІКА
СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Збірник наукових праць

Випуск 2 (39)

Ужгород – 2016

ISSN 2524-0609

УДК 371; 378; 364

Науковий вісник Ужгородського університету.

Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». – 2016. – Випуск 2 (39)

Редакційна колегія

Головний редактор:
Козубовська І.В. *доктор педагогічних наук, професор 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 за випуск:
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 соціології і соціальної роботи, ДВНЗ «УжНУ»*
Букач М.М. *доктор педагогічних наук, професор, Миколаївський національний університет ім.В.О.Сухомлинського*
Мешко Г.М. *доктор педагогічних наук, професор, Тернопільський національний педагогічний університет ім.В.Гнатюка*
Поліщук В.А. *доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, Тернопільський національний педагогічний університет ім.В.Гнатюка*
Товканець Г.В. *доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки й методики дошкільної та початкової освіти, Мукачівський державний університет*
Кіш Янош, *доктор психології, професор, Дебреценський університет, Угорщина*
Норман Джудіт, *доктор соціальної роботи, професор, Університет Брігам Янг, США*

Рецензенти:
Янкович О.І. *доктор педагогічних наук, професор*
Вегеш М.М. *доктор історичних наук, професор*

Адреса редакції:
88017, м.Ужгород, вул.Університетська, 14, факультет суспільних наук, кімн.218,
тел.: +38 (0312) 64-03-14, e-mail: f-susp@uzhnu.edu.ua
Офіційний сайт збірника: http://libuzhnu.brinkster.net/cat4.aspx?seria=6

Засновник і видавець збірника наукових праць − Ужгородський національний університет.
Адреса: 88000, м.Ужгород, вул.Підгірна, 46.

Збірник наукових праць видається з березня 1998 р., виходить двічі на рік.
Свідоцтво про державну реєстрацію серія КВ № 7972 від 9 жовтня 2003 р.

Збірник наукових праць перереєстровано як друковане періодичне видання, включене до переліку наукових фахових видань України, галузі науки − педагогічні, що затверджений Наказом МОН України від 09.03.2016 р. № 241 (додаток 9, позиція 78).

Рекомендовано до друку Вченою Радою ДВНЗ «Ужгородський національний університет»,
протокол №6 від 16 червня 2016 року

© Ужгородський національний університет, 2016

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

SCIENTIFIC HERALD OF UZHHOROD UNIVERSITY

ISSN 2524-0609

Series

PEDAGOGY

SOCIAL WORK

Collection of Scientific Works

Issue 2 (39)

Uzhhorod – 2016

ISSN 2524-0609
УДК 371; 378; 364

Scientific Herald of Uzhhorod University.
Series: «Pedagogy. Social Work». – 2016. – Issue 2 (39)

Editorial Board

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

Deputy of Editor-in-Chief:
Bartosh Olena. *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Sociology and Social Work Department, Uzhhorod National University*

Editor of the issue:
Opachko Magdalyna. *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Pedagogy Department, 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 Sociology and Social Work Department, Uzhhorod National University*
Bukach Mykola. *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Mykolaiv National University named after V.Sukhomlynskyy*
Meshko Galyna. *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Gnatyuk*
Polischuk Vira. *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Social Pedagogics and Social Work Department, Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Gnatyuk*
Tovkanets Ganna. *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Department of Pedagogy and Methodology of Pre-school and Primary Education, 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*

Reviewers:
Yankovych Oleksandr. *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor*
Vegesh Mykola. *Doctor of Historical Sciences, Professor*

Editorial address:
88017, Uzhhorod, Universitetska str., 14, Faculty of Social Sciences, room 218,
tel.: +38 (0312) 64-03-14, e-mail: f-susp@uzhnu.edu.ua

Official website: http://libuzhnu.brinkster.net/cat4.aspx?seria=6

Founder and publisher of collection of scientific articles − Uzhhorod National University.
Address: 88000, Uzhhorod, Pidhirna str., 46.

The series of scientific articles has been published since March 1998, is published twice a year.
State registration certificate series KV № 7972 dated by October 9, 2003

Collection of scientific articles is re-registered as a printed periodical edition, included in the list of scientific professional editions of Ukraine, the field of science − Pedagogy, approved by the Order of Ministry of Education of Ukraine dated by 09 March 2016, № 241 (annex 9, position 78).

Recommended to publication by the Scientific Council of Uzhhorod National University,
record №6 from June 16, 2016

© Uzhhorod National University, 2016

ЗМІСТ

Атрощенко Тетяна. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ... 11
Барановська Олена. РЕАЛІЗАЦІЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У СТАРШІЙ ШКОЛІ: ДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ... 15
Барладим Валентина. ДОСВІД ЗАСТОСУВАННЯ ГРУП СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ ЯК ЗАСОБУ ОРГАНІЗАЦІЇ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ ... 18
Басай Надія. РЕАЛІЗАЦІЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ЧЕРЕЗ ДІАЛОГ КУЛЬТУР У ЗМІСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ «НІМЕЦЬКОМОВНІ КРАЇНИ» ... 21
Бичок Алла. ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ В НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇНАХ ... 27
Бондар Тамара. ІНКЛЮЗИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У США ... 30
Борщ Костянтин. АЛКОГОЛІЗМ ЯК ФОРМА ДЕВІАТИВНОЇ СІМЕЙНОЇ ПОВЕДІНКИ: НАСЛІДКИ ТА ЗАСОБИ ПРОТИДІЇ ... 35
Брюханова Тетяна. ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ШЛЯХОМ ВПРОВАДЖЕННЯ СПОРТИВНО-ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ... 39
Ваколя Зоряна. ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ (НА ОСНОВІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРЕСИ ЗАКАРПАТТЯ 1920-1930 рр.) ... 41
Васильєва Ганна, Гайсак Іван, Тополянський Сергій. ДО ПРОБЛЕМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ НА ПРИКЛАДІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ФІЗИКА ЯДРА І ЕЛЕМЕНТАРНИХ ЧАСТИНОК» ... 45
Велущак Марина. ВПЛИВ СУЧАСНИХ ТЕНДЕНЦІЙ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ НА ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНИХ ФАХІВЦІВ З МІЖНАРОДНОГО БІЗНЕСУ В США ... 48
Вербицька Вікторія. БУХГАЛТЕРСЬКА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ... 52
Голубенко Тетяна. НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОГО ЗАХИСТУ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ УКРАЇНИ ЯК ПЕРЕДУМОВА ЗДІЙСНЕННЯ ПАТРОНАЖНОЇ РОБОТИ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ... 55
Горішна Надія. ФЕНОМЕН СОЦІАЛЬНОГО ПІДПРИЄМНИЦТВА: СУТНІСТЬ І КРИТЕРІЇ ... 58
Горленко Валентина. ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД РОЗВИТКУ ІК-КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ... 62
Гуменюк Сергій. ФАХОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ – ВИМОГА ЧАСУ ... 68
Данко Дана, Сойма Наталія. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ МЕДИКО-СОЦІАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В РОБОТІ З «ДІТЬМИ ГРУПИ РИЗИКУ» ... 71
Довганич Мирослава. ДО ПИТАННЯ ЗАСТОСУВАННЯ АУДІОЛІНГВАЛЬНОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ... 74
Зобенько Наталія. СУЧАСНИЙ СТАН ДИТИНСТВА В УКРАЇНІ ... 77
Ігнатенко Наталія. МЕТОДИКА ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ІСТОРІЇ В ШКОЛІ ... 81
Іконнікова Марина. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФІЛОЛОГІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ НІМЕЧЧИНИ ... 85
Калаур Світлана. ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЗАГАЛЬНОНАУКОВИХ ПРИНЦИПІВ, ПОКЛАДЕНИХ В ОСНОВУ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ ... 89
Кампов Світлана. СПІВПРАЦЯ СІМ'Ї ТА ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ ... 93
Канюк Олександра. ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ВНЗ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ... 97
Кіш Надія. ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ РІЗНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ... 101
Козубовська Ірина, Сідун Лариса. ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТНЬОЇ РІВНОСТІ ... 105
Копилова Світлана. ТЕХНОЛОГІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ СПІЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУБЄКТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ... 109
Кравчина Тетяна. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ РОЛЬОВИХ ІГОР НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ... 114
Криворучко Аліна. ЗМІСТОВО-ПРОЦЕСУАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХІМІЇ ДО ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ ... 117

Кучерук Оксана. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ 122
Лещук Галина, Петришин Людмила. ВПЛИВ ДЕМОГРАФІЧНИХ ПРОЦЕСІВ НА СОЦІАЛЬНУ СТАБІЛЬНІСТЬ У СУСПІЛЬСТВІ 126
Маляр Любов. РОЗВИТОК ШКІЛЬНИЦТВА ТА МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ НА ЗАКАРПАТТІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТЬ 129
Маріонда Іван. ОСОБЛИВОСТІ ВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ 133
Мартинець Лілія. ФУНКЦІЇ УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНИМ РОЗВИТКОМ УЧИТЕЛІВ 137
Марфинець Надія. ДУХОВНИЙ РОЗВИТОК УЧНІВ У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ЛІТЕРАТУРНОГО КРАЄЗНАВСТВА В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ 140
Меркулова Наталя, Мільчевська Ганна. УПРАВЛІНСЬКІ ВІДНОСИНИ В СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ 144
Мовчан Лариса. ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ШВЕЦІЇ 147
Нагорняк Світлана. СТРУКТУРА, КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ПРАВОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ ПРАВОЗНАВСТВО 150
Олійник Галина. КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬО-ДОЗВІЛЛЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 154
Олійник Катерина. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ТРЕНІНГІВ 157
Оліховська Любов. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ 161
Омельчук Олександр. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ПІДГОТОВКИ ШКОЛЯРІВ ЗА ТЕХНОЛОГІЧНИМ ПРОФІЛЕМ 165
Опачко Магдалина. ДИДАКТИЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ: ФІЛОСОФСЬКИЙ АСПЕКТ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ 168
Парфанович Андрій. ІСТОРИЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТА СОЦІАЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ МІЖСТАТЕВИХ СТОСУНКІВ МОЛОДІ 172
Патинок Оксана. СТАНОВЛЕННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЯК ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩОЇ ЯКОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНОЇСФЕРИ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ 176
Повідайчик Оксана. ФУНКЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ 180
Поліщук Віра. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ США ДО ВИВЧЕННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ 183
Поліщук Юрій. СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК ВАЖЛИВА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА 186
Попадич Олена. МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВИХ ЗНАНЬ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПЕДАГОГІКИ, ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ 189
Попик Юрій. ОРГАНІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ ІНТЕГРОВАНИХ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ В ТЕРИТОРІАЛЬНИХ ГРОМАДАХ 193
Постригач Надія. МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ, ОРІЄНТОВАНОЇ НА ШКОЛУ В ГРЕЦІЇ 197
Розлуцька Галина. ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЖУРНАЛУ «ДУШПАСТИР» 200
Розман Ірина. ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНІ ПОНЯТТЯ: НЕОБХІДНІСТЬ РОЗУМІННЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ ТА ЯВИЩ ЛІТЕРАТУРНОГО ПРОЦЕСУ 204
Рокосовик Наталія. ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ 207
Романишина Оксана. МЕТОДОЛОГІЧН ПІДХОДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ 210
Романовська Людмила. ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ 214
Рум'янцева Катерина. ВПРОВАДЖЕННЯ МАТЕМАТИЧНИХ МЕТОДІВ У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ 217
Рюль Вікторія, Бартош Олена. МОБІЛЬНІСТЬ МОЛОДІ НА ПОГРАНИЧЧІ (НА ПРИКЛАДІ УКРАЇНИ, ПОЛЬЩІ ТА УГОРЩИНИ) 221
Савельчук Ірина. СУБ'ЄКТИВНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ СЕРЕДОВИЩА ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ 226
Сивохоп Едуард. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

ФАХІВЦЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ 230
Синякова Віра. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ І ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ 233
Сікора Ярослава. РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ 236
Слозанська Ганна. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СОЦІАЛЬНА РОБОТА» У ВНЗ З МОЖЛИВІСТЮ ЇХНЬОГО ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ 240
Слюсаренко Олег. ПОНЯТТЯ «ЛІДЕР» І «ЛІДЕРСТВО» В СУЧАСНІЙ НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ 244
Смужаниця Діана. ПЕРЕКЛАДНІ МЕТОДИ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ 247
Смук Оксана. ІНКУЛЬТУРАЦІЯ ТА ФОРМУВАННЯ ЕТНОНАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ УКРАЇНЦЯ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ 250
Стойка Олеся. ЗМІНИ НАПРЯМКІВ ДІЯЛЬНОСТІ ТА СТРУКТУРИ АМЕРИКАНСЬКОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ 253
Товканець Оксана. МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ В ПОЛІТИЦІ ФОРМУВАННЯ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ СТРАТЕГІЇ 257
Товт Валерій. ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ 263
Цимбровська Христина. ЛІНГВОПРАГМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФАХОВОГО МОВЛЕННЯ У ЗМІСТІ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УСНОМУ СПІЛКУВАННІ МАЙБУТНІХ ПЕДІАТРІВ 266
Шандор Федір. САКРАЛІЗАЦІЙНІ ТА СЕКУЛЯРІЗАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ В СУСПІЛЬСТВІ РИЗИКІВ 271
Шостакович-Корецька Людмила, Шевченко-Макаренко Ольга, Ревенко Георгій. ІНФОРМОВАНІСТЬ ПРО СТИГМУ І ДИСКРИМІНАЦІЮ, ЩО ПОВ'ЯЗАНІ З ВІЛ-ІНФЕКЦІЄЮ СЕРЕД СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ 277
Юрченко Артем, Хворостіна Юрій. ВІРТУАЛЬНА ЛАБОРАТОРІЯ ЯК СКЛАДОВА СУЧАСНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ 281
Онуфрів Андріана. ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УСНОМУ АКАДЕМІЧНОМУ СПІЛКУВАННІ МАЙБУТНІХ МАРКЕТОЛОГІВ НА ОСНОВІ ПРЕЗЕНТАЦІЇ 284

CONTENTS

Atroshchenko Tetiana. THEORETICAL BASIS OF THE FORMATION PROCESS OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS: FOREIGN EXPERIENCE 11
Baranovska Olena. REALIZATION OF INTERSUBJECT CONNECTION IN HIGHER SCHOOL: DIDACTIC ASPECT 15
Barladym Valentyna. EXPERIENCE OF GROUP SOCIAL NETWORK AS A MEANS OF INFORMAL EDUCATION OF CHILDREN AND YOUTH 18
Basay Nadiia. REALIZATION OF CULTUROLOGICAL APPROACH THROUGH DIALOGUE OF CULTURES IN THE CONTENT OF ELECTIVE COURSE MANUAL "GERMAN-SPEAKING COUNTRIES" 21
Bytschok Alla. SPECIAL FEATURES OF ECONOMICS-STUDENTS TRAINING IN GERMAN-SPEAKING COUNTRIES 27
Bondar Tamara. US EDUCATORS' INCLUSIVE COMPETENCE 30
Borshch Kostyantyn. ALCOHOLISM AS A FORM OF FAMILY DEVIANT BEHAVIOR: EFFECTS AND COUNTERMEASURES 35
Bryukhanova Tetyana. RAISING THE STUDENTS MOTIVATION TO HEALTHY LIFESTYLE BY IMPLEMENTATION OF SPORT-ORIENTED TECHNOLOGY OF TEACHING 39
Vakolya Zoryana. THE IMPLEMENTATION OF EXPERIENCE OF MORAL EDUCATION EXPERIENCE IN CONTEMPORARY SCHOOL (ON THE BASIS OF PEDAGOGICAL PERIODICALS IN TRANSCARPATHIAN REGION 1920-1930-s) 41
Vasylyeva Hanna, Haysak Ivan, Topolyanskyy Sergiy. TO THE ISSUE OF CONTENT MASTERING OF STUDENTS EDUCATIONAL SCIENTIFIC-RESEARCH WORK ON THE EXAMPLE OF SPECIALTY «PHYSICS OF NUCLEUS AND ELEMENTARY PARTICLES» 44
Velushchak Maryna. INFLUENCE OF CURRENT GLOBALIZATION TRENDS ON TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN INTERNATIONAL BUSINESS IN THE USA 48
Verbytska Viktoriia. ACCOUNTING EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE INNOVATIVE EDUCATIONAL PROCESS 52
Golubenko Tatiana. REGULATORY FRAMEWORK OF SOCIAL AND LEGAL PROTECTION OF ELDERLY PATIENTS IN UKRAINE AS A PRECONDITION OF PATRONAGE WORK IMPLEMENTATION: THEORETICAL ASPECTS 55
Horishna Nadia. PHENOMENON OF SOCIAL ENTREPRENEURSHIP: ESSENCE AND CRITERIA 58
Horlenko Valentina. FOREIGN EXPERIENCE THE DEVELOPMENT OF INFORMATION-COMMUNICATION COMPETENCE OF TUTORS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS 62
Gumenyik Sergiy. PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION BY MEANS OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES 68
Danko Dana, Soyma Natalia. PREPARING THE FUTURE SOCIAL WORKERS FOR USING TECHNOLOGIES OF MEDICAL AND SOCIAL WORK IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY WITH CHILDREN AT RISK 71
Dovhanych Myroslava. TO THE QUESTION OF USING THE AUDIO-LINGUAL METHOD OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES 74
Zobenko Natalia. CURRENT STATUS OF CHILDHOOD IN UKRAINE 77
Ignatenko Natalia. METHODS OF APPLICATION OF PROBLEM TEACHING TECHNOLOGY IN TEACHING HISTORY IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS 81
Ikonnikova Maryna. PECULIARITIES OF PHILOLOGIST PROFESSIONAL TRAINING AT GERMAN UNIVERSITIES 85
Kalaur Svitlana. THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF GENERAL SCIENTIFIC PRINCIPLES UNDERLYING THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS OF SOCIAL SPHERE TO CONFLICT RESOLUTION 89
Kampov Svitlana. COOPERATION OF FAMILY AND PRESCHOOL INSTITUTIONS IN CHILDREN UPBRINGING 93
Kanyuk Oleksandra. USING THE INTERACTIVE METHODS WHILE TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS OF NON-LANGUAGE SPECIALTIES IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS 97
Kish Nadiia. GAMES TECHNOLOGIES AS AN EFFECTIVE MEANS OF TEACHINING THE PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION TO FUTURE SPECIALISTS OF DIFFERENT SPECIALITIES 101
Kozubovska Iryna, Sidun Larysa. FOREIGN EXPERIENCE OF EDUCATIONAL EQUALITY ENSURING 105

Kopylova Svitlana. TECHNOLOGY OF ORGANIZATION OF JOINT ACTIVITY OF SUBJECTS IN THR TRAINING OF MASTERS OF SOCIAL WORK 109
Kravchyna Tetyana. METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE USE OF ROLE-PLAYING GAMES AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS 114
Kryvoruchko Alina. CONTENT PROCEDURAL FEATURES OF METHODS OF TRAINING OF FUTURE CHEMISTRY TEACHERS TO THE EVALUATION OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS OF STUDENTS 117
Kucheruk Oksana. METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE FORMATION OF MATHEMATICAL COMPETENCE OF FUTURE SOFTWARE ENGINEER 122
Leshchuk Halyna, Petryshyn Ludmyla. INFLUENCE OF DEMOGRAPHIC PROCESSES ON SOCIAL STABILITY IN A SOCIETY 126
Malyar Lyubov. DEVELOPMENT OF SCHOOL AND LANGUAGE –LITERATURE EDUCATION IN TRANSCARPATHIA IN THE SECOND HALF OF THE 19-TH CENTURY – BEGINNING OF THE 20-TH CENTURY 129
Marionda Ivan. FEATURES UNIVERSITY TRAINING PHYSICAL EDUCATION SPECIALIST 133
Martynets Liliia. FUNCTIONS OF MANAGEMENT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS 137
Marfynets Nadiya. SPIRITUAL DEVELOPMENT OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF IMPLEMENTATION OF THE CONTENT OF LITERARY REGIONAL ETHNOGRAPHY IN MODERN SCHOOL 140
Merkulova Nataliya, Milchevska Anna. MANAGEMENT RELATIONS IN SOCIAL WORK 144
Movchan Larysa. DEVELOPING LINGUISIC COMPETENCY OF SWEDISH STUDENTS 147
Nagornyak Svitlana. STRUCTURE, CRITERIA, INDEXES AND LEVELS Of STUDENTS' JUSTICE COUNSCIOUSNESS FORMATION ON LAW SPECIALTY 150
Oliynyk Halyna. CRITERIA, RATES AND LEVELS OF FORMATION OF FUTURE SOCIAL WORKERS TOWARDS EDUCATIONAL-RECREATIONAL ACTIVITIES 154
Oliynyk Kateryna. FORMING OF PROFESSIONAL IDENTITY OF SOCIAL WORKERS WITH THE HELP OF TRAININGS 157
Olikhovska Lyubov. THEORETICAL BASIS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION: PSYCHOLOGICAL ASPECTS 161
Omelchuk Oleksandr. THE PECULARITIES OF USE OF PROBLEM TEACHING IN CONDITIONS OF PUPILS′ PREPARATION ACCORDING TO TECHNOLOGICAL SPECIALIZATION 165
Opachko Magdalyna. DIDACTIC MANAGEMENT: PHILOSOPHICAL ASPECTS OF THE ESSENCE OF THE CONCEPT 168
Parfanovych Andriy. HISTORICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT AND SOCIAL CHARACTERISTICS OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS OF YOUNG PEOPLE 172
Patynok Oksana. FORMATION OF LIABILITY AS PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF FUTURE SPECIALISTS OF SOCIAL SPHERE: PSYCHOLOGICAL ASPECTS 176
Povidaychyk Oksana. FUNCTIONS OF SCIENTIFIC AND RESEARCH ACTIVITIES IN THE SYSTEM OF SOCIAL WORK 180
Polishchuk Vira. TRAINING OF THE USA FUTURE SOCIAL WORKERS FOR THE RESEARCHING OF MULTICULTURAL ENVIRONMENT AS A PART OF INTERCULTURAL COMPETECE FORMATION 183
Polishchuk Yuri. SOCIAL EDUCATION PUPIL OF YOUTH AS AN IMPORTANT PEDAGOGICAL PROBLEM 186
Popadych Olena. METHODS OF FORMING OF LEGAL KNOWLEDGE IN FUTURE MASTERS OF PEDAGOGY, HIGH SCHOOL TEACHERS WHILE STUDING IN HIGH SCHOOL 189
Popyk Yuriy. ORGANIZATION OF INTEGRATED SOCIAL SERVICES ACTIVITY IN TERRITORIAL COMMUNITIES 193
Postrygach Nadiia. THE MODEL OF TEACHER TRAINING BASED ON GREECE SCHOOL 197
Rozlutska Galyna. EDUCATIONAL POTENTIAL OF "DUSHPASTYR" JOURNAL 200
Rozman Iryna. THEORETICAL-LITERARY CONCEPTS: THE NECESSITY TO UNDERSTAN THE WRITINGS AND LITERARY PROCESS PHENOMENA 204
Rokosovyk Nataliya. FOREIGN EXPERIENCE OF TRAINING PEDAGOGS BY MEANS OF DISTANCE EDUCATION 207
Romanyshyna Oksana. METHODOLOGICAL APPROACHES OF FUTURE SOCIAL WORKERS PROFESSIONAL IDENTITY FORMING BY MEANS OF INFORMATION TECHNOLOGIES 210
Romanovs'ka Lyudmyla. PRAXIOLOGICAL APPROACH TO THE FUTURE SOCIAL WORKERS TRAINING 214

Rumyantseva Kateryna. IMPLEMENTING THE MATHEMATICAL METHODS INTO THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE ECONOMISTS 217
Riul Viktoriia, Bartosh Olena. THE YOUTH MOBILITY ON THE BORDERLAND AREAS (ON THE EXAMPLE OF UKRAINE, POLAND AND HUNGARY) 221
Savelchuk Iryna. SUBJECTIVE PRECONDITIONS OF THE ENVIRONMENT DEVELOPMENT OF SOCIAL WORKERS TRAINING 226
Syvokhop Eduard. FORMATION OF PROFESSIONAL AND PERSONAL COMPETENCE OF SPECIALISTS PHYSICAL EDUCATION 230
Syniakova Vira. SOCIAL-EDUCATIONAL AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF PUPILS GENDER EDUCATION 233
Sikora Yaroslava. IMPLEMENTATION OF BLENDED LEARNING IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS 236
Slozanska Anna. RELATIONSHIP BETWEEN FUTURE SOCIAL WORKERS TRAINING IN UNIVERSITIES AND THE POSSIBILITY OF BEING EMPLOYED 240
Slyusarenko Oleg. THE CONCEPTS "LEADER" AND "LEADERSHIP" IN MODERN SCIENTIFIC LITERATURE 244
Smuzhanytsya Diana. METHODS OF TRANSLATION IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES 247
Smuk Oksana. INCULTURATION AND FORMATION OF ETHNIC-NATIONAL IDENTITY OF THE UKRAINIANS IN CONDITIONS OF GLOBALIZATION 250
Stoyka Olesya. CHANGES OF DIRECTIONS AND STRUCTURE OF AMERICAN HIGHER EDUCATION 253
Tovkanets Oksana. MANAGEMENT OF EDUCATION IN POLICY OF FORMATION OF EUROPEAN EDUCATIONAL STRATEGY 257
Tovt Valeriy. PROFESSIONAL SKILL IMPRUVEMENT OF PHYSICAL TRAINING TEACHERS IN THE SYSTEM OF POSTGRAGUATE EDUCATION 263
Tsymbrovska Khrystyna. THE LINGUO-PRAGMATIC PECULIARITIES OF PROFESSIONAL SPEAKING OF DOCTORS IN THE FRAMEWORK OF BUILDING AN ENGLISH FOR PROFESSIONAL PURPOSES COMPETENCE IN SPEAKING OF PROSPECTIVE PEDIATRICIANS 266
Shandor Fedir. SACRALIZATION AND SECULARIZATION TRENDS IN RISK SOCIETY 271
Shostakovych-Koretska Lyudmyla, Shevchenko-Makarenko Olha, Revenko Georgiy. AWARENESS OF STIGMA AND DISCRIMINATION ASSOCIATED WITH HIV INFECTION AMONG MEDICAL STUDENTS 277
Yurchenko Artem, Yuriy Khvorostina. VIRTUAL LABORATORY AS A PART OF MODERN EXPERIMENT 281
Onufriv Adriana. THE STAGES OF BUILDING OF EPP COMPETENCE IN ORAL ACADEMIC COMMUNICATION OF PERSPECTIVE MARKETERS BASED ON PRESENTATION 284

УДК 378:371.13.013.43:316.72

Атрощенко Тетяна Олександрівна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра педагогіки дошкільної та початкової освіти
Мукачівський державний університет, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

У статті розглянуто теоретичні питання процесу формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців. Представлено різноманітні погляди західних науковців щодо суті та структури поняття «міжкультурна компетентність» та методи підготовки до міжкультурної взаємодії. Розглянуто моделі міжкультурної компетентності, розроблені науковцями провідних університетів Великобританії, Фінляндії, США, які свідчать про те, що міжкультурна компетентність майбутніх фахівців є невід'ємною складовою їхньої професійної діяльності.

Ключові слова: діалог культур, компетентність, компетентнісний підхід, міжкультурна компетентність, міжкультурна взаємодія, міжкультурна комунікація.

Вступ. Процес глобалізації охопив сьогодні всі сфери людського життя, і якщо до недавнього часу історія людства була лише історією окремих країн, народів і культур, то сьогодні вона відчутно перетворюється в глобальну єдину історію людства: все, що відбувається в житті окремих країн, так чи інакше відображається на житті інших. Сучасні локальні (етнічні) культури при цьому втрачають своєрідність і замкненість, а кордони між ними все більше стираються і зникають.

Очевидним результатом процесу глобалізації стали також широкі можливості спілкування носіїв будь якої культури з представниками інших культур і ці можливості сьогодні стали повсякденною реальністю для багатьох країн та народів. Дана обставина породила у представників різних наук широкий інтерес до процесу взаємовпливу культур, мов, звичаїв, стилю життя тощо.

В контексті взаємодії культур велика кількість людей бере участь в діяльності міжнародних політичних, економічних, освітніх та професійних організацій, міжнародних форумів та конференцій, працюють в міжнародних компаніях, здобувають освіту в різних країнах світу, подорожують тощо. Як показує світовий досвід, щоб ефективно підтримувати ці різноманітні та багаторівневі контакти і форми спілкування, необхідним є не тільки знання відповідної мови, а і знання норм, правил, традицій, звичаїв, іншої культури і т.д.

Отже, питання формування міжкультурної компетентності сьогодні на часі. В кожній державі є своя специфіка у вирішенні даного питання, тому, вважаємо, що для нас є корисними інформація та обмін досвідом з питань формування міжкультурної компетентності майбутнього фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню різних аспектів компетентності особистості присвятили свої роботи Дж.Алмонд, Г.Ауернхаймер, Дж.Равен, П.Роджерс.

Концепції міжкультурної комунікації Е.Холла, К.Гирца, В.Гудікунста, Г.Тріандіса, Г.Хофштеде зумовили стрімке зростання інтересу до дослідження різних проблем міжкультурної взаємодії та діалогу культур. Феномен діалогу культур розглядається з позицій постмодерністського підходу (В.С.Біблер, Ж.Бодрійяр, Ж.Дерріда, М.Фуко, Ю.Хабермас), теорії міжкультурної комунікації (Р. Коллінз, Н. Луман, М. Маклюен та ін.).

Серед публікацій із загальних проблем міжкультурної комунікації слід виділити роботи російських дослідників Т.М. Астафурова, Д.Б. Гудкова, В.В. Червоних, Л.В. Куликової, О.А. Леонтович, Ю.Є. Прохорова, Ю.А.Сорокіна, І.А. Стерніна, В.П. Фурманової, Н.Л. Шамне та ін.

Питання міжкультурної підготовки фахівців є широко досліджуваною науковою проблемою у Сполучених Штатах Америки, що пояснюється специфічним суспільно-культурним складом населення країни - всі американці є вихідцями з різноманітних країн світу, що досить успішно співіснують у геополітичних, суспільно-економічних та культурних умовах США. Екстенсивний аналіз методів міжкультурної підготовки фахівців знаходимо в зарубіжному науковому дискурсі з питань взаємодії етносів - праці М. Байрема та А.Ніколза, присвячені практичному формуванню міжкультурної компетентності, дослідження Б.Лонгхерста, Г.Багнел, Г.Сміта, Г.Крофорда, Е.Болдвін та М.Огборн стосувалися загальних питань культури, культурних норм та співвідношення культури з соціальної структурою. Науковий доробок Х.Сілі включає праці, що аналізують явища культурних непорозумінь та способів взаємодії між носіям різних цінностей [1, с.118].

Мета статті – дослідження зарубіжного досвіду формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. До середини 1980-х років в західній науці склалося уявлення, згідно з яким міжкультурною компетентністю можна оволодіти за рахунок знань, отриманих в процесі міжкультурної комунікації. Знання такого роду визначалися як відомості про конкретну науку в традиційних аспектах (Moosmüller), і загальні, до яких відносилось володіння такими комунікативними навиками, як толерантність, емпатійне слухання, знання загальнокультурних універсалій (Barkowski).

Відповідно до такого поділу міжкультурна компетентність в західній культурній антропології розглядається в двох аспектах:

1) як здатність сформувати в собі чужу культурну ідентичність, що передбачає знання мови, цінностей, норм, стандартів поведінки іншого комунікативного співтовариства. При такому підході засвоєння максимального обсягу інформації та адекватного знання іншої культури є основною метою процесу комунікації.

2) як здатність досягати успіху при контактах з представниками іншого культурного співтовариства навіть при недостатньому знанні основних елементів культури своїх партнерів. Саме з цим варіантом міжкультурної компетентності доводиться найчастіше стикатися в практиці комунікації.

Цікавою і повністю обґрунтованою вважаємо

© Атрощенко Т.О.

точку зору О.Леонтович, яка в структурі міжкультурної компетентності виділяє три складові: 1) мовну; 2) комунікативну; 3) культурну.

Світовий досвід показує, що найбільш успішною стратегією досягнення міжкультурної компетентності є інтеграція – збереження власної культурної ідентичності поряд з оволодінням культурою інших народів. На думку німецького культуролога Г.Ауернхаймера, навчання міжкультурної компетентності має починатися із спрямованого самоаналізу і критичної саморефлексії (Auernheimer).

Фінський науковець Дж. Летонен (University of Jyväskylä, Finland) вважає обмеженим підхід багатьох авторів до міжкультурної компетенції як до терплячості щодо прояву культурних особливостей, культурної чутливості до правил поведінки в тій чи іншій культурі, інформованості про деякі культурні факти, або як до розуміння представників інших культур. Для успішної комунікації в іншій культурі, з точки зору автора, «необхідно знати мову, історію країни, мистецтво, економіку, суспільство, тобто володіти всебічними знаннями про культуру цієї країни». Дослідник ставив питання про етику міжкультурних стосунків [8].

Актуальним підходом в нашому дослідженні є розгляд міжкультурної компетенції через моделі. У зарубіжній літературі моделі міжкультурної компетенції (Б.Спіцберг і Г.Чангнон) поділяються на такі види: структурні моделі (compositional models); моделі, орієнтовані на взаємодію (co-orientational models); динамічні моделі (developmental models); адаптаційні моделі (adaptational models); причинно-наслідкові моделі (casual models) [9].

Однією з найбільш відомих в західній літературі структурних моделей є модель міжкультурної компетенції Д. Діадорф, представлена у вигляді піраміди і складається з чотирьох рівнів. У структуру моделі входять такі компоненти: мотиваційні фактори, когнітивні (пізнавальні) елементи, навички, а також контекст (контекстуальні фактори). «Людині слід спробувати зрозуміти свою власну культуру, перш ніж починати вивчення іншої (чужої) культури» − таку думку відображає модель глобальних компетенцій Б.Хантера, Г.Уайта і Г.Годбі [5].

Модель міжкультурної компетентності, розроблена професором М.Бірамом (University of Durham, United Kingdom), є на сьогоднішній день найбільш повною і охоплює різні якості, здібності і вміння особистості. Відповідно до цієї моделі, міжкультурна компетентність складається з наступних п'яти елементів: 1. Установки (допитливість і відкритість, готовність відкинути упередження по відношенню як до чужої, так і до рідної культури). 2. Знання (уявлення про соціальні групи, їхні характеристики та функціонування в суспільстві рідної країни і країни співрозмовника, про загальні процеси соціальної та особистісної взаємодії). 3. Уміння інтерпретації і співвіднесення (здатність зрозуміти і інтерпретувати документ або подію іншої культури і співвідносити з явищами рідної). 4. Уміння пізнання і взаємодії (здатність засвоювати нові знання про культуру та їхні практичні прояви, а також використовувати свої знання, установки і уміння на практиці в ситуаціях реального спілкування). 5. Критичне усвідомлення культури або політична освіта (здатність критично, на основі певних критеріїв, оцінювати діяльність і її результати у власній та іншій культурі).

На думку науковця, основною метою навчання мови є формування міжкультурної компетенції через лінгвістичну компетенцію, соціолінгвістичну компетенцію і компетенцію дискурсу в поєднанні з відкритістю, порівнянням, аналізом і критикою культур [4].

На практиці механізм формування міжкультурної компетентності - це, з одного боку, засвоєння людиною норм, еталонів поведінки, поглядів, стереотипів, які характерні для його родини, найближчого оточення і культури. Це засвоєння відбувається, як правило, неусвідомлено, за допомогою імітації, некритичного сприйняття панівних стереотипів. Іншою стороною цього процесу є засвоєння необхідних знань і навичок в процесі взаємодії людини з інститутами суспільства як спеціально створеними для її соціалізації (школа, вуз, виховні установи і т.д.). У той же час становлення особистості людини відбувається не тільки в процесі засвоєння нею соціальних норм і досвіду даного суспільства.

Російський науковець О.П.Садохін вважає, що одночасно з процесом соціалізації відбувається процес входження, «вживання» людини в культуру, який отримав назву процесу інкультурації. Інкультурація означає формування у індивіда основних навичок в поведінці і життєдіяльності в певному культурному середовищі: способів задоволення основних потреб; способів вербальної і невербальної комунікації; типів спілкування з іншими людьми; форм контролю за власною поведінкою та емоціями і ін. Результатом інкультурації є культурна компетентність особистості в умовах рідної культури.

Процеси соціалізації та інкультурації відіграють свою роль у формуванні здатності індивіда ефективно взаємодіяти зі своїм соціокультурним оточенням. Результатом цих процесів є формування почуття соціокультурної компетентності, яке виникає і розвивається протягом усього життя людини.

Усвідомлення здатності ефективно взаємодіяти з навколишнім світом є надзвичайно важливим для людини, оскільки виявляє, що вона може робити і які результати можуть приносити її дії. Аналізуючи результати власних дій, людина оцінює їх через призму суспільної свідомості і тим самим формує уявлення про власну соціокультурну та міжкультурну компетентності. Поряд з цим, в процесі взаємодії зі своїм оточенням людина також накопичує досвід ефективного використання власних знань і здібностей в різних життєвих ситуаціях. Цей досвід служить одночасно і основою для ефективного спілкування з представниками інших культур [2, с.126-127].

В процесі міжкультурної взаємодії партнери прагнуть до взаєморозуміння і злагоди шляхом досягнення компромісу між власними культурними цінностями з аналогічними цінностями партнера. Вирішальною обставиною тут виступає визнання взаємодіючими сторонами один одного як рівноправних учасників спілкування, відносини між якими повинні будуватися на принципах довіри, поваги, доброзичливості, рівності і свободи вибору. При цьому реалізація ними своїх інтересів та цілей передбачає також невтручання в справи один одного і збереження самостійності. Такий тип взаємодії визначається в науці терміном «толерантність».

Основу толерантності становить взаємне визнання один одного суб'єктами взаємодії, рівноправними учасниками процесу комунікації. Вона грунтується на усвідомленні ними взаємної корисності, яка передбачає взаємну зацікавленість, взаємну повагу і врахуванні інтересів, на здатності жертвувати частиною власних інтересів заради максималізації спільного блага. В такому випадку толерантність проявляється як позитивна міжкультурна компетентність, в структурі якої позитивний образ власної культури співіснує з позитивним ціннісним ставленням до інших культур. Позитивну міжкультурну компетентність в

даному ракурсі розглядається, з одного боку, як умова самостійного і стабільного існування індивіда або соціокультурної групи, а з іншого - як необхідна умова їх міжкультурної взаємодії з аналогічними суб'єктами в поліетнічному і мультикультурному світі.

У міжкультурній компетентності толерантність виступає як принцип оптимізації міжкультурних відносин, як необхідна умова вирішення міжкультурних суперечностей. Вона передбачає розумну поступливість, постійну готовність до діалогу, рівність сторін, що взаємодіють, визнання іншої думки, унікальності і цінності іншої особистості. Саме на цій основі створюється атмосфера довіри, рівності і терпимості, що забезпечує ефективну міжкультурну комунікацію. Толерантність, як елемент міжкультурної компетентності, на практиці виступає як відсутність негативного ставлення до іншої культури, наявність позитивного образу іншої культури при збереженні позитивного сприйняття своєї власної культури.

Американський педагог М.Кноулз пропонує методи підготовки до міжкультурної взаємодії згрупувати у такі категорії:

1. Когнітивні методи. До таких належать: лекції; друковані матеріали; навчання за посередництвом комп'ютера; фільми; оцінювання власного прогресу (self-assessment), яке, у свою чергу, може включати письмові конференції, дискусії, ведення щоденника тощо; тематичні дослідження (case-studies) та метод критичних інцидентів;

2. Активні методи включають рольові ігри, симуляції та вправи;

3. Методи підготовки до міжкультурної взаємодії, які були розроблені саме для цієї конкретної мети: контрастування культур (contrast culture), культурне пристосування (culture assimilator), крос-культурний діалог (cross-cultural dialogue), культурний аналіз (culture analysis), культурне занурення (community-based immersion) та країнознавство (area studies) [7].

Метод контрастування культур – це дослідницький метод, що потребує наявності досвідченого учасника-експерта з культури, яка контрастує з власною культурою студентів. У ході взаємодії та контрольованого діалогу між двома учасниками на поверхню виходять загальні установки, переконання та цінності культури, що вивчається. Метою цього виду діяльності є знайомство з діловими аспектами нової культури, усвідомлення культурних відмінностей та сприяння культурній обізнанності. Як учасника-експерта бажано запросити представника культури, що вивчається. Зазвичай метод рекомендують застосовувати на початку курсу міжкультурної підготовки для того, щоб акцентувати увагу на багатоманітті культурних парадигм та складності міжкультурних контактів.

Метод культурного пристосування полягає в концентрації уваги на сприйнятті та інтерпретації поведінки представників двох контактуючих культур. Він включає аналіз так званих критичних ситуацій, часто конфліктних ситуацій чи непорозумінь між представниками культури, до якої належать самі студенти, та представаниками цільової культури. Цей метод передбачає наявність кількох альтернативних пояснень та інтерпретацій критичної ситуації, тільки одна з яких відповідає дійсності. Ці критичні ситуції акцентують увагу на тому, що представники культури, що вивчається, думають із певних питань чи проблем, а також допомагають студентам усвідомити культурні відмінності в реалістичних ситуаціях.

Метод крос-культурного діалогу передбачає розробку викладачем-тренером особливих діалогів на теми, що містять у собі глибоко вкорінені культурні відмінності між рідною культурою та культурою, що вивчається. Робота з діалогами може здійснюватися у вигляді дискусії у малих групах, рольової гри або у вигляді домашнього завдання.

Країнознавчий метод фокусується на певній конкретній культурі, часто інтегруючи географічні, політичні, історичні, економічні, релігійні та естетичні аспекти культури, що вивчається.

Фаулер С. та Блом Дж. наголошують на такій послідовності специфічно-культурної інформації: спершу розглядаються загально-культурні питання та принципи, згодом вводяться вправи на усвідомлення культурного різноманіття, на наступному етапі зосереджується увага на поглибленні розуміння власної культури студентів, і тільки потім – вивчення цільової культури (target culture) з виділенням найскладніших елементів [1, с.120].

Метод занурення імлпікує безпосередній контакт із матеріальною та духовною культурою іншого народу.

Метод культурного аналізу базується на використанні даних етнографії та антропології для збирання інформації щодо конкретного культурного феномену з метою її аналізу. Аналіз такої інформації надає можливість усвідомлення та розуміння тенденцій, упливів та причинно-наслідкових зв'язків у межах певної культури.

Висновки. Підсумовуючи наукові погляди зарубіжних дослідників ми приходимо до висновку, що міжкультурна компетентність майбутніх фахівців має свої специфічні риси. Незалежно від специфіки діяльності майбутніх фахівців, процес формування міжкультурної компетентності підпорядковується провідним принципам дидактики (гуманізації, науковості, наочності, доступності та ін.), а також особливим принципам, які є вирішальними у процесі формування саме міжкультурної компетентності. Серед них: принцип взаємозбагачення культур, «функціональної іншомовності», етнічності, академічної мобільності, діалогічності, освітньої рефлексії, інноваційності навчання та принцип підвищення мотивації у процесі формування міжкультурної компетентності.

При формуванні міжкультурної компетентності слід враховувати такі лінгводидактичні принципи як: принцип спрямованості на формування «міжкультурної грамотності» студентів; принцип співвивчення мов і культур; принцип лінгвокраїнознавчої спрямованості; принцип лінгвокультурологічної спрямованості. Процес оволодіння міжкультурною компетентністю переслідує мету: керувати процесом взаємодії, адекватно інтерпретувати його, набувати нові культурні та професійні знання з контексту конкретної міжкультурної взаємодії.

Список використаної літератури

1. Діордієва А. В. Зарубіжний досвід підготовки соціальних працівників до міжкультурної взаємодії / А.В.Діордієва // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені П.Могили комплексу "Києво-Могилянська академія"]. Сер.: Педагогіка. − 2012. − Т. 209, Вип. 197. − С. 117-120
2. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования / А.П.Садохин //Журнал социологии и социальной антропологии. − 2007. − Том X., № 1. − С.125-139
3. Auernheimer G. (Ed.) Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Proffessionalität. Opladen, 2002.
4. Byram M. Assessing Intercultural Competence in Language Teaching // Sprogforum. − 2000. − №18. − Vol. 6. − P.10
5. Deardorff D.K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization // Journal

of Studies in Intercultural Education. − 2006. − № 10. − P.241-266
6. Fowler S. M. An analysis of methods for intercultural training / D.Landis, J.M.Bennett // Handbook of intercultural training. − Thousand oaks, CA: Sage, 2004. − P. 37-84
7. Knowles Malcolm. The definitive classic in adult education and human resource development. - Amsterdam, Boston: Elsevier, 2011. − 406 p.
8. Lehtonen Jaakko. Globalization, National Cultures, and the Paradox of Intercultural Competence. − Available from: http://viesti.jyu.fi/laitos/lehtonen/globalization.html. - Retrieved: 02.12.2003
9. Spitzberg B.H., Changnon G. Conceptualizing Intercultural Competence. In: Deardorff, D.K. (Eds.) The SAGE handbook of intercultural competence. Thousand Oaks, CA: Sage. − 2009. − P.2-52

Атрощенко Татьяна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра педагогики дошкольного и начального образования
Мукачевского государственного университета, г.Мукачево, Украина

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

В статье рассмотрены теоретические вопросы процесса формирования межкультурной компетентности будущих специалистов. Представлены различные взгляды западных ученых о структуре и сути понятия «межкультурная компетентность» и методы подготовки к межкультурному взаимодействию. Рассмотрены модели межкультурной компетентности, разработанные учеными ведущих университетов Великобритании, Финляндии, США, свидетельствующие о том, что межкультурная компетентность будущих специалистов является неотъемлемой составляющей их профессиональной деятельности.

Ключевые слова: диалог культур, компетентность, компетентностный подход, межкультурная компетентность, межкультурное взаимодействие, межкультурная коммуникация.

Atroshchenko Tetiana
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Pedagogic of Preschool and Primary Education
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

THEORETICAL BASIS OF THE FORMATION PROCESS OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS: FOREIGN EXPERIENCE

The process of globalization has covered all the spheres of human life. In the context of interaction of cultures a large number of people take part in international political, economic, educational and professional organizations, international forums and conferences, work in international companies, are educated in different countries of the world, travel, etc. As international experience shows, in order to efficiently support these diverse and multi-level contacts and forms of communication, it is necessary not only knowledge of the language, but also knowledge of norms, rules, traditions, customs, different culture, etc. Therefore, the issue of formation of intercultural competence is relevant today. The model of intercultural competence developed by Professor N. Bramham (University of Durham, United Kingdom), now is the most comprehensive and covers a variety of qualities, abilities and skills of the personality. According to this model, cultural competence consists of the following five elements: installation, knowledge; ability to interpret and correlate; the ability of cognizability and interaction; critical awareness of culture or political education.Summing up the scientific views of foreign researchers we conclude that intercultural competence of future specialists have their specific features and is an integral part of their professional activities.

Key words: dialogue of cultures, competence, competence approach, intercultural competence, intercultural interaction, intercultural communication.

УДК 37.02.373

Барановська Олена Володимирівна
доктор філософії, старший науковий співробітник
Інститут педагогіки НАПН України, м.Київ, Україна

РЕАЛІЗАЦІЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У СТАРШІЙ ШКОЛІ: ДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

Статтю присвячено аналізу можливостей міжпредметних зв'язків у старшій школі в умовах профільного навчання. Аналізується ретроспективний досвід з даного питання, розглядаються основні форми міжпредметних зв'язків, їх дидактичне і світоглядне значення. Автором виділяються основні аспекти, які необхідно враховувати в організації системи міжпредметних зв'язків в умовах профільного навчання. Перераховуються етапи реалізації міжпредметних зв'язків у старшій школі. Доводиться важливість орієнтації навчання на сучасні технології та виробництво. Аналізується проблема розвантаження інваріантної складової змісту навчання.

Ключові слова: старша школа, міжпредметна інтеграція, міжпредметні зв'язки, міжпредметна компетентність.

Вступ. У сучасній старшій школі актуальною стає тенденція до застосування міжпредметної інтеграції змісту навчання, орієнтація випускника на сучасний ринок праці, наближення його до вибору реальної професії, яка може знаходитися на стику кількох наукових дисциплін. Міжпредметні зв'язки стають відображенням у навчальному процесі однієї з суттєвих закономірностей науки і являють собою дидактичний еквівалент міжнаукових зв'язків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Протягом 70-90-х років XX століття ціла плеяда науковців займалася проблемою міжпредметних зв'язків у навчанні. Вирішення питань міжпредметної інтеграції у підручниках зачіпали Л.П.Вороніна (міжпредметні завдання в підручниках як засіб навчання учнів прийомам навчальної діяльності), Л.Я.Зоріна (системність знань), М.І.Махмутов (інтеграція і проблемне навчання), В.І.Паламарчук (реалізація міжпредметних зв'язків в процесі проблемного навчання, міжпредметні зв'язки в навчально-виховному процесі середнього профтехучилища) Н.М.Розенберг (наукова термінологія в шкільному підручнику, міжпредметні зв'язки), А.А.Свечніков (міжпредметні зв'язки у поглибленні знань), В.М.Янцен (міжпредметні зв'язки у підборі навчального матеріалу у підручнику) тощо. В.І.Паламарчук, Н.М.Розенберг вважали, що послідовне забезпечення міжпредметних зв'язків у навчальному процесі дає значну економію часу завдяки ліквідації повторень, паралелізму у вивченні різних предметів, запобігають перевантаженням учнів (зменшується кількість навчальних годин і скорочується обсяг домашніх завдань) [1].

З 90-ті рр. XX ст. на початку XXI ст. почався період концептуального розвитку інноваційної теорії навчання під впливом інформаційного суспільства та зміною ролі інформації в життєдіяльності людини. Заклади нового типу (ліцеї, гімназії, колежі) запроваджували різноманітні експерименти в рамках певних закладів, що спричинило тенденцію до змін у змісті навчання у цілому.

На сучасному етапі розвитку освіти постають питання перебудови структури середньої освіти, зокрема створення бази для профільного навчання, дистанційних форм навчання. Проф.В.Ф.Паламарчук у статті «Прогноз розвитку освіти України» (2015) зазначає, що розроблені на сьогодні стандарти лише частково відповідають вимогам сучасності: переважає предметний компонент, діяльнісний та оціночно-емоційний компоненти представлені не системно і без урахування міжпредметних зв'язків [2, с.22].

Аналіз державних документів про освіту, зокрема, Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (2011) свідчить, що збільшення обсягу знань (інваріантна освітня складова), перевантаження учнів, потребує гнучкості структури шкільних навчальних планів та програм. Зазначається, що результатом застосування міжпредметних зв'язків має бути міжпредметна компетентність, тобто здатність учня застосовувати щодо міжпредметного кола проблем знання, уміння, навички, способи діяльності та ставлення, які належать до певного кола навчальних предметів і предметних галузей [3].

Визначення мети та завдань дослідження. Мета статті – довести, що міжпредметна інтеграція як сучасна тенденція у світовій педагогіці, має бути активно застосована в старшій школі в умовах профільного навчання. Перед нею постають наступні завдання: практична зорієнтованість навчання, компетентнісний підхід (зокрема, міжпредметна компетентність), технологізація. Метою сучасної освіти має стати створення оптимальних умов для реалізації практико зорієнтованого та інтегрованого підходів в старшій школі, її профілізація та технологізація.

Виклад основного матеріалу. Активне впровадження профільного навчання пов'язане з детальним аналізом змісту навчання в старшій школі, а також існуючих підручників та їхню адаптацію до сучасних реалій: вихід на сучасні технології, наявність інтегрованих курсів, різноманітних форм контролю і діагностики сформованості міжпредметних зв'язків в учнів.

Питанням міжпредметної інтеграції на матеріалі різних предметів займається ряд науковців Інституту педагогіки НАПН України: О.В.Барановська (модернізація змісту профільного навчання в світлі міжпредметної інтеграції); Г.О.Васьківська (метапредметний підхід до формування знань про людину); М.А.Вайнтруб (міжпредметні зв'язки і компетентнісний підхід в нових курсах з технічних дисциплін); С.Л.Капіруліна, М.О.Кобзар (міжпредметні зв'язки на уроках географії); О.П.Кравчук, Т.М.Хмара (якісні задачі в змісті шкільних підручників як засіб реалізації міжпредметних зв'язків); Т.О.Ремех (міжпредметні зв'язки в підручниках із правознавства), С.Е.Трубачева (метапредметний підхід у навчанні) та ін. Г.О.Васьківська, зазначає, що учень має володіти системою знань, основними елементами якої буде комплекс психологічних, фізіологічних, природничих, культурологічних, загальнофілософських знань, знання проблем культурного і суспільно-політичного життя. Виникає необхідність створення метапрограм, що сприяють розширенню кола ціннісно значимих проблем [4].

Основним інструментом міжпредметної інтегра-

© Барановська О.В.

ції в умовах профільного навчання слугують міжпредметні зв'язки. Міжпредметні зв'язки являють собою відображення в змісті навчальних дисциплін тих взаємозв'язків, які об'єктивно діють в природі та суспільстві та пізнаються сучасними науками, тому їх потрібно розглядати як еквівалент міжнаукових зв'язків. Вони мають також і організаційний аспект: реалізація їх у навчальному процесі дає можливість економніше у часі визначати структуру навчального плану, програм, підручників, раціоналізувати навчальний процес в цілому. Міжпредметні зв'язки входять як необхідний компонент в принцип системності навчання, виступають дидактичною умовою, яка сприяє науковості та доступності навчання, підсиленню пізнавальної діяльності учнів, якості знань, формуванню відповідних видів компетентностей (інформаційних, інтелектуальних, соціальних та ін.).

Основними ознаками міжпредметних зв'язків можна виділити: 1) системостворення (системостворюючі зв'язки): сприяння координації навчальної інформації, узагальнена направленість, створення цілісної картини світу; 2) дія в часі (хронологічні зв'язки): забезпечення пізнання елементів природи; 3) передача інформації (інформаційні зв'язки): стимуляція поступального розвитку та узагальнення знань; 4) спільний змістовий апарат (змістові зв'язки): спільність наукових фактів, використання методик, характеру розумової діяльності; 5) структурний аспект: економія часу (раціоналізація навчального процесу в цілому).

Багаторічна практика застосування міжпредметних зв'язків у навчальному процесі дозволила довести їхнє *дидактичне і світоглядне значення*: 1) міжпредметні зв'язки сприяють політехнічному розвитку учнів, дозволяють, не скорочуючи специфіки окремих предметів, здійснювати системний аналіз техніки і технології промислового виробництва, що є важливим у профільній школі; 2) допомагають подолати формалізм у навчанні, підвищують свідомість засвоєння знань, сприяють їхній системності (створенню внутрішньо взаємопов'язаних знань не тільки в межах одного предмета, а й в межах певного циклу предметів в сенсі зв'язку між різними циклами); 3) сприяють формуванню наукового світогляду, єдиної картини світу, розуміння сутності явищ, закономірності їх розвитку та їх взаємозв'язок; 4) спонукають до оволодіння загальними методами мислення, формуванню розумових операцій, прийомів самостійного здобування знань; 5) сприяють формуванню позитивних мотивів у навчанні, пізнавальних інтересів, ціннісно-смислових орієнтацій.

Аналізуючи проблеми в сучасній старшій школі, можна виділити основні аспекти, які необхідно врахувати в організації системи міжпредметних зв'язків, які би працювали на результат: 1) дотримання порядку, що не порушує логіку викладу певного предмета і враховує необхідність використання отриманих знань при розкритті нових та суміжних дисциплін; 2) використання знань учнями зі споріднених предметів для більш глибокого розкриття теми основного предмета; 3) взаємозв'язки тем споріднених предметів; 4) вивчення наскрізних понять та їх диференціація; 5) вилучення дублюючих тем та створення міжпредметних «коридорів»; 6) створення бази міжпредметних завдань і задач; 7) створення адекватного контролю міжпредметних знань, умінь та навичок з профільних предметів; 8) використання вчителями-предметниками спільних посібників при вивченні споріднених дисциплін; 9) комплексний розгляд окремих питань програми при проведенні інтегрованих уроків, учнівських конференцій, тематичних вечорів, екскурсій, підсумкового повторення [5].

В профільній школі необхідним є виділення одного профілюючого предмета. Але у випадку, коли це неможливо на весь період навчання, чи необхідно виділити кілька предметів, виходом може бути виділення профілюючої теми, пов'язаної зі спецтехнологією. Таким чином, наявність профілюючого предмета тягне за собою обов'язкове застосування міжпредметних зв'язків.

Етапами реалізації міжпредметних зв'язків у старшій школі можуть бути: виявлення і формулювання зв'язків між певними предметами; створення нових програм, підручників, методичних посібників і дидактичних матеріалів, які становили б разом стрункy систему у сенсі міжпредметної інтеграції; створення завдань міжпредметної направленості; визначення шляхів реалізації міжпредметних зв'язків в процесі профільного навчання (інтегровані курси, вивчення синтетичних наук); вихід на сучасні технології та практичну зорієнтованість профільного навчання (виділення профілюючих тем, пов'язаних зі спецтехнологіями); знаходження адекватних форм контролю і діагностики сформованості міжпредметних зв'язків в учнів.

Висновки. Отже, міжпредметна інтеграція завойовує усе більшу популярність в старшій ланці сучасної школи завдяки своїй практичній та компетентнісний зорієнтованості. Перспективи подальшого розвитку проблеми мають бути наступними: розвантаження змісту навчання в профільній школі; визначення оптимального співвідношення між інваріантним та варіативним компонентами змісту навчання; формування міжпредметної компетентності; наступність між профільною ланкою школи і вищою освітою.

Список використаної літератури

1. Паламарчук В.И. Реализация межпредметных связей в процессе проблемного обучения / В.И.Паламарчук. – К.: Вища школа, 1975. – 56 с.
2. Паламарчук В.Ф. Прогноз розвитку освіти України / Творчі здобутки гімназії: науково-методичний посібник / Гол. ред., керівн. автор.колективу, канд.пед.наук, Заслужений вчитель України В.І.Сафіулін. Наук.редактор – докт.пед.наук, проф.В.Ф.Паламарчук. – К.: Освіта України, 2015. – С.18-34
3. Державний стандарт // http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-п
4. Васьківська Г.О. Метапредметний підхід до формування системи знань про людину як один із принципів сучасного підручникотворення // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / [ред. кол.: голов. ред. – О.М.Топузов]. – К.: Пед. думка, 2012. – Вип. 12. – С.42-50
5. Барановська О.В. Конструювання змісту профільного навчання на основі міжпредметної інтеграції // Дидактика: теорія і практика : зб. наук. праць / [за наук. ред. д-ра пед. наук Г.О.Васьківської]. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – С.32-36

Барановская Елена
доктор философии, старший научный сотрудник
Институт педагогики АПН Украины, Киев, Украина

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ: ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Статья посвящена анализу возможностей межпредметных связей в старшей школе в условиях профильного обучения. Анализируется ретроспективный опыт по данному вопросу, рассматриваются основные формы межпредметных связей, приходится их дидактическое и мировоззренческое значение. Автором выделяются основные аспекты, которые необходимо учитывать в организации системы межпредметных связей в условиях профильного обучения. Перечисляются этапы реализации межпредметных связей в старшей школе, важность ориентации обучения на современные технологии и производство. Анализируется проблема разгрузки инвариантной составляющей содержания обучения.

Ключевые слова: старшая школа, межпредметная интеграция, межпредметные связи, межпредметная компетентность.

Baranovska Olena
Ph.D., Senior Researcher
Institute of Education of Ukraine of National Academy of Pedagogic Sciences
Kyiv, Ukraine

REALIZATION OF INTERSUBJECT CONNECTION IN HIGHER SCHOOL: DIDACTIC ASPECT

The article analyzes the possibilities of intersubjects connections in higher school in terms of profile education. The main idea of the article - to prove that intersubject integration as the trend in global pedagogy must cause change the old approach to designing the content of training in high schools. Relevant content is practical orientation profile education technologization, the formation of intersubjects competence. The author examines the basic forms of intersubjects connections, proves their didactic and ideological significance. It is noted that the active introduction of profile education is associated with a detailed analysis of the content of teaching in high school, as well as existing textbooks and their adaptation to modern realities: access to modern technology, the availability of integrated courses, various forms of control and diagnostics of formation of intersubjects connections in pupils.

Key words: high school, intersubjects integration, intersubjects communication, intersubject competence.

УДК 004.738.5:061.21:374:005.336.4

Барладим Валентина Миколаївна
молодший науковий співробітник
Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України
м.Київ, Україна

ДОСВІД ЗАСТОСУВАННЯ ГРУП СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ ЯК ЗАСОБУ ОРГАНІЗАЦІЇ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ

Автор статті аналізує поняття неформальної освіти молоді, наголошує на важливості вільного та самостійного вибору учасниками напрямків, засобів, визначення часу та місця отримання неформальної освіти. В статті проаналізовано можливість і доцільність використання соціальних мереж та інших Інтернет ресурсів для організації неформальної освіти молоді. Наведено досвід використання групи в соціальній мережі Facebook та послуг, що надає компанія Google (а саме сервіси Google +, Google диск та інші) для організації неформальної освіти в громадській організації.

Ключові слова: неформальна освіта, діти, молодь, громадські організації, соціальні мережі.

Вступ. Неформальна освіта молоді є одним з актуальних напрямків освіти. Неформальні освітні послуги надаються різними інституціями, а саме: школами, шляхом організації позаурочних занять, гуртків, факультативів; позашкільними навчальними закладами (спортивні, музичні та мистецькі школи; будинки дитячої та юнацької творчості тощо); громадськими організаціями, об'єднаннями та рухами. Крім того, отримати якісні освітні послуги можна за допомогою Інтернет-мережі, де організовано різноманітні академії, он-лайн курси провідних університетів світу та МООС. Серед відомих – академія Хана, МООС курси від Prometheus, Coursera, Udemy та інші. Перераховані вище ресурси дають можливість більш глибоко вивчати математику, фізику, мови програмування тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Неформальна освіта є досить привабливою для дітей і молоді, оскільки напрямки, засоби, час та місце отримання неформальних освітніх послуг залежать від самостійного вибору особистості, яка приймає рішення щодо отримання додаткових знань. Крім того, метою такої самостійно та вільно обраної неформальної освітньої діяльності може бути будь-що: розвиток розумових або фізичних здібностей, реалізація та поглиблення талантів, виховання певних моральних якостей, формування або вдосконалення професійних умінь та навичок. Обрана мета може бути змінена в будь-який момент освітньої діяльності в залежності від прагнень і потреб учасника неформальної освіти (особистості) [1, с.13].

Використання соціальних мереж для надання молоді неформальних освітніх послуг є актуальним напрямком педагогічних досліджень, оскільки застосування соціальних мереж надає певні переваги, а саме: соціальні мережі – це звичне середовище для сучасної молоді; учасники соціальних мереж виступають під своїми реальними прізвищем та ім'ям; соціальні мережі дозволяють всім без виключення учасникам створювати свій навчальний контент, ділитися посиланнями, ініціювати дискусії та обговорення тощо; завдяки застосуванню соціальних мереж виникає можливість співпраці (також і дистанційної); можна висловлювати думку як на «стіні» так і створювати груповий чат (або декілька чатів, що допомагає працювати з різними групами людей); послуга «особисті повідомлення» дозволяє спілкуватися з кожним учасником окремо; активність учасників простежується за допомогою стрічки новин; зручно використовувати для проведення проектів, опитувань; можливість розповісти про свою діяльність більшій кількості осіб та інші [2].

© Барладим В.М.

Використання соціальних мереж позитивно впливає на надання неформальних освітніх послуг, оскільки має наступні характеристики: 1. Навчання з різних точок зору: соціальні мережі допомагають обміну ідеями, знайти однодумців, спрощують налагодженню зв'язків між людьми із спільними інтересами. 2. Спільне навчання та самоорганізація: інструменти соціальних мереж допомагають створенню персональної освітньої середи для навчання учасників соціальних мереж. При цьому стиль навчання не однорідний, оскільки учасники соціальних мереж, які вступають в різноманітні групи не одинокі і можуть отримувати зворотній зв'язок від членів групи, експертів та спеціалістів. 3. Електронне (соціальне) навчання: постійно читаючи блоги, форуми, дописи в групах соціальних мереж з теми яка цікавить, новачки можуть навчатися в експертів не зважаючи на географічні та інші кордони. 4. Різноманітні інструменти спільного навчання допомагають розвитку здатності до навчання: учасники публікують особисті думки та роздуми, які стають доступні для оцінки та розвитку. 5. Соціальні мережі підтримують рефлексивне письмо [3].

Крім того, соціальні мережі з точки зору молоді мають певні переваги для освіти: незалежність від часових та просторових обмежень; використання в віртуальних спільнотах технологій форумів для отримання корисної інформації; можливість використання мультимедійних ресурсів; економія часу та грошей; можливість використання звичного ресурсу із знайомим інтерфейсом; отримання навчальної інформації не виходячи з дому. В свою чергу, з точки зору викладачів переваги соціальних мереж для неформальної освіти дітей та молоді наступні: постійний контакт з аудиторією; можливість надати учасникам неформальної освіти навчальну інформацію в електронному вигляді; можливість будь-коли провести опитування; розмістити об'яву. Також спостерігаються і певні недоліки: діти та молодь витрачає багато часу на розваги в соціальній мережі; спостерігається низька мотивація як викладачів так і дітей та молоді (членів неформальних об'єднань); недостатній рівень компетентності викладачів в освоєнні соціальних мереж для потреб освіти [4].

Визначення мети та завдань дослідження. Метою даного дослідження є виявлення ефективних шляхів та напрямків використання соціальних мереж для організації неформальної освіти дітей та молоді. При цьому, під організацією неформальної освіти – ми розуміємо не тільки процес створення неформального освітнього об'єднання, але й подальше його функціонування та розвиток, поширення результатів діяльності такого об'єднання, ін-

формування громадськості про неформальну освітню діяльність, популяризацію неформальної освіти тощо.

Для реалізації поставленої мети, були сформульовані наступні завдання: проаналізувати наявний контент, щодо можливості використання його для неформальної освіти; визначити умови застосування соціальних мереж для неформальної освіти дітей та молоді; описати досвід використання соціальних мереж для неформальної освіти дітей та молоді.

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, що ефективність неформальної навчальної взаємодії в соціальних мережах залежить від дотримання певних умов їх застосування, наприклад: надавати широкий спектр форм взаємодії між учасниками віртуальної спільноти; забезпечувати можливість отримувати знання з різних інформаційних джерел Інтернет-мережі; систематизувати та обробляти отримані данні, зберігати та використовувати здобуті знання в практичній діяльності; забезпечувати учасників неформальної освіти засобами для створення нових знань, що будуть доступні для інших учасників віртуальної спільноти; забезпечувати учасникам неформального навчального процесу доступ до навчального контенту в будь-який час незалежно від місцезнаходження; підтримувати мотивацію учасників неформальної освіти до отримання нових знань та творчої діяльності [4].

Для прикладу, проаналізуємо деякі групи та спільноти, що були організовані з метою надання різноманітних неформальних освітніх послуг. Одною з популярних, серед дітей та молоді є соціальна мережа Facebook [5]:

- Сільнота «Архиновости» створена з метою збору, збереження та розповсюдження актуальної інформації про архітектуру, дизайн, художників, модельєрів, нові технології, проекти, виставки, фестивалі тощо. Учасниками групи є більше 8 тисяч осіб, зокрема молодь. Надано посилання на інші соціальні мережі, де представлена дана спільнота; посилання на офіційний сайт; передбачена можливість спілкування між учасниками спільноти; учасники спільноти можуть ділитися новинами як всередині спільноти, так і робити перепосилання новин на особисті сторінки, що сприяє розповсюдженню інформації та залученню до спільноти нових членів.
- Група Літфлешмоб «Читаймо українською» налічує 119 учасників. Групу створено для популяризації сучасної української літератури та літератури, що видана українською мовою. Передбачено спілкування учасників групи та всіх охочих, ініціювання дискусій та обговорень, в групі містяться повідомлення про літературні заходи, презентації нових книжок, зустрічі з авторами, літературні конкурси тощо.
- Група «Страничка для магистрантов, аспирантов и докторантов» организована докт.пед.наук, проф. Катериною Крутій для розповсюдження теоретичних матеріалів стосовно освіти, ідей та шляхів їх реалізації. Група налічує 440 учасників. В даній спільноті можна знайти матеріали, запропоновані та рецензоані експертами в сфері освіти, отримати пораду тощо.

Також, серед молоді популярна соціальна мережа «В Контакте», наведемо декілька корисних для неформальної освіти молоді груп, створених на базі даної соціальної мережі: Група «Сергей Васильевич Рахманинов» присвячена життю і творчості композитора. В групі розміщено відеозаписи концертів як за участі самого композитора, так і сучасних виконавців його музики; бібліографічні фільми; світлини; аудіо записи творів тощо. Група налічує більше 28 тисяч осіб.

Аналіз контенту соціальних мереж, дозволяє стверджувати, що отримання неформальної освіти в соціальних мережах має попит серед дітей та молоді. При цьому задача педагогів та інших спеціалістів (керівників та лідерів громадських організацій, потенційних роботодавців та інших) наповнювати соціальні мережі якісним контентом, що в свою чергу буде позитивно впливати на якість отриманих дітьми та молоддю знань.

Так, в рамках нашого дослідження за участі автора було організовано громадську організацію «Ресурсний центр для дітей та підлітків «Чародім» (яка розпочиналась як батьківський ініціативний клуб «Клуб корисного дозвілля»). Разом із сайтом було створено групи у двох популярних серед дітей, молоді та батьків соціальних мережах (Facebook, «В Контакте»). На даний час віртуальні спільноти нашої організації складають: Facebook – 2552 особи, до аудиторії даної групи входять – діти та молодь; батьки; керівники та лідери організації; люди, які цікавляться неформальними освітніми послугами. Група організації в соціальній мережі «В Контакте» була перереєстрована, обов'язки адміністрування групи взяв на себе член громадської організації (підліток), на даний час віртуальна спільнота налічує – 69 осіб, переважно підлітки. Основна робота з організації неформальної освіти та діяльності організації ведеться в соціальній мережі Facebook.

Слід зазначити, що організація має певну структуру, де учасники розділені на такі групи: новуси – діти від 3-х до 5-ти років; медіуси – діти від 6-ти (5-ти, якщо дитина має достатній рівень розвитку комунікативних та соціальних компетентностей) до 9-ти (10-ти) років; діти та молодь від 10-ти (11-ти) років. Кожна з названих груп розробляє свій план освітньої діяльності та працює за ним. До планування та обговорення залучені як керівники та лідери організації так самі учасники вищеперерахованих груп, а також батьки. Планування, організація та практична освітня діяльність відбувається як під час оф-лайнових так і під час он-лайнових зустрічей. Для роботи в он-лайн використовуються чат, Google-документами, особисті повідомлення.

Крім, діяльності, що запланована в групах, передбачені різноманітні довгострокові та короткострокові загальні заходи, в яких можуть приймати участь не тільки члени організації, а й усі охочі (курси з медіа грамотності медіа безпеки, англомовний театр, курс з надання першої домедичної допомоги тощо). Для організації таких заходів лідери організації користуються Google-формами та іншими Google-документами.

Для кожної з груп учасників в віртуальній спільноті організації створено чат, де обговорюються зміни та доповнення до планів, попереджається про присутність (або відсутність) на наступній зустрічі, обговорюється хід поточного проекту тощо. В життєписі групи «Чародому» в соціальній мережі відображені звіти з проведених зустрічей; окремо можна переглянути світлини з різних заходів; розміщуються повідомлення про освітні заходи (також і для батьків), що організовує ГО «Ресурсний центр для дітей та підлітків «Чародім»; цікаві статті; теми для обговорень тощо. Позитивним є те, що кожен учасник (і людина, яка цікавиться діяльністю організації) може одразу отримати зворотній зв'язок, розпочати дискусію, отримати потрібну інформацію.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні

висновки: неформальна освіта, є структурним компонентом освіти; може бути організована різними інституціями та об'єднаннями; рішення про участь в неформальній освітній діяльності, як і про мету такої діяльності, її час та спосіб отримання приймає кожна особа приймає самостійно; в будь-який час мета неформальної освітньої діяльності може змінитись. Соціальні мережі та інші віртуальні спільноти є привабливими для дітей та молоді, оскільки це звичне для них середовище. Перевага організації неформальної освіти за допомогою соціальних мереж має низку переваг, серед яких – незалежність від часових та просторових обмежень; можливість використання мультимедійних ресурсів; отримання навчальної інформації не виходячи з дому; постійний контакт з молоддю тощо. Завдання педагогів, лідерів громадських організацій та інших спеціалістів наповнювати соціальні мережі якісним контентом. Практичний досвід організації неформальної освіти дітей та молоді за допомогою соціальних мереж свідчить про ефективність їх застосування для побудови освітньої діяльності з урахуванням інтересів усіх учасників. Допомагає налагодити співпрацю між всіма учасниками неформальної освіти. Позитивно впливає на популяризацію отримання неформальної освіти серед широкого загалу.

Список використаної літератури

1. Сулаєва Н.В. Підготовка вчителя в педагогічному просторі неформальної мистецької освіти: монографія. – Полтава: ПНПУ ім..В.Г.Короленка, 2013. − 408 с.
2. Сервисы Web 2.0 в образовании и обучении [Електронне ресурс] URL: https://ru.wikibooks.org/wiki (дата звернення 24.10.2016)
3. Золотухин С.А. Роль социальных сетей в информатизации образования // «Дискуссия» Ежемесячный научный журнал. − № 5-6 (35-36) май-июнь. − 2013. − С.152-157
4. Лунькова Е.Ю. Место социальных сетей в обучении студентов заочной формы обучения // Научно-практический ежемесячный журнал «Культура и образование» [Електронний ресурс] URL: http://vestnik-rzi.ru/2013/09/827 (дата звернення 24.10.2016)
5. Барладим В.М. Соціальні мережі в неформальній освіті молоді // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. − К., 2015. − Вип. 83. − част. 2. – 224 с. (С.113-116)
6. Седова Д. Организация учебного процесса в виртуальной образовательной среде с применением социальных сетей «Информационные ресурсы россии» №3, 2010 [Електронний ресурс] URL: www.aselibrary.ru/press_center/journal (дата звернення 24.10.2016)

Рецензент: канд.пед.наук, ст.наук.співр. Литвинова С.Г.

Барладым Валентина
младший научный сотрудник
Институт информационных технологий и средств обучения НАПН Украины
г.Киев, Украина

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГРУПП СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ КАК СРЕДСТВА ОРГАНИЗАЦИИ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

Автор статьи анализирует понятие неформального образования, подчеркивая важность свободного и самостоятельного выбора участниками направлений, средств, определения времени и места получения неформального образования. В статье проанализирована возможность и целесообразность использования социальных сетей и других Интернет ресурсов для организации неформального образования детей и молодежи. Описан опыт использования группы в социальной сети Facebook и услуг, которые предоставляет компания Google (а именно сервисы Google +, Google диск и другие) для организации неформального образования в общественных организациях.

Ключевые слова: неформальное образование, дети, молодежь, общественные организации, социальные сети.

Barladym Valentyna
Junior Researcher
Institute of Information Technologies and Learning of
National Academy of Pedagogic Ssciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

EXPERIENCE OF GROUP SOCIAL NETWORK AS A MEANS OF INFORMAL EDUCATION OF CHILDREN AND YOUTH

The author analyzes the concept of non-formal education of young people, stresses the importance of free and independent choice of destinations, means, time and place of the non-formal education by participators. It should be noted that the purpose of freely chosen non-formal educational activities can be: the development of mental or physical abilities, realization and deepening of talents, training of certain moral qualities, formation or improving of professional skills. In addition, the chosen target can be changed at any moment of educational activities based on the needs and aspirations by participator of formal education. The article analyzes the possibility and feasibility of social networks and other Internet resources use as means to organize a non-formal education of young people. The experience of using social networking site Facebook and the services provided by Google (ie services Google +, Google Drive, etc.) to organize non-formal education in public organizations.

Key words: non formal education, children, youth, NGOs, social networks.

УДК 372.881.111.22

Басай Надія Пилипівна
науковий співробітник
відділ навчання іноземних мов
Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна

РЕАЛІЗАЦІЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ЧЕРЕЗ ДІАЛОГ КУЛЬТУР У ЗМІСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ «НІМЕЦЬКОМОВНІ КРАЇНИ»

У статті розглянуто питання культурологічного підходу до навчання іноземних мов у старшій школі. Представлено аналіз змісту навчального посібника елективного курсу «Німецькомовні країни» для учнів 10–11-х класів з позиції реалізації культурологічного підходу в навчальному процесі через діалог культур. Надано перелік необхідних умінь для здійснення діалогу культур, розкрито соціокультурну тематику навчального посібника, наведено приклади ситуацій, що відповідають тематиці діалогу культур.

Ключові слова: старша школа, іноземна мова, культурологічний підхід, діалог культур, елективний курс, навчальний посібник.

Вступ. Упровадження елективних курсів у навчальний процес у старшій школі має урізноманітнити, розширити і поглибити зміст шкільної іншомовної освіти новими засобами і технологіями їх використання, сприяти її адаптації до європейських стандартів. Під час конструювання змісту елективних курсів з іноземних мов, які розробляються у відділі навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України, ураховувуються лінгводидактичні підходи, котрі домінують у сучасній шкільній іншомовній освіті. Насамперед, це компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, особистісно орієнтований і *культурологічний підходи*. Саме вони слугували підґрунтям для створення Навчальної програми елективних курсів з іноземних мов для учнів старшої школи [1], Концепції навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов для учнів 10–11 класів профільної школи [2] і навчальних посібників елективних курсів, зокрема з німецької мови.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства у сфері навчання іноземних мов існує орієнтація на полікультурну мовну освіту як в Україні, так і за кордоном. Тому виникає необхідність включення до навчального процесу культурологічних аспектів іншомовного спілкування. У процесі формування іншомовної комунікативної компетентності учнів старших класів пріоритет надається вивченню цілого ряду культур, представники яких розмовляють певною мовою. Прикладом слугує німецька мова, географія якої поширюється не тільки на Німеччину, але й на Австрію, Швейцарію, Ліхтенштейн і Люксембург. Очевидним є й той факт, що традиційний порівняльний аналіз тільки української і німецької цивілізацій виявляється занадто обмеженим, не розкриває розмаїття всього німецькомовного світу. Отже, ми повстаємо перед завданням формування особистості, яка прагне живої і зацікавленої участі в культурному діалозі німецькомовних країн.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою культурологічного підходу в освіті в різних його аспектах займався ряд дослідників. Сучасні дослідження в цій галузі є розвитком ідей культурно-історичної психології (Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, О.Р.Лурія та ін.), концепції діалогу культур (М.М.Бахтін, В.С.Біблер, І.Є.Берлянд, В.Ф.Литовський та ін). Серед досліджень, котрі стосуються власне культурологічного підходу в освіті, передусім слід назвати праці І.Ж.Балхарової, В.В.Гури, Л.Я.Зєні, І.А Іванової, І.В.Колмолгорової, Л.В.Мовчан, С.Ю.Ніколаєвої, А.В.Погодіної, В.Г.Редька, Є.Ю.Фортунатової та ін. Цими дослідниками розроблено головні концептуальні положення культурологічного підходу, принципи розбудови освітнього процесу в контексті цього підходу в умовах навчання за різними профілями. Аналіз їхніх робіт свідчить про єдині для перерахованих вище авторів положення, на які, на їхню думку, необхідно спиратися для формування комунікативної компетентності учнів. Культурологічний підхід до навчання розглядається ними як сукупність компонентів соціокультурної спрямованості (країнознавчого і лінгвокраїнознавчого) у начальних матеріалах, що використовуються на заняттях з іноземної мови.

Проте, як показує аналіз наукової літератури з цього питання, ряд аспектів застосування культурологічного підходу потребує детальнішого вивчення. Крім того, широке коло питань, що стосуються діалогу культур у процесі навчання іноземних мов, ще не достатньо досліджено.

Мета статті – розглянути можливість реалізації культурологічного підходу через діалог культур у змісті навчального посібника елективного курсу з німецького країнознавства.

Виклад основного матеріалу. Культурологічно спрямоване навчання іноземних мов у межах елективних курсів має сформувати в учнів такі комунікативні здібності:

а) адекватно реагувати на мовленнєві та немовленнєві коди свого іншомовного співрозмовника;

б) орієнтуватися в міжкультурній ситуації під час спілкування, антиципіювати можливі культурологічні перешкоди та переборювати труднощі, пов'язані з ними;

в) долати міжкультурні непорозуміння та конфліктні ситуації під час спілкування у формі діалогу культур;

г) порівнювати значення культурологічних процесів і явищ у різних культурах (чужій і своїй);

д) толерантно ставитися до іншої культури, поважаючи її особливості, навіть якщо вони відрізняються від своєї національної культури, чи суперечать їй;

е) адекватно добирати для спілкування лексичні одиниці з національно-культурним компонентом відповідно до умов комунікації та розпізнавати їх в усному та писемному мовленні (лінгвокраїнознавчі знання);

є) адекватно використовувати вербальні культурологічні знання в ситуаціях міжкультурного іншомовного спілкування, зокрема враховувати його мету й соціальні обставини, у тому числі особливості (соціальний статус, професію, вік тощо) партнера / партнерів по спілкуванню;

ж) прогнозувати можливу мовленнєву та немов-

© Басай Н.П.

леннєву поведінку співрозмовника й уміти адекватно поводити себе у вербальному поведінковому аспектах [3, с.58].

Культурологічна спрямованість змісту іншомовної освіти у старшій школі насамперед проявляється в організації спілкування у формі діалогу культур. У зв'язку з цим зміст навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов має бути зорієнтований на порівняння аспектів життя у країнах, мова яких вивчається, з тими, що характерні для України. Інформація, з якою учні ознайомлюються під час оволодіння іншомовним спілкуванням у межах кожної теми, слугує підґрунтям для організації мовленнєвої взаємодії між ними в різних формах: у парах, у групах із різним кількісним наповненням. Така особливість організації навчання вмотивовує роботу старшокласників, забезпечує зростання їхньої зацікавленості до виконання комунікативної діяльності, і на цій основі сприяє підвищенню її ефективності та результативності. Вона надає можливість ознайомлювати учнів із фактами, особливостями життя й поведінки чужого народу, з особливими прийомами використання мови в умовах певного соціального середовища, формує готовність до іншомовного спілкування, упевненість у своїх комунікативних можливостях, прагнення до активної навчальної роботи з метою вдосконалення рівня власної іншомовної та культурної освіченості. Саме ці положення було визначено пріоритетними науково-теоретичними засадами для добору змісту навчання німецької мови, реалізованого в навчальному посібнику елективного курсу «Німецькомовні країни» для учнів 10–11-х класів.

Тематику елективного курсу «Німецькомовні країни» було дібрано за результатами анкетування учнів і вчителів 9–11-х класів кількох регіонів України, що дозволило розробити орієнтовну навчальну програму (*див. табл. 1*) і концепцію навчального посібника вищеназваного елективного курсу.

Зміст навчального посібника елективного курсу вибудовувався в порівнянні українських і німецькомовних реалій, що посилює його міжкультурний аспект, спрямовує учнів на здійснення діалогу культур. Таким чином, кожний компонент його змісту виконує відповідну функцію.

Розвиток соціокультурної компетенції в учнів старшої школи в контексті культурологічного підходу до навчання, або, іншими словами, здійснення діалогу культур на заняттях елективного курсу з використанням навчального посібника матиме особливе значення, оскільки важливим є питання про виховання гуманізму, толерантності, патріотизму за допомогою діалогу культур, адже коли учень знає культуру свого народу, цінує й поважає звичаї і традиції культури народу країни, мова якої вивчається, виникає те саме взаєморозуміння, до якого ми прагнемо.

Діалог культур – досить складне явище, для здійснення якого потрібно бути готовим до формування таких необхідних умінь:

1) бачити в чужому не тільки те, що відрізняє, але й те, що об'єднує;

2) дивитися на події, людей, їхні вчинки не тільки зі своєї точки зору, а й з

позицій чужої культури;

3) інтерпретувати чужі цінності;

4) дивитися на відоме по-новому, бачити у відомому щось нове;

5) змінювати оцінку (самооцінку) у результаті пізнання чужої культури, відмовлятися від стереотипів;

6) співпереживати представникам іншої культури, розуміти їхні почуття;

7) радіти новим знанням про чужу культуру;

8) використовувати знання про чужу культуру для глибшого пізнання;

9) бачити етимологічний зв'язок між фактом культури і словом, що позначає його [4, с.66] тощо.

Реалізація культурологічного підходу через діалог культур – одна з основних цілей занять елективних курсів з іноземних мов. Незнання звичаїв, традицій, життєвих особливостей представників інших країн є каменем спотикання при спілкуванні. Адже, якщо іноземець і не зверне уваги на якусь граматичну або лексичну помилку, то помилка культурознавчого характеру може привести не тільки до непорозуміння серед учасників комунікації, але й до конфлікту між ними. Саме тому залучення учнів до іноземної культури повинно починатися якомога раніше.

У процесі навчання іноземних мов вважаємо важливим сформувати у школярів уявлення про культурне різноманіття як про норму співіснування культур в сучасному полікультурному світі. У свою чергу це сприятиме формуванню неупередженості та толерантності до представників інших культур. Таким чином, діалог культур заявляє про своє право на існування в сучасному полікультурному світі. Аналіз спостережень у практиці спілкування показує, що існуючий поріг ментальності при зіткненні культур часто заважає обом сторонам адекватно сприймати одна одну. Необхідний великий обсяг інформації про різні сфери життєдіяльності німецькомовних країн: школа, дозвілля, мистецтво, робота, побут, література, телебачення, хобі тощо. До змісту навчального посібника елективного курсу «Німецькомовні країни» включено найрізноманітніші відомості про ті сфери життя німецькомовних країн, які не висвітлюються або подаються в недостатній мірі в базовому курсі:

- державний устрій країн;
- сфера соціального забезпечення;
- географічне положення та його вплив на спосіб життя і формування деяких рис національного характеру;
- права й обов'язки молоді в сучасному світі тощо.

Оволодіваючи соціокультурними знаннями і вміннями, учні розширюють свої лінгвокраїнознавчі та країнознавчі знання за рахунок нової тематики про країни, мова яких вивчається: історію, географію, науку, культуру, реалії, відомих людей тощо. Таким чином, діалог культур, як результат соціокультурної спрямованості навчання, орієнтує на посилення культурологічного аспекту і залучення учнів до культури країн, мова яких вивчається. Потрібно зазначити, що паралельно відбувається краще усвідомлення культури своєї власної країни. У навчальному посібнику «Німецькомовні країни» старшокласникам пропонується уявити себе в тій чи іншій змодельованій ситуації, що відповідає тематиці діалогу культур, і діяти відповідно до запропонованих умов. Наприклад:

1. Ваш друг / Ваша подруга з листування з Німеччини (Австрії / Швейцарії / Ліхтенштейну / Люксембурга) започаткував / започаткувала новий журнал для молоді. Він / Вона хотів / хотіла б, щоб журнал став популярним. Тому він / вона вивчає інтереси та вподобання підлітків із різних країн. Розкажіть йому / їй про свої особисті інтереси і захоплення.

2. Ви відпочиваєте в міжнародному літньому таборі. Ваш друг / Ваша подруга з Німеччини (Австрії / Швейцарії / Ліхтенштейну / Люксембурга) хоче дізнатися про сучасні інтереси молоді з України. Дайте відповіді на його / її запитання і дізнайтеся про інтереси та захоплення молоді німецькомовних країн.

3. Ви є членом туристичної групи. Поцікавтеся в керівника групи про програму Вашої подорожі до Ні-

Таблиця 1

НІМЕЦЬКОМОВНІ КРАЇНИ (DEUTSCHSPRACHIGE LÄNDER)

Тематичні модулі і теми	Мовленнєві функції	Методи і види діяльності		Форми контролю
		учителя	учня	
I. Пізнавальне про Німеччину (Wissenswertes über Deutschland) *Тема 1.* Ландшафтні образи Німеччини. Німеччина в цифрах і фактах. *Тема 2.* Поділена Німеччина. Берлінська стіна. Дві держави у порівнянні. Об'єднання Німеччини. *Тема 3.* Федеральні землі. Берлін – столиця об'єднаної Німеччини. Великі міста. *Тема 4.* Робота і життєві стандарти. Зайнятість і ринок праці. Промисловість.	– знаходити схожі риси та відмінності в культурах, звичаях, традиціях, стилях життя різних народів; – описувати події в їх історичному розвитку, висловлюючи власну точку зору; – аналізувати явища суспільно-політичного, економічного, культурного життя різних країн; – обговорювати проблеми, давати поради, реагувати на поради інших, аргументувати свою точку зору; – вступати в дискусію, привертаючи увагу співрозмовника; – підтримувати дискусію, розгортаючи, уточнюючи, вносячи корективи у висловлювання співрозмовника або змінюючи тему розмови; – підводити підсумки обговорення, завершувати розмову, висловлюючи власне ставлення до порушеної проблеми; – робити усні повідомлення, використовуючи мультимедійні засоби	міні-лекції (у тому числі з презентацією/з опорою на відеоматеріали / з елементами бесіди, обговорення; відео-уроки; семінари, конференції, круглі столи; практична робота, робота з атласом/ контурною картою, організація парної/ групової роботи/дискусії/ проектної роботи/ рольових ігор, віртуальні екскурсії	запис лекції, робота з автентичними текстами, складання плану-конспекту/ тез лекції/ опорного конспекту, пошук інформації в Інтернеті, виконання творчих завдань, відповідь на запитання, розповідь з опорою на ілюстрації/ фото/малюнки, діалоги, дебати, дискусії, робота парами/ малими групами	проектні/ творчі роботи, презентації, реферати, доповіді, статті, есе, перекази, тести, анкети, диктанти, колажі, постери, буклети, стінні газети, вікторини, кросворди, таблиці, схеми
II. Школа та освіта (Schule und Ausbildung) *Тема 1.* Система освіти Німеччини. Критичні погляди на освіту. *Тема 2.* Престижні вищі навчальні заклади. Правила прийому до ВНЗ. Найпрестижніші професії. *Тема 3.* Відомі вчені й винахідники.				
III. Культура (Kultur) *Тема 1.* Література: історія і сучасність. *Тема 2.* Архітектура та образотворче мистецтво. *Тема 3.* Музеї, галереї, колекції. *Тема 4.* Театр, музика, кіно.				
IV. Сучасна Німеччина (Deutschland aktuell) *Тема 1.* Економіка і промисловість. Торгівля. Сільське господарство. Вироби. *Тема 2.* Проблеми сучасного суспільства. Молодь. *Тема 3.* Проблеми навколишнього середовища. Транспорт. *Тема 4.* Традиційні ЗМІ. Нові й новітні ЗМІ.				
V. Повсякденне життя Німеччини (Deutscher Alltag) *Тема 1.* Захоплення і вільний час. Відпустка. Громадські заклади. *Тема 2.* Медицина і здоров'я. Здоровий спосіб життя. Спорт. *Тема 3.* Домогосподарство. Гроші. Магазини і покупки. Мода. *Тема 4.* Національна кухня. Національні свята і традиції.				
VI. Австрія – країна в серці Європи (Österreich – ein Land im Herzen Europas) *Тема 1.* Геополітичний портрет країни на Дунаю. Політика і суспільство. *Тема 2.* Федеральні землі Австрії. Місця для відпочинку. *Тема 3.* Центр країни – Відень. Великі міста. *Тема 4.* Культурне життя Австрії: література, музика, театр, кіно, образотворче мистецтво. *Тема 5.* Визначні постаті Австрії.				

Продовження таблиці 1.

Тематичні модулі і теми	Мовленнєві функції	Методи і види діяльності		Форми контролю
		учителя	учня	
VII. Різноманітна Швейцарія (Die vielseitige Schweiz) *Тема 1.* Сьогоднішня Швейцарія. Величні ландшафти. *Тема 2.* Столиця, великі міста. *Тема 3.* Розмаїття культурного життя Швейцарії. *Тема 4.* Звичаї, свята, традиції. Національна кухня. *Тема 5.* Відомі швейцарці.				
VIII. Люксембург на перший погляд (Luxemburg auf den ersten Blick) *Тема 1.* Регіони країни. Клімат. Населення. *Тема 2.* Столиця та її оточення. Великі міста. *Тема 3.* Театральне і музичне життя країни. Кіно. *Тема 4.* Мистецтво Люксембурга: музеї, замки, архітектура *Тема 5.* Повсякдення Люксембурга: спорт, відпочинок, покупки, організація вільного часу для дітей.				
IX. Що ми знаємо про Ліхтенштейн? (Was wissen wir über Lichtenstein?) *Тема 1.* Рельєф. Водні ресурси. Клімат. Населення. Політична структура. *Тема 2.* Столиця Вадуц – центр культури. Великі міста. *Тема 3.* Культурне розмаїття. *Тема 4.* Повсякденне життя країни: житло, вільний час, ЗМІ. *Тема 5.* Національні свята і традиції. Національна кухня.				

меччини (Австрії / Швейцарії / Ліхтенштейну / Люксембурга). Розпитайте його про особливості країни та її столиці / про сучасний побут її населення/ про найвизначніші міста чи місця? / про найцікавіші національні традиції.

4. У літньому мовному таборі багато молодих людей з різних країн. Вони всі розмовляють німецькою мовою. Але Ваш друг / Ваша подруга поки ще погано володіє нею. Допоможіть йому / їй: познайомте його / її з іншими, розкажіть про його / її родину, його / її інтереси й улюблені заняття. Будьте його / її перекладачем.

5. Багато молодих людей мають проблеми з батьками. Розпитайте Вашого друга / Вашу подругу з Німеччини (Австрії / Швейцарії / Ліхтенштейну / Люксембурга) про ситуацію в його / її країні. Дайте відповіді на його / її запитання про Ваші стосунки з батьками та про проблеми між підлітками і батьками в Україні.

6. Уявіть, що Ви є учасником / учасницею Міжнародної екологічної конференції. Дайте відповіді на запитання інших учасників про екологічну ситуацію у Вашій країні. Дайте свої пропозиції щодо поліпшення екологічної ситуації на планеті.

7. Уявіть, що Ви тележурналіст / тележурналістка. Ваше завдання – підготувати матеріали для програми «Олімпійські ігри 2030». Спробуйте знайти цікаві факти і переконати зарубіжних колег, що Україна – найкраще місце для зимових / літніх Олімпійських ігор.

Такі ситуації, на нашу думку, допоможуть учням порівнювати особливості способу життя людей у власній країні та у країнах, мова яких вивчається. Ми намагалися, щоб теми діалогів у навчальному посібнику були близькі й цікаві старшокласникам. У результаті можна відзначити, що реалізація принципу діалогу культур сприяє формуванню у школярів таких необхідних для міжкультурного спілкування якостей:

а) культурна неупередженість;

б) толерантність;

в) соціокультурна спостережливість;

г) готовність до спілкування і співпраці з людьми іншої культури;

д) мовний та соціокультурний такт і ввічливість.

На заняттях елективного курсу під час програвання ситуацій спілкування, запропонованих у змісті навчального посібника, учні навчатимуться орієнтуватися в соціокультурних аспектах життєдіяльності людей у країнах, мова яких вивчається. Якщо подивитися на предметний зміст посібника, теми обговорень набувають нового, сучасного, динамічного

звучання. Наприклад:

1. Сучасний світ професій, ринок праці і проблеми вибору майбутньої сфери трудової та професійної діяльності.
2. Іноземна мова як сфера професійної діяльності (напр., лінгвіст, перекладач, учитель іноземної мови тощо).
3. Нові інформаційні технології, Інтернет-ресурси в іншомовній освіті.
4. Мови міжнародного спілкування та їх роль у багатомовному світі.

Тематику діалогів і полілогів представлено лінгвістичною, соціально-культурною, навчальною і трудовою сферами. На заняттях елективного курсу учні братимуть участь в обговоренні, наприклад, таких питань:

1. Що може допомогти людям, які розмовляють різними мовами, краще розуміти один одного?
2. Як засоби нових інформаційних технологій розширюють можливості спілкування?
3. Хто такі поліглоти, що ви про них знаєте? Назвіть і розкажіть про деяких із них.
4. У яких видах професійної діяльності неможливо обійтися без знання іноземної мови? тощо.

Щоб діалог, як форма спілкування, і діалог, як діалог культур, відбувся і став реальністю, школярі на заняттях елективного курсу мають здійснити такі кроки:

1. Установити контакт із співрозмовником, запитати і надати інформацію по ходу бесіди для вирішення поставленого комунікативного завдання.
2. Розпочати, підтримати і закінчити розмову.
3. Висловити своє ставлення до питання, що обговорюється.
4. З'ясувати думку і ставлення співрозмовника до теми спілкування.
5. Чітко орієнтуватися у фактах іншомовної культури і вміти оцінити факти, реалії, події тощо.
6. Адекватно інтерпретувати факти іншомовної культури, виявляючи почуття такту і толерантності.

Під час іншомовного спілкування на заняттях елективного курсу учні зможуть оволодіти всім комплексом комунікативної поведінки, дотримуючись норм і традицій спілкування народу, тієї чи іншої лінгвокультурної спільноти.

Навчити старшокласників не просто висловлювати свої думки іноземною мовою, але й бути толерантними до культури інших народів, відрізняти стереотипи від реальності, розуміти систему основних цінностей іншого народу та приймати її, адекватно реагувати на мову жестів і правила етикету іншого народу покликаний зміст навчального посібника елективного курсу «Німецькомовні країни», який сприятиме формуванню соціокультурної компетенції учнів у контексті культурологічного підходу.

Очевидно, що діалог культур, обмін корисною інформацією німецькою мовою може відбутися лише в тому випадку, якщо його учасники вміють сприймати і розуміти іншомовні тексти на слух і під час читання, уміють висловлювати свої думки в монологічній і діалогічній формі, уміють письмово викласти свої думки. Отже, використання всіх видів мовленнєвої діяльності за психологічно сприятливого для спілкування клімату – це необхідні умови для реалізації діалогу культур.

Висновки. Організація діалогу культур на заняттях елективного курсу є одночасно й умовою успішного оволодіння німецькою мовою та ознайомлення з культурами країн, мова яких вивчається. Стикаючись із новим аспектом культури тієї чи іншої країни, учні не тільки адекватно її сприйматимуть, але й намагатимуться зрозуміти, що є загального, універсального в культурах власної країни та німецькомовних країн, а також проводити порівняльно-зіставний аналіз. Завдання порівняльно-зіставного характеру допоможуть їм глибше усвідомити особливості культури країн, мова яких вивчається, самої мови та її особливостей.

Безсумнівно, діалог культур дасть учням більше можливостей для розширення їхнього кругозору, підтримає інтерес до німецької мови, а, отже, і мотивацію навчання. Усе це разом сприятиме розв'язанню комунікативних, виховних, загальноосвітніх і розвивальних завдань та забезпечить підвищення ефективності навчання.

Список використаної літератури

1. Навчальна програма елективних курсів з іноземних мов для учнів старшої школи загальноосвітніх навчальних закладів / В.Г.Редько, Т.К.Полонська, Н.П.Басай [та ін.] ; за наук. ред. В.Г.Редька. – К.: Пед. думка, 2015. – 41 с.
2. Концепція навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов для учнів 10–11 класів профільної школи / В. Г. Редько, Т. К. Полонська, Н. П. Басай [та ін.] ; за наук. ред. В. Г. Редька. – К. : Пед. думка, 2015. – 38 с.
3. Редько В. Г. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика: монографія / Валерій Редько. – К. : Генеза, 2012. – 224 с.
4. Пассов Е.И. Метод диалога культур / Е.И.Пассов. – Елец: МУП «Типография г. Ельца», 2011. – 72 с.

Рецензент: канд.пед.наук, ст.наук.співр. Полонська Т.К.

Басай Надежда
научный сотрудник
отдел обучения иностранным языкам
Институт педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина

РЕАЛИЗАЦИЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА С ПОМОЩЬЮ ДІАЛОГА КУЛЬТУР В СОДЕРЖАНИИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫЕ СТРАНЫ»

В статье рассмотрены вопросы культурологического подхода к обучению иностранным языкам в старшей школе. Представлен анализ содержания учебного пособия элективного курса «Немецкоязычные страны» для учащихся 10–11-х классов с позиции реализации культурологического подхода в учебном процессе с помощью диалога культур. Предоставлен перечень необходимых умений для осуществления диалога культур, раскрыта социокультурная тематика учебного пособия, приведены примеры ситуаций, соответствующие тематике диалога культур.

Ключевые слова: старшая школа, иностранный язык, культурологический подход, диалог культур, элективный курс, учебное пособие.

Basay Nadiia
Research Officer
Department of Teaching Foreign Languages
Institute of Pedagogy of National Academy of Pedagogic Sciences of Ukraine
Kyiv, Ukraine

REALIZATION OF CULTUROLOGICAL APPROACH THROUGH DIALOGUE OF CULTURES IN THE CONTENT OF ELECTIVE COURSE MANUAL "GERMAN-SPEAKING COUNTRIES"

The article deals with the problem of culturological approach in teaching foreign languages at senior school. The necessity to use culturological approach in teaching foreign languages, improvement of this process and increase of the level of its quality appears in connection with the processes of globalization and the necessity of forming favourable conditions for personal development of an individual, his / her environment socialization with the representatives of different nations and cultures. The author draws a conclusion, that a person that aims to know foreign language perfectly must study the culture of people – native speakers of this language, for a free orientation in realities, inherent in the people that belong to a certain language group. The author considers that attraction of cultural studies components in the process of teaching German by the means of elective course manual is necessary for the achievement of a primary practical purpose – forming capacity for communication a language that is studied. The culturological orientation of the content for foreign education at senior school first of all is expressed in organization of communication in the form of cultures dialogue. That's why the content of the elective course manual "German-speaking countries" must be orientated on comparison of life aspects in German-speaking countries with those, which are characteristic for Ukraine.

Keywords: senior school, foreign language, culturological approach, dialogue of cultures, elective course, manual.

УДК 378.09+057

Бичок Алла Володимирівна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра німецької мови Навчально-наукового інституту міжнародних економічних відносин
ім. Б. Д. Гаврилишина
Тернопільський національний економічний університет, м. Тернопіль, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ В НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇНАХ

У статі розглянуто окремі особливості підготовки фахівця економічного профілю, звернено особливу увагу на ефективні фактори підготовки фахівця: формулювання мети та цілей навчання; використання методів та форм навчання; вмотивованість студентів до навчання; особливості навчального процесу в різних групах студентів Німеччини, Австрії, Швейцарії. Важливу роль відіграє наявність цільових груп, тематика навчання. Виділяють три рівні проблем: стратегічний, системний та індивідуальний. Велике значення для підприємства має особистість керівника-лідера.

Ключові слова: підготовка, особливість, менеджер, методи, рівні.

Вступ. У XIX та першій половині XX ст. було визначено освітній ідеал, запроваджений у Німеччині Вільгельмом фон Гумбольтом. У 1810 р. він заснував Берлінський університет, що був місцем науки, дослідження і навчання. Цей навчальний заклад відповідав усім вимогам та здобуткам тогочасного індустріального суспільства. Поряд з цим розвивалися технічні вищі навчальні заклади, педагогічні вищі навчальні заклади та особливо фахові вищі школи, в яких готували економістів, які намагалися орієнтуватися у стрімкому потоці інформації, щоденно поповнюючи свої знання. З розвитком суспільства виникла потреба у фахівцях економічного профілю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості підготовки фахівця економічного профілю в німецькомовних країнах висвітлені у працях Л. Гейхман, І. Бім, М. Бахтіна, М. Бергельсона, Б. Біблера, М. Вудкока та ін. У своїх роботах вони розглядали професійне навчання, його ефективність та результати, стратегії розвитку підприємств, різноманітні теорії і методології в навчальному процесі, вдосконалення професійного спілкування.

Метою статті є розглянути особливості підготовки фахівця економічного профілю в німецькомовних країнах.

Виклад основного матеріалу. Ефективність професійного навчання залежить від таких факторів: формулювання мети та цілей навчання; використання методів та форм навчання; вмотивованість студентів до навчання; особливості навчального процесу в різних групах студентів Швейцарії, Німеччини, Австрії.

Професійне навчання – це комплексний, безперервний, взаємопов'язаний процес, який спрямований на різні цільові групи. Цільовими групами економістів виступають менеджери різних рівнів: лінійні економісти-менеджери, менеджери середнього рівня, менеджери високого рівня. Кожна цільова група має певну тематику навчання, в основі якої є різноманітність теорій і методологій, а також альтернативні підручники та навчальні посібники.

Окрім цільових груп і тематики навчання виділяють три рівні проблем: стратегічний; системний та індивідуальний [1].

Розглянемо кожен з них зокрема. Індивідуальний рівень пов'язаний з потребами, уміннями та навичками окремих співробітників організацій. Навчальний процес зосереджується на конкретних особистостях, полягає у розвитку їхніх навичок та вдосконаленні вмінь. Системний рівень відноситься до потреб, які не обмежуються навчанням певних співробітників і пов'язані із взаємодією працівників усередині організації, фірми, підприємства. Стратегічний рівень характеризується приналежністю до стратегії розвитку організації, її місця та положення у суспільстві, державі.

На успішну підготовку майбутнього фахівця німецькомовних країн впливають такі фактори: мікроклімат у групі, колективі; особливості зовнішнього середовища; індивідуальні особливості, вміння, навички; розвиток технології на підприємстві; стратегії розвитку фірми; опанування новими видами діяльності.

Спочатку студентів навчають розробляти стратегію, створюють образ бажаного майбутнього; далі визначають компетенції, необхідні для досягнення успішного результату.

У навчальному процесі використовуються такі методи професійної підготовки фахівців: аналіз інформації про працівників; здійснення тестування з метою виявлення ступеня розвитку і компетенції тих чи інших професійних знань, умінь і навичок; спостереження за діяльністю персоналу при виконанні службових завдань; підготовка індивідуального плану розвитку майбутнього фахівця; формування та виконання короткострокових та довгострокових завдань; аналіз ефективності роботи працівника, усунення джерел проблем, що гальмують його продуктивність; виявлення та аналіз зовнішніх і внутрішніх факторів, які впливають на роботу персоналу; робота з керівниками підрозділів: опитування, анкетування, інтерв'ю; опрацювання та аналіз побажань і пропозицій співробітників у галузі їхнього професійного навчання; формування довгострокової стратегії розвитку організації.

Для успішної підготовки економістів Німеччини, Австрії, Швейцарії потрібно враховувати фахові особливості майбутніх спеціалістів та визначити фактори, які є домінуючими на даному етапі [2].

Професійно-комунікативна компетенція є системною характеристикою особистісно орієнтованого навчання, оскільки це стосується особистості студента та проявляється у процесі виконання ним комплексу дій. Тому проблема формування професійно-комунікативної компетенції «розв'язується» у процесі реалізації особистісно орієнтованого навчання. У результаті аналізу теоретичних обґрунтувань особистісно орієнтованої освіти, концептуальних положень особистісно орієнтованої професійної освіти, понять компетенцій дає нам змогу розглянути професійно-комунікативну компетенцію як одну з головних компетенцій фахівця економічного профілю.

Проте, в освіті необхідно орієнтуватися на со-

© Бичок А.В.

ціально-економічні чинники поширення ключових компетенцій. До цих чинників можна віднести такі: академічну мобільність і глобалізацію освіти; розширення професійної діяльності менеджера і вихід на рівень спілкування з представниками інших культур, необхідність знання іноземних мов та інших засобів комунікативної взаємодії; зміну акценту в ситуаціях прийняття рішень у напрямі децентралізації і самостійності у відповідних рішеннях; впровадження у професій діяльність інформаційних технологій; необхідність безперервного підвищення освіти і кваліфікації для збереження конкурентоспроможності фахівців на світовому ринку.

За допомогою теоретичних досліджень з питань підготовки фахівців економічного профілю були встановлені інноваційні напрями і тенденції у професійній освіті:

- соціально-економічна ситуація в країні, академічна мобільність і тенденція до єдиного освітнього простору створили необхідність по-новому розглядати питання підготовки спеціалістів з позицій якості їх освіти;
- розширення професійної діяльності та вихід на міжнародний ринок праці актуалізує проблему формування міжкультурних, міжгалузевих знань, умінь, навичок, необхідних для професійної адаптації у різноманітних соціально-економічних умовах і професійних колективах;
- компонентом нових освітніх концепцій стали ключові та освітні компетенції, які визначають компетентний підхід у професійній освіті та систему педагогічних, психологічних, філософських та соціологічних знань у структурі професійної підготовки;
- реалізація компетентного підходу і формування ключових компетенцій спеціалістів вимагають нового змісту професійної освіти, зорієнтованого на розвиток особистості, можливість її самореалізації та самоорганізації;
- особистісно орієнтоване професійне навчання пропонує втілення нових технологій, педагогічних конструкцій, які забезпечують: орієнтацію на розвиток особистості; цілеспрямованість і відповідність змісту професійної освіти стосовно до особливостей їх майбутньої професії; використання суб'єктивних уявлень і досвід тих, хто навчається; інтерактивні дії суб'єктів освітнього процесу; чітко спланований очікуваний результат навчання; соціально-професійна адаптованість і захищеність фахівців.

Велике значення для підприємства має особистість керівника – лідера. Не завжди сильний керівник є добрим управлінцем, як і те, що керівник може бути слабким лідером, але ефективним менеджером. Характерними рисами ефективних лідерів-менеджерів є оригінальність і креативність, чесність і відвертість, наявність позитивних емоцій та особистих цілей, гнучкість і вміння адаптуватися до різних ситуацій, бажання керувати, харизма, впевненість у собі, здатність і бажання до подальшого навчання, висока кваліфікація. Проте наявність у менеджера вищеназваних якостей не може гарантувати те, що їх носій є ефективним керівником. Важливе значення мають технічна кваліфікація, уміння працювати з людьми та концептуальні здібності. Отже, технічна кваліфікація є домінуючим фактором робочого процесу на різних рівнях, на які вказують професійність співробітників та технічна сторона виробничих процесів. Уміння працювати з людьми – це навички ефективної взаємодії лідера з колективом та іншими людьми з метою створення робочих груп. Кожен керівник на будь-якому з управлінських рівнів повинен володіти такими навичками та вміннями.

До концептуальних здібностей належать навички та вміння здійснення аналізу щодо співробітників груп та завдань і довготривалих взаємовідносин. Реалізація концептуальних здібностей вказує на уміння лідера думати абстрактними категоріями, на належному рівні підтримувати відносини з співробітниками, а технічна кваліфікація – розуміти виробничі процеси. Успішний менеджер-лідер інколи повинен залишатися на задньому плані, не тиснучи на підлеглих; не повинен вступати у дискусію; зберігати спокій у напружених ситуаціях, не піддаватися агресії. Отже, успішність економіста-менеджера залежить від керівника, його підлеглих та ситуації.

Висновки. Отже, у статті розглянуто окремі особливості підготовки фахівця економічного профілю, звернено особливу увагу на ефективні фактори підготовки фахівця: формулювання мети та цілей навчання; використання методів та форм навчання; вмотивованість студентів до навчання; особливості навчального процесу в різних групах студентів Німеччини, Австрії, Швейцарії. Важливу роль відіграє наявність цільових груп, тематика навчання. Виділяють три рівні проблем: стратегічний, системний та індивідуальний. Велике значення для підприємства має особистість керівника-лідера.

Список використаної літератури

1. Гумбольт В. О различии строения человеческого языка и его влияние на духовное развитие человечества / В.Гумбольт // Избр. труды по языкознанию. – М., 1984. – С. 37-53.
2. Гумбольт В. Язык и философия культуры. Переводы с немецкого языка. – М., Прогресс, 1985. – 452 с.
3. Педагог професійної школи: Зб. наук. праць / Редкол.: Н. Г. Ничкало (голова), І.А.Зязюн, О.І.Щербак (заступник голови) та ін.; Упорядники: Н.Г.Ничкало, О.І.Щербак. – К.: Наук. світ, 2002. – 291 с. – С.56-61

Бычок Алла
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра немецкого языка Учебно-научного института международных экономических отношений им.Б.Д.Гаврилишина, Тернопольский национальный экономический университет, г.Тернополь, Украина

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В НЕМЕЦКОГОВОРЯЩИХ СТРАНАХ

В статье рассмотрены отдельные особенности подготовки специалиста экономического профиля, обращено особое внимание на эффективные факторы подготовки специалиста: формулировка цели и целей обучения; использование методов и форм обучения; мотивированность студентов к обучению; особенности учебного процесса в разных группах студентов Германии, Австрии, Швейцарии. Важную роль играет наличие целевых групп, тематика обучения. Выделяют три уровня проблем: стратегический, системный и

индивидуальный. Большое значение для предприятия имеет личность руководителя-лидера.
Ключевые слова: подготовка, особенность, менеджер, методы, уровне.

Bytschok Alla
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of German Language Teaching and Research of the Institute of International Economic Relations named after B.D.Hawrylyshyn
Ternopil National Economic University, Ternopil, Ukraine

SPECIAL FEATURES OF ECONOMICS-STUDENTS TRAINING IN GERMAN-SPEAKING COUNTRIES

The successful training of future specialists of German is influenced by the following factors: climate in the group, team; peculiarities of the environment; individual characteristics, skills; the development of technologies in the enterprise; the development strategy of the company; acquiring new activities. First, students are taught to develop the strategy, create an image of the desired future; further define the competencies needed to achieve a successful outcome. The following methods are used in the training process: analysis of information about workers; testing to identify the degree of competence and certain professional knowledge and skills; monitoring of activities of personnel in performing their tasks; preparation of individual professional development plan future; formation and implementation of short-term and long-term objectives; analysis of the effectiveness of a worker, eliminating sources of problems hindering its performance; identifying and analysis of internal and external factors that affect personnel; work with the heads of departments, surveys, questionnaires, interviews; processing and analysis of the wishes and suggestions of employees in their field of vocational training; formation of long-term strategy of the organization. With the help of theoretical studies on training of of specialists of economic profile the innovative directions and trends in professional education have been set: the social-economic situation in the country, academic mobility and the trend towards a unified educational space has created the need for a fresh look at the issues of training specialists from the standpoint of the quality of their education; expanding professional work and international labour market actualizes the problem of formation of intercultural, interdisciplinary knowledge, and skills necessary for professional adaptation in different socio-economic conditions and professional teams..
Key words: training, feature manager, methods, level.

УДК 376.016(73)

Бондар Тамара Іванівна
кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра прикладної лінгвістики, докторант
Черкаський національний університет імені Б.Хмельницького
м. Черкаси, Україна

ІНКЛЮЗИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У США

У статті схарактеризовано вплив законодавчих ініціатив федерального уряду США на розвиток інклюзивної підготовки спеціальних педагогів та вчителів загальноосвітньої школи США для забезпечення рівного доступу до якісної освіти учням, які мають обмежені можливості здоров'я; проаналізовано ключові компетенції, що вможливлюють роботу вчителя в інклюзивному середовищі США; доведено, що ефективна організація підготовки й перепідготовки підвищує готовність педагогічних працівників до викладання в інклюзивному середовищі.

Ключові слова: учні з обмеженими можливостями здоров'я, інклюзивна освіта, законодавча база, компетенції, компетентність, спеціальний педагог, учитель загальноосвітньої школи.

Вступ. Згідно з даними Міністерства соціальної політики, в Україні станом на 2015 рік чисельність людей з інвалідністю дорівнювала 2 568 532 особам (або 5,98 % у загальній структурі постійного населення країни (42,9 млн осіб), зокрема: людей з інвалідністю I групи – 251 833 особи; людей з інвалідністю II групи – 915 891 особа; людей з інвалідністю III групи – 1 249 683 особи; дітей з інвалідністю – 151 125 осіб (44 % дівчата, 56 % хлопчики) [1, с. 4]. Питома вага дітей, інвалідність яких пов'язана з патологією нервової системи, становить 19,2 %. Більше як у 90 тис. дітей проблема соціальної дезадаптації пов'язана з патологією нервової системи. Щорічно 16 тисяч дітей отримують статус дитини-інваліда, 20 % із них – через хвороби нервової системи. Другою за частотністю хворобою мозку (після розумової ретардації) уважають дитячий церебральний параліч (ДЦП), що виникає в період раннього нейроонтогенезу й призводить до різноманітних рухових, психомовних і поведінкових порушень. Ці порушення стають причиною інвалідності дитини, її ізоляції від однолітків і соціальної дезадаптації. Частота ДЦП в усіх країнах світу – 2-3 випадки на 1000 дітей, в Україні – 2,56 на 1000 живих новонароджених [2, с. 3].

Сухі статистичні дані красномовно засвідчують гостроту й нагальність розв'язання проблеми надання дітям з інвалідністю доступу до загальної освіти. Незаперечним є той факт, що система спеціальної освіти (спеціальні заклади, спеціальні групи в дитячих садках і загальноосвітніх навчальних закладах, навчально-реабілітаційні центри) забезпечує навчання, виховання, корекційно-реабілітаційну допомогу таким дітям. Проте, відповідно до численних досліджень, спеціальна освіта має низку недоліків: уніфікованість, ізольованість дітей, брак соціально-практичної спрямованості, індивідуалізованість й особистісна зорієнтованість навчально-виховного процесу.

Основним завданням загальноосвітньої школи на сучасному етапі є забезпечення системи освітніх послуг за принципом реалізації основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що, власне, являє собою філософію інклюзивного руху. Попри широке впровадження інклюзивної освіти, в Україні становлення й розвиток інклюзивного навчання гальмує низка чинників. Як доведено в численних студіях, основна причина – не складність дефекту (як прийнято вважати), а система ставлення до таких дітей із боку соціального оточення, неприязнь до інвалідів усіх членів суспільства загалом, учнів і вчителів масових шкіл, непідготовленість педагогів до навчання дітей із психофізичними порушеннями, відсутність адаптованих та індивідуальних програм для навчання інтегрованих учнів [3]. Для успішного включення усіх дітей у загальноосвітній простір за місцем проживання, учителі, адміністрація загальноосвітніх шкіл і педагоги спеціальних шкіл (за умови роботи в інклюзивному класі) повинні мати сформовану інклюзивну компетентність. Підготовка й перепідготовка педагогічних працівників для інклюзивної освіти має відбуватися на засадах компетентнісного підходу.

Аналіз останніх досліджень. Реалізація компетентнісного підходу в інклюзивній освіті становить наукове зацікавлення для все більшої кількості вчених. У дослідженнях В. Бондаря, Л. Вавіної, Л. Даниленко, І. Демченко, Ю. Найди, А. Колупаєвої, К. Кольченко, О. Пометун, Л. Сидорук, В. Синьова, Н. Софій, М. Сварника, О. Таранченко окреслено пріоритетні завдання педагогів в інклюзивному середовищі, проаналізовано готовність педагогів до інклюзивної педагогічної діяльності в Україні. Наукові студії, присвячені особливостям реалізації компетентнісного підходу до організації підготовки та перепідготовки педагогічних працівників загальноосвітньої інклюзивної школи в США, реалізували Л. Блентон (L. Blanton), М. Боведа (M. Boveda), Ш. Вон (S. Vaughn), К. Гівнер (C. Givner), М. Дайкс (M. Dykes), М. Дінгл (M. Dingle), Д. Сінгх (D. Singh), С. Стайнбек (S. Stainback), У. Стайнбек (W. Stainback), М. Фалві (M. A. Falvey) Л. Фредерік (L. Frederick), Д. Хаагер (D. Haager), К. Хеллер (K. Heller), Дж. Шамм (J. Schumm). Ґрунтовне вивчення, аналіз і систематизація досвіду США в розробленні компетентнісного підходу до підготовки й перепідготовки педагогічних працівників, які надаватимуть інклюзивну освіту для забезпечення рівного доступу до освіти всім дітям, дають змогу оптимізувати процес запровадження інклюзивної освіти в Україні.

Мета статті – проаналізувати законодавчу базу розвитку педагогічної освіти та еволюцію вимог до педагогічних працівників США, виокремити ключові компетенції, які забезпечують реалізацію інклюзивного навчання в США.

Виклад основного матеріалу. Інтенсивність інклюзивного руху в освіті США змінила традиційність підходів до навчання. Сьогодні для інклюзивної школи США характерна командна робота багатьох фахівців, насамперед співпраця загального та спеціального педагогів, що зумовлене змінами в підготовці й перепідготовці педагогічних працівників на основі компетентнісного підходу. Проте період досягнення результату розтягнувся на більше ніж 40 років. Розвиток ідеї взаємодії розпочався з ухваленням Закону «Про освітні права сім'ї та кон-

© Бондар Т.І.

фіденційність» (ЦЗ 93-380) від 1974 р. На підготовку й перепідготовку вчителів загальних і спеціальних шкіл були спрямовані три мільйони доларів у вигляді грантів від Відділу спеціальних освітніх програм (у 2013 р. сума становила всього 15 мільйонів доларів). Із 1975 до 1980 років витрати на покриття гранту, відомого як «Грант для деканів», сягали більше ніж 31 мільйона доларів. Попри вагомі зусилля, ініціатива Відділу спеціальних освітніх програм не принесла очікуваного успіху через низку причин: стратегії реформування підготовки вчителів виявилися неуспішними, а декани як представники адміністрації не очолили рух підготовки й перепідготовки вчителів для роботи в інклюзивному середовищі. Досвід такої ініціативи допоміг зробити висновок про неможливість забезпечення ефективності програми підготовки інклюзивних педагогів за допомогою включення одного-двох додаткових дисциплін до навчального плану. Постала необхідність інтегрування змісту інклюзивної підготовки в усі предмети навчального плану та внесення змін до системи заохочення, що спряла б активному залученню вчителів до розроблення інклюзивних стратегій [4].

У період із 1980 до 1986 років спостерігалось помітне уповільнення в процесі розроблення ефективної системи підготовки й перепідготовки вчителів для інклюзивного навчання. Науковці звертали увагу на відсутність досліджень, що підтверджували ефективність програм спеціальної освіти. Реформатори, демонструючи приклади успішних загальноосвітніх шкіл, стверджували, що ефективні навчальні технології загальноосвітнього класу можуть бути успішно застосовані для навчання дітей з інвалідністю. Виступ помічника секретаря Відділу спеціальної освіти і реабілітаційних послуг США М. Уілл (1986 р.) з Ініціативою загальної освіти (ІЗО) – Regular Education Initiative – REI - послугував поштовхом для перегляду спеціальних послуг та реформування спеціальної освіти.

Серед недоліків «подвійної системи», тобто паралельного співіснування спеціальної й масової освіти, називають фрагментарність надання освітніх послуг, їхню відокремленість і відсутність спілкування між учителями цих систем. Ініціатива загальної освіти слугувала закликом до реформування спеціальної освіти. Прибічники ініціативи підтримували ідею навчання дітей з інвалідністю в загальноосвітньому класі та стверджували, що наклеювання ярликів і відокремлення дітей із помірною розумовою відсталістю спричинили подальшу стигматизацію дитини. Якщо дитина не справлялася з навчальною програмою, такій дитині проводили тестування та кваліфікували як «девіантну», «особливу», «виняткову». Уведення ІЗО знижувало потребу діагностування цих дітей і наліплювання ярликів. В умовах ІЗО зусилля вчителя зосереджувалися на адаптації програми до потреб окремої дитини, а не на класифікації дітей. Постулатом слугувало твердження, що всі діти без винятку відрізнялися психологічними, інтелектуальними й фізичними характеристиками, проте всі діти здатні навчатися. М. Уілл передбачила той день, коли «учителі будуть реалізувати навчальний план спільними зусиллями» [5, с. 415].

Для реалізації Ініціативи загальної освіти необхідно було змінити концепцію навчальних планів підготовки та перепідготовки вчителів для співпраці в інклюзивних умовах. Дж. Уінн і Л. Блентон наголошували на неможливості реалізації такої співпраці за умови розмежованої, полярної підготовки. Учителів загальної школи навчали розробляти й реалізувати програму, у той час як спеціальні педагоги опановували навички адаптації навчального матеріалу для задоволення індивідуальних потреб учнів. Запорукою успіху вважали взаємодоповнення програм підготовки [6; 7].

Поправка до Закону «Про освіту осіб з обмеженими можливостями» від 1997 р. суттєво змінила вимоги до навчання учнів з обмеженими можливостями. Сформульовано вимогу забезпечити доступ учням з обмеженими можливостями здоров'я до навчальної програми загальноосвітньої школи, а також надати необхідний психолого-медико-педагогічний супровід для реалізації повного потенціалу учнів. Унаслідок цього зросли вимоги до підготовки вчителів загальноосвітньої школи, оскільки від учнів з обмеженими можливостями очікували повної участі в начальному процесі. Перед педагогами спеціальної освіти постало завдання оволодіти програмою, стандартами й системою оцінювання загальноосвітньої школи, для того щоб мати право навчати дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Учителі загальноосвітньої школи повинні володіти необхідними знаннями й уміннями для роботи з дітьми з інвалідністю в загальноосвітньому класі та для взаємодії зі спеціальним педагогом.

Поправка до Закону «Про початкову та середню освіту», добре відома як «Жодної дитини позаду» («No Child Left Behind» (2002 р.)), регламентувала обов'язкове тестування для всіх учнів, зокрема учнів з обмеженими можливостями здоров'я. Від учителя загальноосвітньої школи очікували повної відповідальності за підготовку учнів з особливими потребами до національного тестування та участь у розробленні індивідуального плану учня. Жорсткість вимог федерального законодавства до вчителя, на думку Д. Ліпскі (D. Lipsky) та А. Гартнера (A. Gartner), мала на меті перевірити відповідальність адміністрацій штатів за виконання закону, зокрема за забезпечення необхідного психолого-медико-педагогічного супроводу учнів з особливими потребами в загальноосвітньому середовищі [8, с. 774]. Програми підготовки й перепідготовки зазнавали нищівної критики за відсутність потенціалу розвитку, жорсткі межі та неврахування реальних вимог часу. У контексті організації ефективної взаємодії фахівців постало питання про переформатування навчальних планів / програм підготовки / перепідготовки педагогів, для забезпечення необхідних знань, умінь, виховання позитивного ставлення до роботи в інклюзивному середовищі; виокремлення компетенцій, необхідних для загальних і спеціальних педагогів, які провадять успішну діяльність.

Згідно з федеральним законом, учнів з обмеженими можливостями здоров'я поділяють на тринадцять категорій: аутизм, глухота, глухота-сліпота, емоційний розлад, порушення слуху, труднощі в навчанні, розумова відсталість, множинні порушення, ортопедичні порушення (порушення опорно-рухового апарату), інші порушення, порушення мовлення, черепно-мозкові травми, порушення зору та сліпота. Для здобуття учнями найкращої освіти важливо, щоб учителі загальноосвітньої школи володіли знаннями стосовно особливостей усіх 13 категорій інвалідності й були добре обізнані з доказовими (науково обґрунтованими) педагогічними методами, що ефективно впливають на підвищення навчальних досягнень таких учнів. Проте опитування майбутніх учителів загальної школи виявило, що 7 із 10 респондентів не розуміли різниці між перерахованими категоріями [9, с. 7]. Залежно від урізноманітнення учнів загальноосвітніх класів, зростали вимоги до забезпечення безперервного супроводу, «особли-

вих» освітніх послуг для задоволення потреб кожного учня. На думку Ш. Вон (S. Vaughn), К. Бос (C. Bos), Дж. Шамм (J. Schumm), учителі вважали, «що з переходом до інклюзивного навчання функції спеціального та загальноосвітнього педагога не чітко визначені» [10, с. 172]. Дослідники стверджували, що вчителі загальноосвітнього класу були не готові виконувати функції спеціального педагога: брати участь у складанні індивідуального плану учня, ухвалювати рішення щодо адаптації й модифікації навчальної програми.

Цікавим, на наш погляд, є дослідження М. Дінгл (M. Dingle), М. Фалві (M. Falvey), К. Гівнер (C. Givner), Д. Хаагер (D. Haager), які для виокремлення ключових компетенцій, що вможливлюють роботу вчителя в інклюзивному середовищі, використали дизайн С. Джонсона, що сприяє окресленню компетенцій учителів на перехідному етапі, так званих фахівців «переходу» - «transition specialists». На першому етапі дослідження на основі грунтовного аналізу наукової літератури схарактеризовано компетенції, необхідні для забезпечення роботи в інклюзивному середовищі. На другому етапі компетенції об'єднано в категорії та внесено до шкали Лікерта для оцінювання. Наступним кроком став відбір учасників, власне дослідження та аналіз одержаних результатів згідно із завданнями. Опитувальник складався з трьох частин: перша частина містила 50 запитань у вільному порядку, на які респонденти відповідали за шкалою Лікерта (найважливіше, дуже важливо, важливо, не важливо). Опитувані зазначали важливі компетенції для педагогів спеціальної й загальної освіти, які працюють в інклюзивному середовищі. Друга частина передбачала 11 відкритих запитань стосовно школи та специфіки класу. Третя частина містила демографічні питання. Аналізуючи відповіді, дослідники виокремили три категорії компетенцій: компетенції, необхідні для педагогів спеціальної й загальної освіти в інклюзивному середовищі; компетенції, важливі для спеціального педагога інклюзивного класу; компетенції загальноосвітнього вчителя. У такий спосіб були виокремлені 10 компетенцій, спільних для педагогів спеціальної та загальної освіти в інклюзивному середовищі. Перелік компетенцій спеціального педагога містив більше пунктів і відображав специфіку роботи фахівця в інклюзивному класі: знання спільних характеристик різних нозологій та їхній вплив на навчання, розвиток і життя учнів; знання корекційних принципів та методів, здатність до співпраці в плануванні, викладанні, проведенні зборів, розробленні індивідуального навчального плану й обміні досвідом [11, с. 42–45].

Аналізуючи спільні для спеціальних і загальних педагогів компетенції, які вможливлять реалізацію інклюзивних принципів, автори зазначають, що більшість компетенцій стосується ставлення, емоцій, цінностей та етики. Для філософії інклюзії, що об'єднує всіх учнів, характерне сприйняття інвалідності як форми розмаїття, тому саме від учителя очікують моделювання поведінки на засадах описаних компетенцій (чуйність, доброзичливість, повага, підтримка, гнучкість; шанобливе ставлення до учнів, їхніх сімей та інших фахівців). Інклюзивна освіта акцентує увагу й на таких компетенціях, як сприяння позитивному іміджу учнів, гнучкість і здатність вносити зміни для індивідуального навчання учнів. Ш. Вон і Дж. Шамм виявили негативну динаміку в бажанні вчителів проводити необхідні модифікації для учнів з особливими потребами в навчанні, залежно від їх дорослішання та переходу до старших класів [12].

Показовим прикладом спроби переформатувати систему підготовки й перепідготовки фахівців для інклюзивної освіти є «Стандарти підготовки педагогічних працівників штату Каліфорнія». Стандарти згруповані навколо шести взаємопов'язаних сфер педагогічної практики: залучення й підтримка всіх учнів у процесі навчання; створення та підтримка ефективного навчального середовища для всіх учнів; розуміння особливостей організації навчання предмета; планування й проектування досвіду навчання для всіх учнів; оцінювання учнів із навчальною метою; професійний розвиток педагога. Окреслені шість стандартів формують цілісне уявлення про викладання та призначені для задоволення потреб усе більшої кількості викладачів й учнів у Каліфорнії [13, с. 5].

У відповідь на критику навчальних планів змінюють підходи до підготовки майбутніх учителів загальноосвітньої школи. Навчальний план підготовки вчителя початкової освіти в Університеті Східного Коннектикуту містить дисципліну «Спеціальна освіта» (EDU 374). Зміст дисципліни ознайомлює майбутніх учителів зі спеціальним законодавством у галузі освіти, індивідуальним навчальним планом (ІНП), розділом 504 (фінансування, вимоги), характеристикою учнів із різними типами нозологій (категорії інвалідності), потребами, тривалістю життя, а також зосереджує увагу на взаємодії як на основній стратегії діяльності інклюзивного навчального закладу, стосунках із сім'ями дітей з обмеженим можливостями, універсальному дизайні навчання (UDL), вихованні поведінки, диференційованому навчанні, різноманітних пристосуваннях / модифікаціях для розміщення учнів з обмеженими можливостями в класах.

Навчання не обмежується роботою з підручником, а містить різноманітні види практичних завдань, наприклад, інтерв'ю зі спеціальним педагогом про педагогічну освіту, роль у вихованні учнів з обмеженими можливостями здоров'я, а також проблеми й переваги інклюзії. Студенти залучені до групових презентацій із питань надання необхідного психолого-медико-педагогічного супроводу, складання планів уроків в інклюзивному класі (із необхідними адаптаціями та модифікаціями для забезпечення освітніх потреб усіх учнів). Для обґрунтування ефективності зазначеного курсу, викладачі провели формувальний експеримент. Результати експерименту обговорено на круглому столі з усіма учасниками, які зазначили, що підтримують думку про справедливість, етичність і рівноправність включення учнів з особливими потребами, адже відокремлення не є рівністю. Емпірично підтверджено, що готовність майбутніх учителів до навчання дітей в інклюзивному класі значно підвищилася після вивчення зазначеного предмета та проходження клінічної практики. У середньому результат зріс на 50-60 %, наприклад, якщо до вивчення дисципліни всього 13 % респондентів виявили готовність до навчання учнів з обмеженими можливостями, то після проходження курсу результат становив 73 %. Практичний досвід допоміг студентам зрозуміти важливість та особливості індивідуального навчального плану. До експерименту лише 5 % студентів продемонстрували знання про ІНП і можливості адаптації фізичного простору, після експерименту показник становив приблизно 95 %. Емпіричні докази дають змогу висловити припущення, що навчальний курс дисципліни «Спеціальна освіта» у поєднанні з проходженням ефективної клінічної практики та набуттям практичних навичок

може підготувати майбутніх учителів загальної освіти до роботи в інклюзивних школах [14, с.4-5].

Висновки. Констатовано, що програми підготовки / перепідготовки педагогічних працівників формувалися під впливом законів федерального уряду США, які окреслювали нові вимоги до навчання учнів з обмеженими можливостями. Доведено, що процес виокремлення компетенцій для формування інклюзивної компетентності педагогів ґрунтований на аналізі наукової літератури, вимог законодавства, опитуванні та власне на класифікації компетенцій. Виокремлені компетенції слугують основою для стандартів підготовки педагогічних працівників у різних штатах. Перспективним напрямом дослідження вважаємо осмислення законодавчої бази в галузі організації інклюзивної освіти в Україні, виокремлення необхідних завдань / умов організації ефективного інклюзивного середовища. Це вможливить ідентифікацію ключових компетенцій, розроблення необхідного навчально-методичного забезпечення для формування інклюзивної компетентності педагогічних працівників в Україні.

Список використаної літератури

1. Національна доповідь про вжиті заходи, спрямовані на здійснення Україною зобов'язань у рамках виконання Конвенції про права інвалідів. – Мін.-во соціальної політики України. – 2015. – С.1-7 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.mlsp.gov.ua/labour/control/uk/publish/category?cat_id=167313
2. Уніфікований клінічний протокол первинної, вторинної (спеціалізованої) та третинної (високоспеціалізованої) медичної допомоги та медичної реабілітації «Церебральний параліч та інші органічні ураження головного мозку у дітей, які супроводжуються руховими порушеннями» Затверджено Наказом Міністерства охорони здоров'я України від 09.04.2013 № 286.6.
3. Шипицына Л. М. Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. М. Шипицына // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 2. – С.7-9
4. Whitmore J.R. Lessons learned from Deans' Grants for the restructuring of teacher education / J.R.Whitmore // Journal of Teacher Education. – 1981. – № 32 (5). – P.7-13.
5. Will M. C. Educating children with learning problems: A shared responsibility / V. C. Will // Exceptional Children. – 1986. – № 52. – 411–415.
6. Winn J. The Call for collaboration in teacher education / J. Winn, L. Blanton // Focus on Exceptional Children. – 2005. – V. 38, № 2. – P. 1–10.
7. Blanton L. P. Teacher education reform initiatives and special education: Convergence, divergence, and missed opportunities (Document No. LS-3) [Electronic resource] / L. P. Blanton, M. C. Pugach, M. Boveda // Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center, University of Florida. – 2014. – 75 c. – Available at : http://ceedar.education.ufl.edu/tools/literature-syntheses/.
8. Lipsky D. K. Inclusion, school restructuring, and the remaking of American society / D. K. Lipsky, A. Gartner // Harvard Educational Review. – 1996. № 66. – P. 762–792.
9. Rosenzweig K. Are Today's general education teachers prepared to meet the needs of their inclusive students? [Electronic resource] / K.Rosenzweig // NERA Conference Proceedings 2009. Paper 10. – Available at : http://digitalcommons.uconn.edu/nera_2009/10.
10. Vaughn S. Teaching students who are exceptional, diverse, and at risk in the general education classroom (4th ed.) / S. Vaughn, C. Bos, J. S. Schumm. – New York : Pearson Education, Inc., 2007. – 562 p.
11. Dingle M. Essential Special and General Education Teacher Competencies for Preparing Teachers for Inclusive Settings [Electronic resource] / M. Dingle, M. A. Falvey, C. C. Givner, D. Haager // Issues in Teacher Education. – 2004. – Spring. P. 35 50. – Available at : http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ796426.pdf.
12. Vaughn S. What do students with learning disabilities think when their general education teachers make adaptations? / S. Vaughn, J. Schumm // Journal of Learning Disabilities. – 1993. № 26(8). – P. 545 55.
13. California Standards for the Teaching Profession (CSTP) / Commission on Teacher Credentialing. October 2009. 18 p. [Electronic resource]. – Available at : http://www.ctc.ca.gov/educator-prep/standards/CSTP-2009.pdf.
14. Singh D. Preparing General Education Teachers for Inclusion [Electronic resource] / Delar K. Singh // Department of Education, Eastern Connecticut State University [paper presented at the 29th Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children and the second annual Technology and Media Division joint conference. San Diego, CA.]. – November, 2006. – 8p. Available at: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED499013.pdf

Бондар Тамара
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра прикладной лингвистики, докторант,
Черкасский национальный университет имени Б.Хмельницкого
г.Черкассы, Украина

ИНКЛЮЗИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В США

В статье охарактеризовано влияние законодательных инициатив федерального правительства США на развитие инклюзивной подготовки специальных педагогов и учителей общеобразовательной школы США с целью обеспечения равного доступа к качественному образованию учащимся с ограниченными возможностями здоровья; проанализированы ключевые компетенции, которые обеспечивают эффективность педагогической деятельности в инклюзивной образовательной среде США; доказано, что эффективная организация подготовки и переподготовки повышает готовность педагогов к преподаванию в инклюзивной школе.

Ключевые слова: учащиеся с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, законодательная база, компетенции, компетентность, специальный педагог, учитель общеобразовательной школы.

Bondar Tamara
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Applied Linguistics, Doctoral Candidate
Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University, Cherkasy, Ukraine

US EDUCATORS' INCLUSIVE COMPETENCE

To ensure the successful inclusion of all children in the general education environment U.S. teacher education programs have gone through many adaptations. Teacher training and retraining was largely shaped by the federal legislature, setting new goals for inclusion. In response to legislative and policy changes, a discussion has begun between general and special education faculty about the characteristics and competencies needed by both special and general educators in order to effectively teach a diverse population of students. The discussion led to the conclusion that in order to improve general education teachers' attitudes about inclusive education, teacher preparation programs for both special and general educators must provide the competencies necessary to successfully include students with disabilities. The CEC competency list for further research was generated from the review of literature specific to inclusive practices followed by surveys and later classification. Therefore, the list of essential competencies was agreed upon by three constituent groups. Now, these essential competencies are often included in teacher preparation programs. All of the competencies delineated in the study can be found in the California Standards for the Teaching Profession.

Key words: students with disabilities, inclusive education, legislation, competencies, competence, special education teacher, a general teacher.

УДК 316.312

Борщ Костянтин Костянтинович
кандидат соціологічних наук, доцент
кафедра соціології та соціальної роботи
ДВНЗ Ужгородський національний університет, м.Ужгород, Україна

АЛКОГОЛІЗМ ЯК ФОРМА ДЕВІАТИВНОЇ СІМЕЙНОЇ ПОВЕДІНКИ: НАСЛІДКИ ТА ЗАСОБИ ПРОТИДІЇ

Девіація в різних формах є дуже поширеним явищем. Тенденція до відхилення від загальноприйнятих правил поведінки має давню історію, вона з'явилася одночасно з зародженням людства. Уже тоді суспільство ставило на її шляху якісь перешкоди, що утримували людей від вчинків, що суперечать уявленням людей про правила поведінки. Сімейні девіції становлять загрозу для нормального існування і розвитку сімейних відносин. Також під загрозою знаходиться процес первинної соціалізації дітей. Тож, у статті розкрито сутність явища алкоголізму в сучасних українських сім`ях, а також значну увагу приділено методам та напрямкам подолання та протидії алкоголізму. Отже, проблема девіаційних форм сім'ї є актуальною в сучасному українському суспільстві, тому вона потребує детальнішого вивчення та аналізування.

Ключові слова: сім`я, сімейні відносини, девіація, алкоголізм.

Вступ. Динаміка соціальних процесів у період трансформації, кризова ситуація в багатьох сферах громадського життя, аномічний стан українського суспільства, неминуче приводять до збільшення девіацій, що проявляються в поведінкових формах, що відхиляються від норм. Найбільшою мірою це простежується в збільшенні кількості девіаційних форм сучасної українській сім'ї.

Прогресування розвитку і збільшення кількості девіаційних форм сім'ї є однією з найбільших проблем сучасності. Адже наявність девіацій в сім'ї має негативний вплив і на дітей, що в них виховуються. Вони переймають від батьків неправильні моделі поведінки, а інколи дана проблема викликає гальмування їх розвитку та перешкоджає формуванню повноцінної особистості. Тобто девіації впливають не тільки на їх носія, але й на його оточення та близьких людей.

Вивчення даної теми є актуальним як з теоретичного боку, так і з практичного. Адже необхідно вивчати девіацію на теоретичному рівні, аналізувати основні її властивості, простежувати та характеризувати її особливості, для подальшої розробки шляхів її попередження та використання різноманітних засобів для їх реалізації. Тому, вивчення та дослідження девіаційних форм сучасних українських сімей та застосування знань на практиці є важливою умовою для розвитку не тільки теперішнього суспільства, але й для наших нащадків.

Мета статті − визначити вплив алкоголізму на сімейні відносини, визначити основні шляхи подолання цієї форми девіативної поведінки.

Виклад основного матеріалу. Наявні регіональні відмінності у шлюбно-сімейній структурі населення зумовлені соціально-економічними особливостями регіонів, укладу життя, статево-вікового складу населення, насамперед міського і сільського. Як свідчать дані, розлучення і неповні сім'ї найбільше поширені в індустріально розвинених областях, тобто серед міських жителів. Тут також менша середня величина сім'ї та кількість дітей у сім'ях. Порівняно міцніші шлюбно-сімейні традиції – в селах та в західних областях України, де переважає сільське населення. В цих областях більша схильність до шлюбу, нижчі показники розлучень, а сім'ї більші за кількістю дітей та інших родичів, які мешкають спільно [1, с.67].

Отже, можна сказати, що сучасний стан соціального інституту сім'ї характеризується такими особливостями як:

- інститут сім'ї як порівняно стійка соціальна структура суспільства зберігає найвищу вагомість у масовій свідомості населення;
- продовжують знижуватися показники шлюбності українського населення за одночасного підвищення показників розлученості, овдовіння та позашлюбного народження дітей;
- у сімейно-шлюбній структурі населення продовжуються тенденції до зменшення частки молодих сімей, заснованих на офіційно оформленому шлюбі, та зростання частки неповних сімей (без шлюбної пари), що складаються з матері й дитини;
- поглиблюється гендерна асиметрія у шлюбних та сімейних характеристиках населення, що виявляється, зокрема, у розриві між частками жінок і чоловіків, які перебувають в шлюбі, а також у зростанні кількості овдовілих осіб у суспільстві за рахунок жінок;
- поширені у суспільстві гендерні стереотипи свідчать про те, що сучасні гендерні відносини перебувають у стані певної трансформації, зумовленому розвитком загальної політичної і соціально-економічної ситуації у країні, а тому ті суперечливі тенденції, що спостерігаються в інституті сім'ї, потребують додаткового вивчення їх як феномена перехідного періоду [1, с.76].

Надзвичайно гострою проблемою є маргіналізація частини сімей внаслідок таких соціальних патологій, як алкоголізм, наркоманія, насильство, що загострюються в умовах невизначеності соціальних ідеалів суспільства, швидкого майнового розшарування населення. Це призводить до поширення такого соціально небезпечного явища, як соціальне сирітство внаслідок нехтування батьками своїх родинних обов'язків, поява особливої маргінальної групи – «дітей вулиці», які займаються бродяжництвом та жебрацтвом. Поширення дитячої безпритульності й бездоглядності є однією з найгостріших соціальних проблем сучасної України і свідчить про значні «збої» у реалізації специфічних функцій сім'ї, недосконаліть й неефективність багатьох інститутів суспільства [6, с.36].

Виділяють такі тенденції подальшого розвитку сучасної сім'ї: збільшення кількості розлучень; збільшення кількості неповних сімей і дітей, народжених поза шлюбом; зменшення середньої тривалості шлюбу; відкладення часу вступу до шлюбу; проживання подружніх пар без оформлення шлюбу; зменшення розмірів сім'ї і народжуваності дітей з подальшим старінням населення та навіть його депопуляцією; збільшення кількості самотніх людей, які не одружуються; зменшення кількості повторних

© Борщ К.К.

шлюбів тощо [5, с. 203].

Ліквідація цих «збоїв», особливо в складних умовах соціально-економічної й постіндустріальної трансформації, можлива лише шляхом комплексної соціально-демографічної політики, спрямованої на зміцнення інституту сім'ї на засадах інтеграції найкращих зразків сучасної ідеології сімейного будівництва в шлюбно-сімейні традиції українського народу. Необхідно, з одного боку, формування в суспільній свідомості суспільних та особистих цінностей, орієнтованих на міцну, гармонійну сім'ю, відповідальне ставлення до всіх членів родини, міцний шлюб, заснований на принципах відповідальності, любові, взаємоповаги як неодмінний атрибут щастя та успіху в житті людини; а з іншого – створення соціально-економічних передумов для функціонування і розвитку сім'ї, підвищення її стабільності [6, с. 36-37].

Алкоголізм в сім'ї є однією з тих проблем, що сильно впливає на розвиток дітей, що в них виховуються. Алкоголізм руйнує життя майбутньої сім'ї дитини, при досягненні зрілого віку 65-80% синів стають алкоголіками або наркоманами. Для дівчаток співвідношення менше, але вони більш піддаються впливу суспільства. Для дітей алкоголізм батьків особливо болючий і може призвести до психологічних порушень, в кращому випадку − до постійних стресів і неврозів. Дітям алкоголіків доводиться звикати жити в атмосфері брехні і постійної недомовленості, тому їх психіка стає нестійкою. Питущі мати чи батько у тверезому стані використовують дітей в якості якоря для утримання себе від остаточної деградації. А у п'яному вигляді про них просто забувають, або навпаки - докучають надмірною опікою. З раннього віку таким дітям доводиться соромитися своїх батьків, багато хто навіть спочатку не розуміють, чому. Дана ситуація відрізняє їх від однолітків з нормальних сімей, і вони насилу будують свої відносини з оточуючими.

Але шкода від пияцтва батьків не обмежується лише соромом і замкнутістю характеру їхніх дітей. У сім'ях, де є алкоголіки, нерідкі бійки і пряме насильство над дітьми − психологічні знущання, приниження і побої. Діти відчувають страх як перед батьками, так і за їх здоров'я і життя. Не дивно, що такі діти невпевнені у своєму майбутньому. Від безсилля що-небудь змінити в своєму житті вони або ховають свою проблему за агресією, або йдуть в уявний світ. Діти в родині алкоголіків подібні цуценяті, якого то гладять, то штовхають, то просто не помічають. Вони не можуть зрозуміти, що повинні робити, щоб їх любили батьки. Більше того, малолітнім членам сім'ї доводиться оберігати від сторонніх ганебну сімейну таємницю, інакше вони постраждають від презирства і жорстокості однолітків.

Якими б не були батьки, їх авторитет для дитини має величезне значення, і даний член сім'ї повністю копіює стереотип поведінки дорослих. Тільки в підлітковому віці у дітей з'являються інші кумири і авторитети, але і тоді юні нащадки алкоголіків підсвідомо наслідують батьківську поведінку. Такий стереотип в більшості випадків залишається на все життя, тому діти з питущих сімей самі рано починають випивати. У розвитку пристрасті до алкоголю важливу роль відіграють і спадковість, і неправильне виховання, і психічна неповноцінність дітей, народжених від питущих батьків.

Діти алкоголіків більш схильні до наркоманії та безшлюбності. За даними опитування тільки 56% хлопчиків і 60% дівчат із сімей алкоголіків утримувалися від вживання наркотиків. Діти, виховані в сім'ях людей, що зловживають спиртним, набагато рідше одружуються, ніж їх однолітки з непитущих сімей, тому що вони менш адаптовані до соціальних відносин.

Дорослі діти алкоголіків виносять з неспокійного дитинства численні комплекси, низьку самооцінку і тривожність, що дуже заважає їм у житті. Тому потрібно своєчасно надати допомогу сім'ї, де присутній алкоголізм, особливо – дітям. Якщо ця допомога буде надана вчасно, діти з сімей алкоголіків мають шанси вирости повноцінними людьми, адекватними по відношенню до себе і людям [8].

Як наслідок алкоголізму в сім`ї, іншою великою проблемою в сучасних українських сім'ях є насильство. Найстрашніше в сім'ях даного типу те, що діти, які в них виховуються можуть зазнавати жорстокого відношення до себе, а інколи і побоїв.

Статистичні дані свідчать, що діти, які зазнали жорстокого ставлення зі сторони батьків, мають специфічні фізичні та психологічні вади: поганий стан здоров'я, нервові порушення, затримки психічного розвитку. Більшість з них має складний характер, відхилення в поведінці, особистісні конфлікти. Водночас всі вони є «групою ризику» стосовно соціальної адаптації. [7, с. 139]

Для попередження і вирішення проблеми девіаційних форм сім'ї не обійтися без втручання самого суспільства, в якому дана проблема існує. Багато вчених, з різних галузей, вивчаючи сутність та особливості девіаційних сімей, намагалися запропонувати шляхи вирішення даної проблеми та способи попередження її негативних наслідків для суспільства.

Щодо алкоголізму в сім'ї, важливе значення відіграє просвітницька робота, задля підвищення компетентності громадян у даній проблемі. Просвітницька робота повинна базуватися на наступних засадах:

- боротьба з пияцтвом є державним завданням, яка потребує постійної цілеспрямованої уваги відповідних відомств, відповідальності та контролю; ця боротьба має економічні, медичні, адміністративно-правові, педагогічні, культурно-релігійні та інші аспекти;
- антиалкогольна пропаганда є службовим обов'язком медичних працівників усіх рівнів, перш за все психіатрів, невропатологів, наркологів, дитячих та підліткових лікарів, терапевтів;
- попереджувальна робота щодо шкідливості спиртних напоїв повинна починатися з раннього дитинства, тобто ще в родині, і поступово охоплювати молодь на всіх вікових етапах її розвитку, з акцентом на підлітковий вік;
- особливої уваги потребують контингенти населення, серед яких пияцтво має особливо серйозні соціально-економічні та медичні наслідки (вагітні жінки, матері, що годують немовлят, шкільна та студентська молодь, виробничі працівники);
- антиалкогольні заходи повинні мати комплексний і регулярний характер і базуватися на наукових, насамперед медико-соціальних, аспектах [4, с. 35].

Велике значення також відіграє роль медицини, адже алкоголізм – це захворювання, тому його необхідно лікувати за допомогою відповідних фахівців та методів. Також важливою є робота психологів задля психологічної допомоги не тільки хворому, але й його родині. Незамінними в даній ситуації є соціальні працівники, які безпосередньо займаються допомогою даним типам сімей.

Висновки. Вживання алкогольних напоїв із шкодою для здоров'я викликає численні негативні соціальні та медичні наслідки, приводить до фізичної і моральної деградації як окремої людини, так і складає загрозу безпеки суспільства в цілому. Ще однією

ознакою гострості проблеми є те, що з кожним роком до зловживання алкоголем приєднуються все більше жінок і підлітків. Що відгукнеться в майбутньому на здоров'ї наших нащадків.

Поширення девіаційних форм сім'ї в сучасності супроводжується негативними наслідками для всього суспільства, особливо для наших нащадків. Різноманітна девіаційна поведінка, яку діти протягом всього життя спостерігають у своїх батьків сприяє психологічним, інтелектуальним та фізичним порушенням їх розвитку, що в майбутньому може негативно відобразитися на розвитку всього суспільства. На мою думку, до основних шляхів попередження даної проблеми можна віднести: організація ефективної соціальної допомоги з боку держави та відповідно побудова щодо цього соціальної політики; просвітницька робота певних установ, щодо особливостей і наслідків певної девіаційної поведінки для сім'ї, особливо для дітей; також основною умовою регулювання даної ситуації є залучення фахівців з різних сфер для всебічного впливу на проблему.

Проте не дивлячись на всі форми девіацій, можна стверджувати, що традиційний сімейний спосіб життя в Україні збережено, сім'я продовжує виконувати свої специфічні функції – забезпечення відтворення поколінь людської спільноти. Хоча форма сімейних об'єднань, шлюбних стосунків трансформується, стає більш різноманітною, переважна більшість дітей народжується у батьків, які перебувають в шлюбі, і виховується в повній сім'ї, де проживають з батьком і матір'ю. Однак є певні соціально-демографічні явища, сучасні масштаби яких свідчать про несприятливі умови існування сім'ї, деформацію її специфічних функцій – велика чисельність дітей-соціальних сиріт, поява соціально дезадаптованих «дітей вулиці», значний відсоток неповних сімей серед сімейних осередків з дітьми, нестабільність шлюбних відносин. В умовах сучасної України ці явища можна вважати кризовими проявами, що виходять за межі постіндустріальної трансформації та засвідчують серйозні «збої» у механізмі реалізації основних функцій сім'ї.

Список використаної літератури

1. Амджадін Л. Трансформаційні зміни інституту сім'ї та шлюбних відносин в українському суспільстві: гендерний аналіз» / Л.Амджадін // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. − 2007. − № 3. − С.60-76
2. Веред І.С. Соціологія девіантної поведінки: Навчальний посібник / І.С.Веред, Ю.В.Кушнір. – Донецьк: КІЦ, 2013. – 192 с.
3. Децик О.З., Карпінець І.М., Курманська Л.Г. Організація заходів профілактики алкогольної залежності лікарями загальної практики/сімейної медицини: Методичні рекомендації. − Київ: ДУ «Український центр наукової медичної інформації та патентно-ліцензійної роботи МОЗ України», 2012. − 29 с.
4. Ганич О.М., Ганич Т.М., Ганинець П.П. Алкоголь і куріння: у путах рабської залежності. − Ужгород, 2009. − 128с.
5. Лукашевич М.П. Соціологія сім'ї: підручник / М.П.Лукашевич, Ф.Ф.Шандор. – К.: Знання, 2013. – 223с.
6. Слюсар Л.І. Сім'я в сучасній Україні: інституційна криза чи постіндустріальна трансформація? //Демографія та соціальна економіка. −2007. №1 с.37-38
7. Про становище сімей в Україні: Доповідь за підсумками 1999 року. – К.: Український інститут соціальних досліджень., 2000. – 212 с.
8. http://ua.enter-life.ru/pages/diti-alkogolikiv.html

Борщ Константин Константинович
кандидат социологических наук, доцент
кафедра социологии и социальной работы
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», Ужгород, Украина

АЛКОГОЛИЗМ КАК ФОРМА ДЕВИАТИВНОГО СЕМЕЙНОГО ПОВЕДЕНИЯ: ПОСЛЕДСТВИЯ И СРЕДСТВА ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ

Девиация в различных формах является очень распространенным явлением. Тенденция к отклонению от общепринятых правил поведения имеет давнюю историю, она появилась одновременно с зарождением человечества. Уже тогда общество ставило на ее пути какие-то препятствия, которые удерживали людей от поступков, которые противоречат представлениям людей о правилах поведения. Семейные девиции же представляют угрозу для нормального существования и развития семейных отношений. Также под угрозой находится процесс первичной социализации детей. Поэтому, в статье раскрыта сущность явления алкоголизма в современных украинских семьях, а также значительное внимание уделено методам и направлениям преодоления и противодействия алкоголизму. И поэтому, проблема девиационных форм семьи актуальна в современном украинском обществе, поэтому она требует детального изучения и анализа.

Ключевые слова: семья, семейные отношения, девиация, алкоголизм.

Borshch Kostyantyn
Candidate of Sociological Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Sociology and Social Work
Sate Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

ALCOHOLISM AS A FORM OF FAMILY DEVIANT BEHAVIOR: EFFECTS AND COUNTERMEASURES

Deviation in various forms is very common. The tendency to deviation from accepted rules of behavior has a long history, it appeared simultaneously with the emergence of humanity. Family deviations threaten the existence and development of normal family relations. Also threatened is the process of primary socialization of children. The article reveals the essence of alcoholism phenomenon in the modern Ukrainian family and focuses on the areas and

methods of overcoming and combating alcoholism.It is extremely acute problem, the marginalization of families takes place because of social pathologies such as alcoholism, drug addiction, violence, rapid population stratification. This leads to the spread of dangerous social phenomenon of social orphans due to parents neglect of family duties, particularly the emergence of marginal groups − the "street children" who are engaged in vagrancy and begging. Distribution of child homelessness and neglect is one of the most acute social problems of modern Ukraine and demonstrates significant "failures" in the implementation of specific family functions, inefficiency and inadequacy of many institutions of society. There are further trends of the modern family: 1) increase the number of divorces; 2) increasing the number of single-parent families and children born out of wedlock; 3) reduction of average length of marriage; 4) deposition time of marriage; 5) accommodation couples without marriage registration; 6) reducing the size of the family and the birth of children, followed by aging and even its depopulation; 7) increase the number of single people who do not marry; 8) reduction the number of second marriages and so on.

Key words: family, family relationships, deviation, alcoholism.

УДК 796.011.1

Брюханова Тетяна Сергіївна
викладач
кафедра фізичного виховання та спорту
Донбаська державна машинобудівна академія, м.Краматорськ, Україна

ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ШЛЯХОМ ВПРОВАДЖЕННЯ СПОРТИВНО-ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

У статті розглядається процес організації занять з фізичного виховання у вищому навчальному закладі за допомогою використання спортивно-орієнтованої технології навчання. Обґрунтовано, що впровадження новітніх технологій навчання сприяє підвищенню мотивації студентів до ведення здорового способу життя. Також урахування особистих інтересів студентів щодо певного виду спорту сприяє підвищенню рухової активності студентів не тільки під час навчальних занять, а й у позааудиторний час та укріплює загальний стан здоров'я.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, спортивно-орієнтовані технології, мотивація.

Вступ. Головним завданням дисципліни «Фізичне виховання» у вищому навчальному закладі є сприяння гармонійному розвитку особистості студентів. Викладачі ВНЗ повинні виховувати не тільки професійні якості, а й моральні та фізичні. При цьому головною проблемою фізичного виховання є підвищення інтересу студентів до занять фізичною культурою та спортом.

На необхідність оптимізації процесу фізичного виховання, визначення нового змісту, форм і методів фізичного виховання та здорового способу життя студентської молоді вказує і значне погіршення стану її здоров'я, фізичної підготовленості, зниження спортивних показників на змаганнях та негативне ставлення до самостійних занять фізичними вправами. Тому держава останнім часом приділяє багато уваги аналізу стану здоров'я молоді та впроваджує інноваційні моделі і концепції, які б сприяли покращенню стану здоров'я суспільства, в тому числі і молоді, що є майбутнім держави. Одним з новітніх методів є впровадження у всіх освітніх закладах спортивно-орієнтованої форми навчання на заняттях фізичною культурою та фізичним вихованням.

Спортивно-орієнтовані технології фізичного виховання студентів повинні ґрунтуватися на перевагах популярних у студентської молоді видів спорту. Такий підхід на основі обраного виду спорту може слугувати засобом виховання гармонійно розвиненої особистості студента, дозволить покращити стан здоров'я та виховати професійно розвинену особистість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання спортивно-орієнтованого підходу в організації занять з фізичного виховання доволі часто зустрічається у науково-педагогічній літературі останнім часом. Аналіз сучасної літератури в галузі фізичної культури і спорту показав, що в основу більшості проектів провідних фахівців входить індивідуальний підхід до вибору фізкультурно-спортивної діяльності. Багато авторів докладно розглядають теорію спортивно-орієнтованого фізичного виховання в усіх аспектах його прояву [1; 2; 3]. Теоретико-методичні основи інноваційних технологій у фізичному вихованні та їх роль у формуванні здорового способу життя студентської молоді постійно висвітлюються у роботах вітчизняних та іноземних науковців (Н.Армстронг, В.Бльсевич, Л.Лубишева, Г.Соловйов, С.Селевко, М.Толмачова, Д.Фільченков). Науковці стверджують, що даний підхід найбільш ефективно впливає на особистісний розвиток молоді, дозволяє успішно самоствердуватися і самореалізуватися в різноманітних сферах діяльності. При цьому виявляється взаємозв'язок фізичної, спортивної та загальної культури особистості.

Метою статті є теоретичне обґрунтування ефективності впровадження спортивно-орієнтованих технологій у процес фізичного виховання студентів та їх вплив на підвищення мотивації студентів до здорового способу життя.

Виклад основного матеріалу. Традиційно сформована система фізичного виховання обмежує можливості задоволення фізкультурно-спортивних інтересів і потреб студентів. Виникає потреба в організації освітнього простору таким чином, щоб враховувалися інтереси кожного студента. За таких умов модернізація занять з фізичного виховання та спорту вимагає не тільки нормативного, а й ціннісного зміщення його мети. Необхідна більш ретельне проектування навчальних занять та розробка нової системи контролю.

Метою спортивно-орієнтованого фізичного виховання студентів є формування фізичної культури особистості. Для досягнення поставленої мети передбачається рішення наступних виховних, розвиваючих і оздоровчих завдань: - розуміння соціальної ролі фізичної культури і спорту в розвитку особистості і підготовки її до професійної діяльності; - значення науково біологічних і практичних основ фізичної культури, фізичної тренування і здорового способу життя; - формування мотиваційно-ціннісного ставлення до фізичної культури, установки на здоровий стиль життя, фізичне вдосконалення і самовиховання, потреби в регулярних заняттях фізичними вправами, спортом, знати основи методики спортивного тренування в обраному виді спорту знати методику лікарсько-педагогічного контролю і самоконтролю під час занять; - оволодіння системою практичних умінь і навичок, психологічного благополуччя, розвиток і вдосконалення психофізичних здібностей, якостей і властивостей особистості, самовизначення в виборі спортивної спеціалізації; - вивчення історії виникнення фізичної культури, спорту, Олімпійських ігор, розвиток обраного виду спорту; - придбання і накопичення досвіду творчого використання фізкультурно-спортивної діяльності для досягнення життєвих і професійних цілей, знання ролі спорту в професійно прикладної фізичної підготовки для майбутньої професії [5, с.120].

Побудова навчального заняття з використанням принципів гуманізації, демократизації, особистісної орієнтації та спортизації стимулює студентів до подальшого розвитку та фізичного самовдосконалення.

Врахувавши особливості психічного та фізичного розвитку студентів, їх ціннісні орієнтації, загального

© Брюханова Т.С.

стану здоров'я викладачі фізичного виховання та студенти можуть працювати за для досягнення поставленої мети – виховання гармонійно розвинутої особистості. 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

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**. Будучи складовою частиною загальної культури і професійної підготовки студента на всіх періоді навчання, фізична культура входить обов'язковим розділом в гуманітарний компонент освіти, значимість якої визначається через гармонізацію духовних і фізичних сил, формування таких загальнолюдських цінностей, як здоров'я, фізичне, психологічне і соціальне благополуччя, фізична досконалість. Перспективним напрямком оптимізації існуючої системи фізичного виховання є впровадження в освітній процес спортивно орієнтованих технологій, як найбільш ефективного засобу фізичного, розумового та духовного розвитку студентської молоді, який сприятиме формуванню стійкої мотивації студентської молоді до здорового способу життя. Студенти, які будуть свідомо обирати форми занять і почнуть замислюватися про свої фізичні кондиції, стануть активним елементом системи навчання. Виявляться популярні і непопулярні види спорту (спеціалізації). Це змусить викладачів абсолютно поіншому підходити до роботи, взаємодіяти зі студентами зовсім на іншому рівні, проявляти свої творчі здібності та сприймати студентів як особистість.

Список використаної літератури

1. Бальсевич В.К. Основные положения концепции интенсивного инновационного преобразования национальной системы физкультурно-спортивного воспитания детей, подростков и молодежи / В.К.Бальсевич// Теория и практика физической культуры. – 2002. – №3. – С.3-5
2. Моїсеєв С.О. Вимоги до планування предмета "фізична культура" (середня та старша школа) у контексті особистісно-орієнтованої парадигми освіти / С.О.Моїсеєв // Зб.наук.праць. Педагогічний альманах. Вип.8 / Південноукр. регіон. ін-т післядиплом. освіти пед. кадрів. – Херсон, 2010. – С.150-157
3. Мудрік І.В. Організаційно-методичні засади вдосконалення фізичного виховання студентів [методичний посібник] / І.В.Мудрік. – К., 2008. – 83 с.
4. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование / С.И.Подмазин. – Запорожье: Просвіта, 2000. – 250 с.
5. Петруганов Н.Н. Цели и задачи спортивно-ориентированного физического воспитания студентов / Н.Н. Петруганов [Електронний ресурс]. − Загол. з екрану. − Мова рос.

Рецензент: канд.пед.наук, ст.викл. Тимошенко В.В.

Брюханова Татьяна
преподаватель
кафедра физического воспитания и спорта
Донбасская государственная машиностроительная академия
г.Краматорск, Украина

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ ПУТЕМ ВНЕДРЕНИЯ СПОРТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается процесс организации занятий по физическому воспитанию в вузе посредством использования спортивно-ориентированной технологии обучения. Обосновано, что внедрение новых технологий обучения способствует повышению мотивации студентов к ведению здорового образа жизни. Также учет личных интересов студентов по определенному виду спорта способствует повышению двигательной активности студентов не только во время учебных занятий, но и во внеаудиторное время и укрепляет общее состояние здоровья.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, спортивно-ориентированные технологии, мотивация.

Bryukhanova Tetyana
Teacher
Department of Physical Education and Sport
Donbass State Engineering Academy, Kramatorsk, Ukraine

RAISING THE STUDENTS MOTIVATION TO HEALTHY LIFESTYLE BY IMPLEMENTATION OF SPORT-ORIENTED TECHNOLOGY OF TEACHING

The article discusses the process of organizing physical education classes in high school through the use of sports-oriented technologies of teaching. Also, accounting of personal interests of students in a particular sport improves motor activity of students, not only during training sessions, but also during extracurricular time and enhances overall health. Construction of teaching session using the principles of humanization, democratization, personal orientation and sportization encourages the students to further development and physical self-improvement. The necessity of optimization of the process of physical education, the definition of new content, forms and methods of physical training and a healthy way of life of students, indicate a significant deterioration in state of health, physical fitness, decreased athletic performance in competitions and a negative attitude to independent employment by physical exercises.

Key words: healthy way of life, sports-oriented technologies, motivation.

УДК 37.034:070(477.87"1920/1930"

Ваколя Зоряна Михайлівна
кандидат педагогічних наук, викладач
кафедра педагогіки та психології
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ (НА ОСНОВІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРЕСИ ЗАКАРПАТТЯ 1920-1930 рр.)

Стаття висвітлює вплив історичних подій на навчально-виховну роботу в період 1920–1930 рр. на Закарпатті. Окрема увага приділяється принципам навчально-виховного процесу, реалізація яких актуалізується при використанні історичного досвіду. Розкривається сутність методів навчально-виховного процесу, що впливає на формування моральних цінностей учнів. Аналізується роль педагогів у моральному вихованні учнів, застосовуючи історичну методологію. В статті аналізуються праці вчених, в яких розкриваються актуальні питання морального виховання засобами історичного досвіду нації.

Висвітлюється значущість емоційного викладу навчального матеріалу вчителем.

Ключові слова: моральне виховання, історичний метод, принципи навчально-виховного процесу, викладання, методи навчально-виховного процесу, педагогічна преса.

Постановка проблеми. Серед першочергових завдань сучасного суспільства яскраво виділяється проблема морального виховання дітей та молоді, оскільки саме вони є суб'єктами реалізації національної освітньої політики України. Значна частина видатних представників культури, творчої інтелігенції, вчених і митців, педагогів, філософів і мислителів століттями створювали ціннісно-культурний фонд нації, який проявляється у ментальності українців. Отже, чимало поколінь виховувалося на усталених моральних нормах.

Однак реалії сучасного суспільства вимагають таких особистостей, які б усвідомлювали сутність демократії, самостійно мислили, активно діяли, були здатними до самореалізації в умовах трансформаційних процесів та при цьому залишалися високоморальними людьми. Рівень такого розвитку особистості є, за визнанням провідних філософів вітчизняної освіти, головним важелем прогресу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальні питання морального виховання засобами історичного досвіду нації розкрито у працях І. Беха, І. Зайченка, М. Іванчук, Ю. Руденка, М. Стельмаховича, Б. Ступарика, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, а щодо Закарпаття – М. Кухти, Н. Ребрик, В. Росула, Л. Ходанич, П. Ходанича. Означену проблему розробляли також такі відомі українські та зарубіжні вчені: з питань історії України та культурно-освітніх процесів у Закарпатті – М. Вегеш, А. Волошин, В. Габор, В. Гомоннай, І. Добош, М. Токар, А. Штефан та ін.; з теорії і практики навчання у Закарпатті – О. Бенца, М. Кляп, М. Кухта, Г. Розлуцька, В. Росул, П. Ходанич; з історії розвитку загальної і професійної освіти в Україні – А. Бойко, В. Драченко, В. Кремень, Н. Лавриченко, Т. Поніманська; з теорії та історії морального виховання – І. Бех, Н. Дічек, А. Макаренко, Н. Муляр, Н. Опанасенко, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська.

Розкриття ролі та шляхів творчого використання історичного досвіду морального виховання в сучасному навчально-виховному процесі є **метою** цієї статті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ідеї демократії, гуманізму, міжетнічної толерантності, людиноцентризму, культурного відродження, християнських засад добра, духовності, альтруїзму, патріотизму та національної свідомості, іміджу знань та високої культури, сім'ї та моралі, підняті в матеріалах педагогічного змісту на сторінках ЗМІ в 1920–1930 роках на Закарпатті, повинні творчо використовуватися у сучасному навчально-виховному процесі, особливо в ракурсі ідей гуманістичної педагогіки. Розвиваючись у світлі передових суспільних ідей, школа та освіта Закарпаття 20-30-х років ХХ століття демонструвала прогресивний поступ від освіти авторитарної до освіти демократичної. На жаль, у радянські часи, в умовах тоталітаризму, школа відійшла від людиноцентристських орієнтирів, ідей християнського гуманізму. У час демократичних реформ та плюралізму в освіті, вважаємо, школі та педагогіці необхідно повернути надбання 1920–1930 років у цій галузі на Закарпатті.

Історико-педагогічний досвід виступає фундаментом поступового розвитку націй і народностей, збагачення їх традицій, культур, ментальної свідомості. На основі історичної пам'яті акумулюються найкращі інтелектуальні й творчі здобутки, використання яких є невід'ємною складовою перспективного потенціалу суспільного розвитку. Особливо це стосується періодів, коли політична влада пропагує демократичні цінності й стимулює громадянське суспільство до гуманістичного й високоморального самовдосконалення. Історично так склалося, що саме Закарпаття у 1920–1930 роках, що входило до складу Чехословацької Республіки під назвою Підкарпатська Русь, було чи не єдиним на той час українським регіоном, де демократичний характер відносин був пронизаний політико-правовою підтримкою, оскільки інші українські території потерпали тоді від авторитарних і тоталітарних впливів (Радянська Україна, Північна Буковина, Східна Галичина). Тому саме це дає підстави провести тісні паралелі з демократичним розвитком тогочасного Закарпаття і сучасної України, особливо в освітньо-виховній сфері.

На Закарпатті моральне виховання дітей і молоді має давні традиції, які були започатковані поширенням християнських цінностей. Більше того, регіон, який перебував на перехресті різних західних і східних культур, створив ментальну особливість місцевого населення, яка увібрала в себе кращі здобутки світової морально-духовної минувшини. Ця культура поширює добро, любов, красу, толерантність, милосердя і справедливість.

Адже саме історія показує, що на Закарпатті молодь завжди мала підтримку в напрямі поширення родинних цінностей, народної культури, рідної мови, моралі, духовності. У регіоні на ментальному рівні було закарбовано важливість процесу морального виховання, оскільки воно вмотивовано є першоосновою зародження громадянськості і регіональної та національної компетентності, моральної свідомості та моральної культури, соціалізації молодої генера-

© Ваколя З.М.

ції. Процес морального виховання тісно пов'язаний із вихованням у національних культурно-історичних традиціях багатонаціонального краю.

Засаднича роль в навчально-виховній роботі школи належить принципам навчання та виховання. Залучаючи історичний досвід в навчально-виховний процес сучасного освітнього простору, необхідно орієнтуватися на принципи науковості, індивідуального підходу, зв'язку теорії з практикою, наочності, етнізації та культуровідповідності, природовідповідності, гуманізації, історизму, естетизму, емоційності, біографізму.

Незважаючи на те, що в школі сьогодні панує інтелектуально-духовна гуманістична педагогіка, вона, однак, трактує кожен предмет ізольовано, тому важливо не забувати про цілісне формування духовного світу особистості, у зв'язку з чим особливого значення набуває ідея морального одухотворення навчального матеріалу за допомогою просвітницької візуалізації, тобто поширення морально-виховних ідей у регіональній періодиці та інших ЗМІ. У зв'язку з принципом одухотворення вагомого значення набуває краєзнавчий матеріал, що ґрунтується на конкретних постатях і фактах, пов'язаних з подвижницькою діяльністю. Однією з таких постатей є, безперечно, Августин Волошин – відомий педагог і яскравий патріот доби першої половини XX століття, постать якого розглядається в наукових та педагогічних дослідженнях, у першу чергу, в ракурсі історичному, громадсько-політичному, культурно-освітньому (С. Аржевітін, М. Вегеш, В. Гомоннай, М. Зимомря, М. Кляп, В. Тарасюк, М. Токар) [2], його досліджують здебільшого як визначного політичного та громадського діяча, проте роль постаті А. Волошина-педагога у навчально-виховному процесі з огляду на сьогодення є не менш важливою.

До теоретичних засад, на яких ґрунтуються методичні моделі навчання предметів суспільно-гуманітарного циклу в середній школі (за допомогою яких формуються моральні цінності в учнів), належать принципи викладання, завдання освіти та відповідні вимоги до фахової підготовки вчителя; психолого-педагогічні особливості сприймання предметів учнями певної вікової групи. Як зазначає Г. Токмань, «основи викладання повинні мати концептуальну єдність, спільну ідею, систему духовних цінностей і мету», а «засадничі наукові положення мають бути реалізовані на всіх рівнях викладання: у типології уроків, системі методів і прийомів, видах та формах навчальної роботи» [8, с. 31].

Концептуальною єдністю, спільною ідеєю всіх видів навчально-виховної роботи в школі є, на нашу думку, формування духовно багатої особистості з високорозвиненими почуттями патріотизму, національної гідності та самосвідомості, гуманізму, а в умовах Закарпаття – ще й, у першу чергу, полікультурності та культури добросусідства. У такому ракурсі постать А. Волошина виступає зразком морально-виховного ідеалу, де високі етнічні моральні якості переходять у християнський гуманізм.

Емоційний виклад учителя, як відомо, справляє на учнів велике враження. Особливо важливими є емоції і образність для молодшого та середнього шкільного віку учнів. Таким чином варто і складати матеріал для педагогічних видань. Тому, вибудовуючи своє слово, вчитель орієнтується на вікові особливості дітей, використовує різні методи впливу, у тому числі й естетичні (публіцистика, твори мистецтва). Емоційністю викладу в школі першої половини XX століття відзначались уроки В. Пачовського, який, як поет, перемежовував оповідь про минуле уривками власних поезій (зі спогадів його вихованців).

Під час використання фактичного матеріалу висуваються й вимоги: достовірність, правильність, точність; критичний підхід; урахування конкретних історичних умов; комплексний підхід до використання фактів [8, с. 89–90]. Тому виправдовує себе метод аналізу документів, задіяний як на уроці, так і в самоосвітній діяльності учнів у формі колективної, групової, індивідуальної роботи. Так, з цією метою доцільно використати фрагмент заповіту А. Волошина, його історичний виступ на Соймі Карпатської України, виступи на з'їздах учителів, на сторінках преси. Такий самий ефект справляє звернення О. Маркуша до шкільної молоді зі сторінок журналу «Наш рідний край» із закликом любити свою землю, шанувати традиції та вивчати фольклор, збирати його і публікувати, або ж вступне слово В. Пачовського до книжки «Історія Срібної Землі».

Незвичні форми уроку (урок-суд, урок-вистава, урок-зустріч із свідком подій), використання прийомів театралізації здатні запалити учнів до самоосвітньої пізнавальної діяльності, до різних видів творчості, що знайшло своє продовження, зокрема, в роботі Малої академії наук (МАН). У позаурочній роботі (гуртки, МАН) учні здійснюють дослідження, займаються самоосвітньою пізнавальною діяльністю. Такі види навчально-виховної роботи є вищим зразком освітньої діяльності, вони свідчать про добре сформований інтерес до предмета, а також впливають на подальший життєвий, зокрема профорієнтаційний, вибір учня.

Відомо, що в школі 1920–1930 років на Закарпатті особливу роль відігравали заходи, пов'язані з календарем. Календар пам'ятних дат і виховні заходи, пов'язані з ним: випуск стіннівок, підготовка та проведення вечорів, свят, екскурсії місцями бойових дій і визначних в історії подій, збір експонатів для музею, проведення екскурсій у шкільному музеї, запис спогадів учасників бойових дій, створення рукописної Книги пам'яті чи фольклору з відповідної тематики, листування з причетними до події людьми, дослідження виховного змісту конкретної публікації у ЗМІ минулого – все це буде мати виховний результат за умови особистісно-зорієнтованого підходу, індивідуалізації навчання і виховання, коли максимально враховуються особливості кожного учня, його здібності та інтереси. Усе перераховане вище сприяє формуванню дослідницьких навичок учнів, їх професійному самовизначенню.

Засоби навчання: публікації в пресі, кіно- та фотоматеріали, видання про минулі часи, документи, спогади учасників подій, художні твори за належного підходу також можуть служити вагомим засобом виховання патріотизму та самоідентифікації. Пожовкла газета, з якої зачитується матеріал, здатна вразити дітей не тільки через зміст тексту, а й через саме матеріальне вираження, що свідчить про чиєсь бережне ставлення до об'єкта з минулого.

Важливою в цьому ракурсі є музейна педагогіка. Так, у Хустській загальноосвітній школі № 1 ім. А. Волошина діє кращий на Закарпатті тематичний музей, присвячений подіям Карпатської України, де численні експонати оповідають про часи визвольної боротьби української патріотично налаштованої молоді за соборну державу. Уроки, проведені тут, екскурсії, що готуються і проводяться самими учнями, мають неоціненне виховне значення.

Важливим є також аспект системності у формуванні моральних почуттів, зокрема патріотизму. Якщо в навчальному закладі сформовані традиції, які підтримуються всіма членами колективу (екс-

курсія на місце бойових дій чи життя та діяльності визначної людини, музейна діяльність, пошукова робота, календар визначних подій), це формує в дітей переконання у тому, що по-іншому бути не може, така система служить засадничими основами формування міцних патріотичних почуттів та національної самосвідомості й гідності. У морально-етичному ракурсі це має бути патріот, демократ, гуманіст, який виступає порадником, а не диктатором у навчанні та вихованні школяра.

Ще один важливий аспект використання історичного досвіду пропаганди ідей морального виховання у фахових періодичних ЗМІ – укладання сучасних підручників. Як зазначає П. Ходанич, на сучасному етапі українського державотворення, духовного відродження української нації популяризація педагогічної, наукової і літературної спадщини В. Бірчака, В. Пачовського, Марійки Підгірянки та І. Панькевича сприятиме розв'язанню багатьох актуальних педагогічних проблем, серед яких і «формування змісту навчальних дисциплін на засадах між- та внутріпредметних взаємозв'язків, морального, естетичного, фізичного і трудового виховання», а «літературні твори В. Бірчака, В. Пачовського можуть бути використані при укладанні нових підручників з української літератури для середньої школи, поезії Марійки Підгірянки – для початкової школи [8, с.174].

Складність процесу морального виховання сучасної молоді полягає в неналежній увазі державної влади в цьому напрямі. Адже ефективність реалізації виховних аспектів залежить від державної політики, педагогічних інститутів, а також від масової пропаганди морально-виховних цінностей крізь призму системного використання засобів масової інформації. Сьогодні, на жаль, можемо констатувати, що українське суспільство зазнає значних моральних втрат через безвідповідальність названих суб'єктів виховних процесів.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Головне завдання сьогодення вбачаємо у глибокому і конструктивному переосмисленні ролі морального виховання дітей і молоді для подальшого стабільного розвитку суспільства і держави. На сьогодні держава не виробила єдиного підходу до реалізації регіональної політики, яка повинна враховувати особливості регіональних культурних, етнічних та конфесійних чинників. Тільки спільне розуміння всієї гостроти проблеми інтелектуалами та владними функціонерами дозволить відродити джерела моральності традиційного українського середовища.

Отже, питання творчого використання історичного досвіду пропаганди ідей морального виховання у фахових періодичних ЗМІ в навчально-виховному процесі сучасної школи, в окресленому ракурсі, набуває вагомого значення – це питання орієнтації школи на гуманістичну педагогіку, на формування християнських духовних цінностей і духовності людини в умовах сучасної української дійсності.

Список використаної літератури

1. Бех І.Д. Духовно-ціннісне переживання навчального матеріалу : сутність та виховна роль / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2013. – № 1. –С. 63–66.
2. Вегеш М. Августин Волошин. Життя і помисли президента Карпатської України / М. Вегеш, М. Кляп, В. Тарасюк, М. Токар; 2-е вид., допов. – Ужгород : Карпати, 2009. – 480 с.
3. Волошин А. Педагогічні твори / Августин Волошин. – Ужгород: ВАТ «Вид-во «Закарпаття», 2007. – С.34-37.
4. Зимомря М. Августин Волошин / М. Зимомря, В. Гомонай, М. Вегеш. – Ужгород, 1995. – 102 с.
5. Іванчук М.Г. Виховання працею душі / М.Г.Іванчук // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 1. – С.41-47.
6. Культура добросусідства. Я, моя сім'я, мої сусіди. Закарпаття: робочий зошит для 1-го класу загальноосвітніх шкіл Закарпатської області / Автори-укладачі: М.А.Араджіоні, М.Ю.Кирик, Т.В.Палько, Л.П.Ходанич. – К.: ПП «Золоті Ворота», 2015. – 80 с.
7. Левітас Ф.Л. Роль учителя історії в морально-етичному вихованні учнів / Ф.Л.Левітас // Шлях освіти. – 2013. – № 2. – С.38–39.
8. Токмань Г.Л. Методика навчання української літератури в середній школі / Г.Л.Токмань. – К.: ВЦ «Академія», 2012. – 312 с.

Ваколя Зоряна
кандидат педагогических наук, преподаватель
кафедра педагогики и психологии
ДВНЗ «Ужгородский национальный университет», г.Ужгород, Украина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОПЫТА НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ (НА ОСНОВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРЕССЫ ЗАКАРПАТЬЯ 1920–1930 ГГ.)

Статья освещает влияние исторических событий на учебно-воспитательную работу в период 1920–1930 гг. на Закарпатье. Особое внимание уделяется принципам учебно-воспитательного процесса, реализация которых актуализируется при использовании исторического опыта. Раскрывается сущность методов учебно-воспитательного процесса, которая влияет на формирование нравственных ценностей учащихся. Анализируется роль педагогов в нравственном воспитании учеников, применяя историческую методологию. В статье анализируются труды ученых, в которых раскрываются актуальные вопросы морального воспитания средствами исторического опыта нации. Освещается значимость эмоционального изложения учебного материала учителем

Ключевые слова: нравственное воспитание, исторический метод, принципы учебно-воспитательного процесса, преподавание, методы учебно-воспитательного процесса, педагогическая пресса.

Vakolya Zoryana
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Lecturer
Department of Pedagogy and Psychology
Sate Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

THE IMPLEMENTATION OF EXPERIENCE OF MORAL EDUCATION EXPERIENCE IN CONTEMPORARY SCHOOL (ON THE BASIS OF PEDAGOGICAL PERIODICALS IN TRANSCARPATHIAN REGION 1920-1930-s)

This article emphasizes the idea of the Fund of national cultural values, which was formed on the established moral norms, and the main purpose of which was to create the ability of highly moral people for self-realization, which is the main lever of modern progress. The analyzed period in Transcarpathian region, 20-30 years of the twentieth century, was characterized by progressive step from authoritarian education to democratic education, by neglection of human-centred guidlines, ideas of Christian humanism and so on. A vivid example was the moral education of children and young people, as this region was at the crossroads of different western and eastern cultures, which in turn, created a mental feature of the local population, that absorbed the best achievements of moral and spiritual past : love, beauty, tolerance, compassion and justice.

Fundamental role in the educational work of the school is the principle of education and training, namely scientific, individual approach, the connection between theory and practice, clarity, ethnization, cultural and natural correspondence, humanism, historicism, aesthetics, emotionality, biographic accordance. In the high school were used principles of teaching, educational objectives and requirements for professional training of teachers; psychological and pedagogical special aspects of subjects perception by pupils of a certain age group and so on.

Key words: moral education, the historical method, the principles of the educational process, teaching methods of the educational process, pedagogical press.

УДК 371

Васильєва Ганна Володимирівна
кандидат хімічних наук, доцент
кафедра теоретичної фізики
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород, Україна

Гайсак Іван Іванович
кандидат фізико-математичних наук, доцент
кафедра теоретичної фізики
завідувач відділенням фізики ядра і елементарних частинок
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород, Україна

Тополянський Сергій Іванович
викладач
кафедра соціології і соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

ДО ПРОБЛЕМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ НА ПРИКЛАДІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ФІЗИКА ЯДРА І ЕЛЕМЕНТАРНИХ ЧАСТИНОК»

В статті розглянуто підходи до вдосконалення змісту навчальної науково-дослідної роботи студентів, яка має на меті збільшити інтерес студентів до предмету та фізики в цілому. Запропоновано нові підходи організації семінарських занять з нетиповими завданнями, що базуються на темах досліджень відомих вчених-фізиків чи наукових проблем, що є реальними та не широковідомими. Переваги запропонованої методики полягають у тому, що студенти отримають можливість самостійно пропонувати шляхи вирішення проблем, які виникали перед науковцями минулого; наукова робота при цьому перетворюється із відстороненої абстракції на поле діяльності.

Ключові слова: науково-дослідна робота студентів, дослідження відомих фізиків.

Вступ. Науково-дослідна робота традиційно займає вагоме місце в процесі університетської підготовки майбутніх фахівців. Вона здійснюється через оволодіння студентами основами професійної творчої діяльності, методами, прийомами й навичками виконання дослідницьких робіт, розвиток креативності, самостійності, здатності швидко орієнтуватися в практичних ситуаціях при вирішенні педагогічних завдань. Така діяльність спрямована на пояснення явищ і процесів, що вивчаються, установлення їх зв'язків і відносин, теоретичне й експериментальне обґрунтування фактів, виявлення закономірностей за допомогою наукових методів пізнання. Відомо, що у вузі функціонують два основні види науково-дослідної роботи студентів: навчальна науково-дослідна робота, передбачена навчальними планами, та науково-дослідна робота студентів під керівництвом професорсько-викладацького складу [1; 2; 3].

Завданням науково-дослідної роботи студента (далі НДРС) є ознайомлення студентів із проблемами, специфікою, організацією і можливостями участі самих студентів у різних формах наукової роботи (індивідуальній, груповій чи колективній) і на різних її рівнях (у групі, відділенні, на факультеті, у вузі, у всеукраїнській науково-дослідній роботі) з отриманням навиків написання тез, анотацій, рефератів тощо. Ефективне проведення занять з НДРС сприяє вдосконаленню наукового стилю у студентів, полегшує виступи на конференціях, захист курсових, кваліфікаційних та дипломних робіт. Подальше навчання студентів за кордоном вигідно характеризує університет, у якому студенти здобували знання, оскільки після ефективного засвоєння курсу навчальної НДРС студенти володіють власним науковим стилем, певним досвідом та навичками написання наукових публікацій. Як правило, темами завдань, які розглядають студенти на таких заняттях є їхні власні наукові роботи, що проводяться під керівництвом професорсько-викладацького складу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наукових розробках українських і зарубіжних авторів (Н.Гавриш, І.Глікман, А.Дубасенюк, Г.Кловак, О.Микитюк, Т.Ротерс, Н.Савіна, З.Сазонова, С.Сергієнко, П.Середенко та ін.) відзначається, що НДРС забезпечує стійкий взаємозв'язок між навчальними дисциплінами й науковою діяльністю, що проводиться кафедрами й науковими структурними підрозділами університету. НДРС надає навчальним заняттям творчий характер, сприяє розкриттю у майбутніх учителів дослідницьких здібностей з урахуванням їх наукових інтересів.

На основі узагальнення експериментальних даних виокремлено можливі рівні самореалізації студентів у навчальній науково-дослідній діяльності [2]:

а) репродуктивно-стереотипний (розв'язання проблеми здійснюється згідно із засвоєними алгоритмами розмірковувань, діяльності, спілкування). Студенти постійно звертаються до викладача за детальним роз'ясненням вимог щодо завдання дослідження, алгоритму діяльності, прагнуть одержати швидкий результат з мінімальним докладанням зусиль;

б) адаптаційний (студенти виконують навчальне дослідження на основі розробленого викладачем алгоритму). Цей рівень також передбачає відсутність у студентів стійкого прагнення до особистісно-ціннісного самовизначення і самореалізації в навчально-дослідній діяльності, зацікавленого опанування її культурологічних аспектів;

в) творчо-рефлексивний (студенти, актуалізуючи свій особистісно-ціннісний, креативний потенціал, виокремлюють сутність проблеми, моделюють дослідну ситуацію, варіанти та способи її розв'язання). Використовуючи рефлексію, студенти критично аналізують одержані внаслідок своєї діяльності досягнення, особливо в інтелектуальному, культурно-науковому розвитку, виокремлюють бар'єри, які їм перешкоджають.

Мета статті – розглянути зміст окремих завдань навчальної науково-дослідної роботи студентів-фізиків.

Автори статті пропонують заняття з навчальної НДРС відносити до семінарських занять з нетиповими завданнями. Інновацією у запропонованому підході є теми описуваних досліджень чи наукових про-

© Васильєва Г.В., Гайсак І.І, Тополянський С.І.

блем. Це − реальні, історично підтверджені, але нешироковідомі дослідження відомих вчених-фізиків.

Розкриємо зміст семінарських занять з нетиповими завданнями. Студентам пропонується подумки перенестися в часі назад. Пригадати, які відкриття на той час вже були зроблені, а які ще ні. Сформулювати мету, завдання, предмет та об'єкт досліджень, очікувані результати. При цьому одна група студентів може підготувати виступ за запропонованою темою, інша група студентів – виступити з позитивною, чи негативною рецензією, а третя – розповісти історичний результат проведених відомими вченими досліджень можна разом з їх біографією. Таким чином, студенти вчаться працювати в групі над науковою темою, створювати наукові мікроколективи, готувати виступи у формі презентації, коротких тез чи позитивної (негативної) рецензії. Для того, щоб аргументовано відстоювати свою точку зору, студентам необхідно пригадати основні положення ядерної фізики. Дозволяється користуватися інтернетом та наявною в лабораторії літературою. На підготовку до роботи виділяється близько пів години.

Завдання 1. *Експериментальне дослідження можливості електромагнітної взаємодії нейтрона.* Тема до завдання − досить складна, оскільки нейтрон електронейтральна частинка, яка здатна вступати в сильну (ядерну) взаємодію, а також володіє від'ємним магнітним моментом. За законами електродинаміки від'ємний магнітний момент нейтрона зумовлений спіновим обертанням від'ємного електричного заряду. Відповідно нейтрон можна уявити не однорідно нейтральним, а таким, що має певну внутрішню структуру, подібну до структури атому, який зовні теж електронейтральний, але всередині має зони з зарядами різних знаків. У такому випадку електромагнітна взаємодія нейтрона з електроном можлива. Нагадаємо ще, що найсильніша взаємодія у якій бере участь електрон – електромагнітна. Історичні факти свідчать, що на початку минулого сторіччя Енріке Фермі та Лаура Маршалл провели подібний експеримент розсіюючи теплові нейтрони на інертному газі ксеноні однак спостережена ними взаємодія виявилась взаємодією магнітних моментів ядер ксенону та нейтрона. Електромагнітна взаємодія нейтрона настільки незначна, що нею у всіх випадках нехтують, а ефекти спричинені нею знаходяться на межі чутливості методів детектування.

Під час роботи над даною темою студенти повинні пригадати основні типи фундаментальних взаємодій (сильна або ядерна, слабка, гравітаційна та електромагнітна), основні властивості елементарних частинок, особливості взаємодії випромінювання з речовиною (які стосуються курсу радіаційної фізики і повністю відносяться до електромагнітних взаємодій). Дана тема відкриває широке поле для наукової дискусії, можливість формулювати наукові аргументи за та проти таких досліджень, що неодмінно розвине у студентів ряд позитивних навиків. Студенти знайомляться з історією фізики, біографіями видатних вчених, більшість з яких Нобелівські лауреати, краще розуміють процес становлення фізики яу науки.

Завдання 2. *Змоделювати гіпотетичну лабораторію для дослідження взаємодії нейтріно з ядрами. Описати наукову доцільність існування такої лабораторії.* Під час роботи над даною темою студенти повинні пригадати, що нейтріно дуже слабо взаємодіють з ядрами речовини їх вільний пробіг може сягати сотень світлових років. Для того, щоб цю взаємодію зареєструвати необхідно сцинтилятор величезних розмірів, який важко створити з практичної точки зору, тому що основною складовою сцинтиляційного детектора є кристал речовини-сцинтилятора. Виростити однорідний кристал величезних розмірів для цієї мети є дуже складним завданням. Економічна сторона питання також викликає багато дискусій. Історичний факт такий, що в 1956 році американські вчені Рейнес та Коуен створили величезний сцинтилятор, основою якого було 5 тон води із вкрапленими в неї люмінесцентними речовинами і солями кадмію. Лабораторія була розміщена глибоко під землею, під ядерним реактором, який і був джерелом нейтрино.

Дана тема вимагає знань принципу дії сцинтиляційних спектрометрів, інших методів реєстрації заряджених частинок, а також властивостей нейтрино, бета-розпаду та слабкої взаємодії. У процесі виконання завдання студенти готували тези доповідей, презентували короткі виступи або розширені презентації, брали участь у науковій дискусії. Особливо стимулювало студентів порівняння власних результатів або запропонованих ними шляхів вирішення проблеми, із результатами відомих вчених.

Окремі теми занять з навчальної НДРС були запропоновані самими студентами, наприклад: Завдання 3. *Оцінити імовірність утворення Оже-електронів при фотоефекті на карбованих мішенях.* Під час роботи над даною темою студенти повинні пригадати, що фотоефектом називається такий процес взаємодії гамма-кванта з електроном, зв'язаним атомом, при якому електрон викидується за межі атому з кінетичною енергією Ii: $E_e = E_\gamma - I_i$ Місце на електронній оболонці, що звільнилось в результаті фотоефекту, заповнюється електронами оболонок, які розміщенні вище. Цей процес супроводжується випромінюванням рентгенівського випромінювання, чи випромінюванням електронів Оже (безпосередня передача енергії збудження атома електрону цього ж атома). Фотоефект можливий лише на зв'язаному електроні. Чим менший зв'язок електрона з атомом, порівняно з енергією фотона, тим менш імовірний фотоефект. Особливістю даної теми є те, що фотоефект краще відбувається в речовині з великим зарядом ядер, а у карбона заряд ядер порівняно невеликий Z=12, але утворення Оже-електронів відбувається з більшою імовірністю у легких елементів. Тому, дана тема пропонує широке поле для студентської наукової дискусії.

Висновки. Автори наголошують на перевагах семінарських занять з нетиповими завданнями як формах навчальної НДРС. Студенти, таким чином, отримають можливість самостійно пропонувати шляхи вирішення проблем, які виникали перед науковцями минулого. Наукова робота при цьому перетворюється з відстороненої абстракції на поле діяльності. Студенти вчаться працювати з науковою літературою, набувають навичок критичного добору і аналізу необхідної інформації, вчаться обговорювати наукові проблеми, слухати опонента, критично відноситись до декларованих тез тощо.

Список використаної літератури

1. Положення про навчально-дослідну роботу студентів. Національний університет харчових технологій. − Режим доступу: http://nuft.edu.ua/page/view/polozhennya-pro-naukovodoslidnu-robotu-studentiv − Загол. з екрану. − Мова укр.
2. Педагогіка вищої школи. Види і форми науково-дослідної роботи студентів − Режим доступу: http://pidruchniki.com/70158/pedagogika/vidi_formi_naukovo-doslidnoyi_roboti_studentiv − Загол. з екрану. − Мова укр.
3. Форми і види науково-дослідної роботи студентів − Режим доступу: www.info-library.com.ua/books-text-4099.html − Загол. з екрану. − Мова укр.

Васильева Анна
кандидат химических наук, доцент
кафедра теоретической физики
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», Ужгород, Украина

Гайсак Иван
кандидат физико-математических наук, доцент
кафедра теоретической физики
заведующий отделением физики ядра и элементарных частиц
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», Ужгород, Украина

Тополянский Сергей
преподаватель
кафедра социологии и социальной работы
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», Ужгород, Украина

К ПРОБЛЕМЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОЙ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НА ПРИМЕРЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ФИЗИКА ЯДРА И ЭЛЕМЕНТАРНЫХ ЧАСТИЦ»

В статье рассмотрены подходы к совершенствованию содержания учебной научно-исследовательской работы студентов, которая имеет целью увеличить интерес студентов к предмету и физики в целом. Предложены новые подходы организации семинарских занятий с нетипичными задачами, основанные на темах исследований известных ученых-физиков или научных проблем, являются реальными но не широко известными. Преимущества предложенной методики заключаются в том, что студенты получат возможность самостоятельно предлагать пути решения проблем, которые возникали перед учеными прошлого; научная работа при этом превращается из отстраненной абстракции на поле деятельности.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа студентов, исследования известных ученых.

Vasylyeva Hanna
Candidate of Chemical Sciences, PhD, Associate Professor
Department of Theoretical Physics
Sate Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

Haysak Ivan
Candidate of Physical-Mathematical Sciences, PhD, Associate Professor
Department of Theoretical Physics
Head of the Department of Nuclear Physics and Elementary Particles
Sate Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

Topolyanskyy Sergiy
Lecturer
Department of Sociology and Social Work
Sate Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

TO THE ISSUE OF CONTENT MASTERING OF STUDENTS EDUCATIONAL SCIENTIFIC-RESEARCH WORK ON THE EXAMPLE OF SPECIALTY «PHYSICS OF NUCLEUS AND ELEMENTARY PARTICLES»

The authors of the article apply to new approaches of teaching the students of educational scientific-research work. The article describes the approaches to improve the content of the training of research students, which aims to increase students' interest in the subject and physics in general. New approaches to the organization of seminars with atypical tasks have been proposed, based on the research topics of famous physicists and scientific problems, real but not widely known.

It has been shown that the benefits of the proposed method lies in the fact that students will be able to offer their own solutions to the problems that arose before the previous scientists; scientific work at the same time is transformed from detached abstraction to the field of activity.

The authors emphasize the advantages of seminars with atypical tasks as a form of teaching the educational scientific-research work. Students thus have the opportunity to offer their own solutions to problems that arose before the scientists of the past. Research work at the same time becomes detached from the field of abstraction. Students learn to work with scientific literature, acquire skills of critical analysis and selection of the required information, learn discussing scientific problems, listening to opponent, critically relate the declared abstracts.

Key words: scientific-research work of students, researches of famous physicists.

УДК 378.9(73)

Велущак Марина Ярославівна
кандидат педагогічних наук, асистент
кафедра іноземних мов для гуманітарних факультетів
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

ВПЛИВ СУЧАСНИХ ТЕНДЕНЦІЙ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ НА ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНИХ ФАХІВЦІВ З МІЖНАРОДНОГО БІЗНЕСУ В США

Розглянуто вплив сучасних тенденцій глобалізації на підготовку майбутніх фахівців з міжнародного бізнесу в США. Охарактеризовано пріоритетні вектори модернізації бізнес – освіти на концептуальному, законодавчо-нормативному, управлінському, організаційному, змістовому, процесуальному та методичному рівнях. Проаналізовано провідні підходи та методи підготовки майбутніх фахівців у галузі міжнародного бізнесу у вищих навчальних закладах США.

Ключові слова: глобалізація, інтеграція, фахівець з міжнародного бізнесу, бізнес – освіта.

Вступ. Сучасний світ характеризується процесами глобалізації та інтернаціоналізації економіки, відкриттям кордонів, виникненням нових ринків, зростанням трудової міграції. Глобалізація розширює культурно-інформаційні контакти між народами і державами, впливає на управління, виробництво, торгівлю, ринок праці, політичні утворення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття «глобалізація» використовується в економічних, політичних і соціальних дослідженнях із початку 90-х років XX ст. Глобалізація розглядається як «…сукупність явищ геоекономічного, геополітичного, гуманітарного, громадянського, культурного, інформаційного рівнів, лейтмотивом яких виступає об'єднання продуктивних можливостей людства. Ключовий аспект глобалізації – інтернаціоналізація: зміцнення інтенсивної транс- і крос-національної взаємодії, спілкування, комунікації, інтеракції. Результат глобалізації – становлення єдиного виробничого та споживчого простору з узгодженими правилами взаємодії, обміну товарами, благами, послугами, капіталом, ідеями, цінностями тощо. Рушійні сили глобалізації – лібералізація, демократизація, екстериторизація» [6]. На думку Т. Біксона (T. Bikson), освіта стає ключовою детермінантою економічних результатів і потенціалу країн світу. ЮНЕСКО оголосило XXI ст. століттям освіти, таким чином визнавши освіту рушійною силою не лише у розв'язанні глобальних проблем, які переживає людство, а й у формуванні духовних підвалин нової цивілізації. Характерні риси глобалізації у галузі освіти є уніфікація знань, загальне прагнення країн світу до досягнення високої якості освіти [5]. А. Джурінський стверджує, що глобалізація пов'язана передусім із формуванням освітньої нерівності в доступі до здобуття вищої освіти в різних регіонах світу. Загрозу для національних систем вищої освіти становить поява освітніх провайдерів. В економічно слабкорозвинених країнах ця тенденція збільшує «відтік інтелекту» за кордон [3].

Мета та завдань дослідження. Основним завданням даного дослідження є проаналізувати вплив сучасних тенденцій глобалізації на підготовку майбутніх фахівців з міжнародного бізнесу в США та проаналізувати провідні підходи та методи підготовки майбутніх фахівців у галузі міжнародного бізнесу у вищих навчальних закладах США.

Виклад основного матеріалу. Виклики світової глобалізації та інтеграційні процеси в освіті й економіці, сучасні тенденції розвитку міжнародного бізнесу значно вплинули на підготовку майбутніх фахівців з міжнародного бізнесу в США та визначили пріоритетні вектори її модернізації на концептуальному, законодавчо-нормативному, управлінському, організаційному, змістовому, процесуальному та методичному рівнях. Коротко схарактеризуємо кожний рівень.

Концептуальний рівень. Р.Бєланова [1], досліджуючи проблему гуманізації професійної освіти у вищих навчальних закладах США, зазначає, що досить сталою в системі американської вищої школи сьогодні є тенденція до об'єднання ВНЗ для виконання освітніх завдань. Дослідниця підкреслює, що завдяки спільному органу управління вони тісно взаємодіють. Це здійснюється за умови спільного бажання двох спеціалізованих коледжів розширити програму підготовки своїх студентів і проводити навчальні заняття за двома спеціальностями. У такому випадку протягом трьох років навчання в гуманітарному ВНЗ студент, наприклад, може здобути ступінь бакалавра гуманітарних наук і протягом двох років додаткового навчання у технічному коледжі – ступінь бакалавра технічних наук. Наведені приклади свідчать про те, що інтегрування і кооперування не забезпечують самостійності та спеціалізації супутників, які входять у об'єднання. Більше того, вони передбачають збереження і поглиблення диференціації їхнього навчально-педагогічної та наукової діяльності. Такий підхід є втіленням однієї з найактуальніших тенденцій сучасного навчання – *гуманітаризації технічної та технізації гуманітарної освіти.* Кооперування у США розглядається як проміжний етап на шляху інтегрування діяльності вищих навчальних закладів. Сам аспект передбачає створення єдиного навчального закладу із централізованою системою управління і загальними програмами з різних дисциплін. Цей процес здійснюється у США з особливою інтенсивністю, оскільки значною мірою відповідає основній вимозі НТР – міждисциплінарному підходу до освіти. Крім того, інтеграція сприяє включенню до системи вищої школи навчальних закладів доуніверситетського рівня, створенню нових типів навчальних закладів, а також чіткому поділу підготовки студентів на етапи або цикли. Послідовна *реалізація принципів інтегрування* є прогресивним напрямом розвитку американської вищої школи, оскільки вони сприяють створенню єдиних програм навчання, єдиних вимог у всіх ВНЗ країни. Для ілюстрування інтеграції різних типів вищих навчальних закладів прикладом є структура Стенфордського університету, до якого входять Школа бізнесу, Харчовий науково-дослідний інститут, Медичний коледж та Юридичний інститут.

Досліджуючи особливості підготовки фахівців-економістів у вищих навчальних закладах США, О. Войнаровська звертає увагу на поєднання чотирьох підходів: педагогічного, змістового, методичного, дефініційного. *Педагогічний підхід* полягає в обов'язковій безпосередній участі студентів у проце-

© Велущак М.Я.

сі викладання, так званому активному навчанні, яке не лише руйнує бар'єр між викладачем і студентами, а й сприяє студентам та спонукає їх до формування власного ставлення до проблеми, що розглядається, використовуючи вже набуті знання. Сутністю *змістового аспекту* викладання економіки у вищих навчальних закладах США є використання таких моделей, які не лише відтворюють виключно економічні аспекти сучасного життя, а й відображають їх зв'язок із політичними та соціальними подіями, що є невід'ємною частиною проблеми. *Методичний підхід*, який використовується американськими педагогами, полягає у поєднанні ознайомлення студентів із реаліями економічного світу та навчання їх методів аналізу й інтерпретації цих економічних явищ. *Дефініційний підхід* викладання економіки у США пов'язаний у першу чергу із визначенням (дефініцією) власне економіки. Якщо за класичним визначенням економіка – це наука про розподіл обмежених ресурсів відповідно до необмежених потреб, у сучасній американській вищій школі економіка визначається як наука про взаємодію людей для забезпечення себе та цілого суспільства товарами й послугами [2].

Законодавчо-нормативний рівень. Підготовка майбутніх фахівців з міжнародного бізнесу в США регламентується відповідно до законодавчого забезпечення вищої освіти в США (закони: Higher Education Act (2006), Higher Education Opportunity Act (2008), Federal Buildings Personnel Training Act (2010), Supporting Knowledge and Investing in Lifelong Skills (SKILS) Act (2013), Excellence in Economic Education Act (2001)), Vocational and Technical Education Act (2006)) та державних освітніх стратегій США («Succeeding Globally Through International Education and Engagement. U.S. Department of Education International Strategy 2012», «National strategy for business and economics growth, innovation and well-being 2007», «National Standards for Business Education by the National Business Education Association 2007»).

Національною Асоціацією бізнес-освіти 1983 року були розроблені рекомендації з реформування системи бізнес-освіти у відповідь на вимоги нової інформаційної ери. Рекомендації полягали у тому, що викладачі економіки та бізнесу були зобов'язані використовувати у навчальному процесі комп'ютери; комп'ютерна грамотність та навички оператора комп'ютера повинні були стати базовими професійними навичками; студентів університетів й бізнес-шкіл навчали не лише національної, але й міжнародної практики обробки інформації, оскільки все більшого значення набувало міжнародне співробітництво у галузі економіки і бізнесу; у галузі вищої економічної та бізнес-освіти однією із пріоритетних дисциплін повинен був стати предмет «Інформаційні системи в менеджменті» [7].

Управлінський рівень. Структура управління державною вищою освітою в США є пірамідальною, тобто включає горизонтальний і вертикальний поділи. Горизонтальний поділ пов'язаний з участю в управлінні державних, громадських органів та органів самоврядування. Вертикальний поділ включає чотири адміністративні рівні (федеральний, штатний, рівень колегіального округу та рівень вищого навчального закладу). Департамент освіти безпосередньо не втручається в діяльність органів управління державною вищою освітою нижчих адміністративних рівнів і навчальних закладів.

Штатний рівень управління державним сектором вищої освіти в США характеризується існуванням кількох адміністративних моделей – централізованої і децентралізованої. За централізованого управління в штатах функціонують ради регентів, які керують розвитком вищої освіти в цілому та безпосередньо діяльністю кожного державного вищого навчального закладу в межах штату. За децентралізованого – штатні координаційні ради здійснюють координування розвитку вищої освіти в штаті, не втручаючись у внутрішню діяльність самих закладів та органів їх внутрішнього управління.

Організаційний рівень. Комплексна природа знань зумовлює необхідність переходу американської вищої школи на міждисциплінарну основу підготовки студентів, що неминуче викликає структурні зміни в самих ВНЗ. Це знайшло відображення у руйнуванні чітких меж факультетів і кафедр, у створенні нових підрозділів у структурі ВНЗ – міждисциплінарних департаментів, що характеризуються значною гнучкістю і свободою елементів, які до нього входять. Однопрофільні факультети університетів все більш інтенсивно набувають поліпрофільного характеру. Поряд із реорганізацією структурних ланок в американських вищих закладах освіти створюються й нові підрозділи та центри. Аналізуючи зарубіжний досвід підготовки управлінських кадрів, О. Романовський [4] зазначає, що докорінної перебудови, наприклад, зазнала підготовка фахівців у таких престижних університетах, як Стенфордський, Каліфорнійський, Колумбійський, Гарвардський, Чиказький та ін. В умовах інтеграції знання, а також його диверсифікації традиційний у структурі факультет, що охоплює одну галузь професійної підготовки, гальмує розвиток сучасного комплексу знань. Створення нових структурних підрозділів у ВНЗ, і передусім міждисциплінарних департаментів, найбільш повно відповідає завданням сучасної вищої школи. Це забезпечує більшу свободу студентам у виборі дисциплін для навчання, а також об'єднує зусилля професорсько-викладацького складу, таким чином створюються відповідні умови для забезпечення необхідної багатопрофільної підготовки студентів, більш широкої і різнобічної їх освіченості.

Однією з основних тенденцій підготовки майбутніх фахівців з міжнародного бізнесу є постійне зближення навчальних закладів із підприємствами. Найбільш ефективною формою, що наближує навчання у ВНЗ до практичних завдань бізнесу, є «коопероване навчання» або кооперативні форми навчання. Оскільки професійна діяльність має динамічний характер, підготовка фахівця повинна мати проблемну спрямованість, що охоплює уміння передбачати, бути підготовленим до будь-яких змін, доносити свої ідеї до інших. У професійному становленні студент реалізує свої можливості з обраної галузі діяльності, оволодіває професійною етикою, прагненням до професійного зростання, тобто стає конкурентоздатним.

Змістовий рівень. Особливої уваги заслуговує досвід провідних навчальних закладів США у створенні належних умов двопрофільної підготовки студентів. Зокрема, у Массачусетському технологічному інституті розроблено двопрофільну програму підготовки з присудженням ступеня бакалавра гуманітарних і технічних наук або гуманітарних і природничих наук, що об'єднує гуманітарну підготовку з науково-технічною. У межах цієї програми пропонуються такі гуманітарні курси: антропологія (археологія); іноземні мова і література (французька, німецька, російська або іспанська); історія; література; музика; письмо (творче, розвивальне, наукова журналістика або технічна комунікація); проблеми США; проблеми Латинської Америки; проблеми Росії; наука, техніка і суспільство (гуманітарний цикл).

Окремий курс може бути об'єднаний із будь-яким природничо-науковим або інженерним навчальним предметом, на основі чого буде визначено галузь спеціалізації.. Наприклад, фахівець із міжнародного бізнесу, який у гуманітарній галузі спеціалізується з міжнародного маркетингу або міжнародної комунікації, вивчає чотири предмети з письма (зокрема й наукову журналістику, відвідує семінар із науково-технічної літератури, проходить практику в у засобах масової інформації та вивчає основи риторики), три предмети з відповідного навчального плану, а також виконує курсову роботу.

Іншим напрямом розвитку вищої економічної освіти у США є розробка та впровадження різних моделей модульної структури навчання, згідно з якою зміст курсу поділяється на відносно незалежні один від одного частини – одиниці та модулі. Кількість модулів, що входять до одного курсу, розрахованого для вивчення протягом одного семестру, коливається від 5 до 12. Для кожного модуля розробляються конкретні завдання, інструкції з вивчення, вправи та списки літератури. Модулі можуть вільно комбінуватися в програмі підготовки. Водночас поєднання курсів, що входять до програми, повинно забезпечувати необхідну підготовку до майбутньої професійної діяльності. Тому однією з обов'язкових умов у процесі розроблення програм є включення одного або декількох модулів, що містять елементи професійної підготовки. Введення модульної структури курсів означає новий підхід не лише до побудови програм професійного навчання, але й до співвідношення фундаментальної та спеціальної підготовки щодо обсягу знань.

О. Войнаровська наголошує, що успішне досягнення цілей підготовки майбутніх фахівців-економістів у вищих навчальних закладах США забезпечується ефективною організацією змісту навчання, зокрема розробленням навчальних планів, програм і курсів [2]. З метою покращення якості економічної освіти у вищих навчальних закладах США було проведено низку реформ навчальних програм з економіки і бізнесу. В результаті, програма з міжнародного бізнесу містить такі компоненти: основні вимоги (вступний курс із мікроекономіки та макроекономіки, допоміжний курс із мікроекономіки та макроекономіки, кількісні методи), розширені вимоги (вибіркові курси), поглиблений вимір (детальніше вивчення вибіркових курсів), вирішальний досвід (творчі науково-дослідницькі письмові роботи). Для формування в студентів професійних умінь розв'язувати нестандартні навчальні ситуації введено 3–4 вибіркові курси: контекстуальний курс, міжнародний курс та курс, пов'язаний з економікою державного сектору. Багатоплановість економічної підготовки майбутніх фахівців з міжнародного бізнесу у вищих навчальних закладах США виражена у поєднанням викладання математичних, природничих, гуманітарних аспектів і моральних міркувань, що забезпечує виховання економічно грамотних членів суспільства.

Методичний рівень. У ВНЗ США поширеною є методика індивідуального навчання з урахуванням таких особливостей, як відсутність жорстких обмежень у часі, що дозволяє студенту вивчати матеріал із такою швидкістю, що відповідає рівню його підготовки та здібностям; можливість переходу до вивчення нового матеріалу тільки після засвоєння попереднього; складання програми навчання самим студентом за допомогою комп'ютера; використання лекцій як спрямовувальної форми в навчанні, а не як основного засобу передачі інформації; підвищення ролі письмових робіт; багаторазова перевірка знань, що дає змогу викладачеві постійно орієнтуватись у реальному стані навчальної діяльності студента і керувати нею.

Підготовка майбутніх фахівців у галузі міжнародного бізнесу у вищих навчальних закладах США здійснюється на основі різних педагогічних підходів, зокрема: традиційного підходу до викладання «Chalk and Talk» (викладання у формі лекцій), професійного підходу «Proficiency Approach» (надання можливості студентам реалізувати набуті професійні уміння), проблемного підходу «Peakonomics» (використання проблемних ситуацій у процесі викладання базових економічних концепцій із метою досягнення піку економічної грамотності), письмового підходу «Writing Intensive» (інтегрування до навчальних програм з економіки інтенсивних письмових робіт із метою залучення студентів до більш детального вивчення матеріалу), мотиваційного підходу «ARCS» (оптимізація елементів мотивації для поліпшення впливу викладання). Провідними методами підготовки майбутніх фахівців у галузі бізнесу у вищих навчальних закладах США є використання навчальних ігор і моделей, збільшення ролі письмових завдань, вивчення економіки за допомогою не навчальної літератури (художньої літератури, промов нобелевських лауреатів, періодичних видань), метод конкретних ситуацій, коопероване та активне навчання.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки.** Тенденції розвитку вищої економічної освіти США в сучасних умовах свідчать про підвищення значущості економічної грамотності американського суспільства, посилення уваги до вищої економічної освіти з боку уряду, громадськості й керівництва вищих навчальних закладів, а також про збільшення потреби США в кваліфікованих фахівцях економічного профілю. На підставі аналізу сучасного стану досліджуваної галузі й тенденцій її розвитку з'ясовано що, вища економічна освіта США спирається на досвід фахівців-практиків, які беруть участь в освітньому процесі; зв'язок теорії з практикою забезпечується участю студентів у реальних проектах під керівництвом викладача та фахівця від фірми-замовника, вирішенням ситуативних завдань, проведенням рольових ігор, імітацій, а також за допомогою створення навчальних галузевих структур при великих фірмах та підприємствах; при підготовці майбутніх фахівців з міжнародного бізнесу акцент зміщується на культивування нових професійних якостей; відповіддю на мінливі економічні, науково-технічні, політичні та інші чинники зовнішнього середовища є індивідуалізація програм навчання й навчальних планів, постійне їх удосконалення.

Список використаної літератури

1. Бєланова Р. А. Гуманізація та гуманітаризація освіти в класичних університетах (Україна - США): [монографія] / Римма Анатоліївна Бєланова. – К. : Центр практичної філософії. – 2001. – 216 с. (17)
2. Войнаровська О. Н. Перспективи застосування американського досвіду підготовки бакалаврів з економіки у вітчизняних вищих навчальних закладах / О. Н. Войнаровська // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2010. – № 5. С. 67–74. (46)
3. Джуринский А. Н. Интернационализация высшего образования в современном мире / А.Н.Джуринский // Педагогика. – 2004. – № 3. – С.83-92
4. Романовський О. О. Теорія і практика підприємницької освіти в розвинутих зарубіжних країнах: автореф. дис. …

доктора пед. наук / О.О.Романовський; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2003. – 40 с.(179)
5. Bikson T. K. Global Preparedness and Human Resources / T. K. Bikson, S.A.Law. – Santa Monica : Rand, 1996. – 200 p.(221
6. Boulding E. Building a global civic culture: Education for an interdependent world / E. Boulding. – Syracuse, NJ : Syracuse University Press. 2010. – 348 p.
7. The official site of the American National Association of Business Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www. nbea.org

Велущак Марина
кандидат педагогических наук, ассистент
кафедра иностранных языков для гуманитарных факультетов
Черновицкий национальный университет имени Юрия Федьковича
г. Черновцы, Украина

ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ ГЛОБАЛИЗАЦИИ НА ПОДГОТОВКУ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО МЕЖДУНАРОДНОМУ БИЗНЕСУ В США

Рассмотрено влияние современных тенденций глобализации на подготовку будущих специалистов по международному бизнесу в США. Охарактеризованы приоритетные векторы модернизации бизнес - образования на концептуальном, законодательно-нормативном, управленческом, организационном, содержательном, процессуальном и методическом уровнях. Рассмотрены ведущие подходы и методы подготовки будущих специалистов в области международного бизнеса в высших учебных заведениях США.

Ключевые слова: глобализация, интеграция, специалист по международному бизнесу, бизнес - образование.

Velushchak Maryna
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant
Depatment of Foreign Languages for the Humanities
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, Ukraine

INFLUENCE OF CURRENT GLOBALIZATION TRENDS ON TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN INTERNATIONAL BUSINESS IN THE USA

The training of future specialists in international business in higher educational institutions in the USA is based on different pedagogical approaches, including: the traditional approach to teaching «Chalk and Talk» (teaching through lectures), professional approach «Proficiency Approach» (enabling students to realize the acquired professional skills), problem-based approach «Peakonomics» (the use of problematic situations in teaching basic economic concepts in order to achieve peak economic literacy), written approach «writing intensive» (integrating the curriculum in economics extensive written works in order to attract students to the scrutinized material) motivational approach «ARCS» (optimization elements motivation to improve the impact of teaching). The leading methods of training of the future specialists in international business in the USA are the use of educational games and models, increasing the role of written assignments, learning economy through non educational literature (fiction, speeches of Nobel laureates, periodicals), cooperative and active learning. The main trends of higher economic education in the USA indicate the increasing importance of economic literacy in American society, as well as increased demand for qualified specialists in economics and international business in the USA.

Key words: globalization, integration, expert in international business, business-education.

УДК 378.1

Вербицька Вікторія Іванівна
кандидат економічних наук, доцент
кафедра обліку і аудиту
Харківський національний автомобільно-дорожній університет
м.Харків, Україна

БУХГАЛТЕРСЬКА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Зміни в економіці впливають на формування нового соціального замовлення, висунутого суспільством до якості підготовки фахівців в області бухгалтерського обліку, рівень знань яких відповідає вимогам сучасного суспільства. Окрім сучасного стану професійної освіти, у статті розглянуті складові бухгалтерської освіти в контексті інноваційного освітнього процесу, та зроблено висновок, що застосування нових інформаційних технологій повинно супроводжуватися радикальними змінами в методах і прийомах викладання, в його теорії та методології.

Ключові слова: бухгалтерська освіта, інновації, професійна підготовка, інформаційні технології, навчання.

Вступ. На сьогоднішній день розвиток бізнес-освіти є складовою частиною реформування і модернізації системи професійної освіти і підготовки кадрів для управління. Тому основна мета бізнес-освіти - відповідність якості професійної освіти кадрів, що беруть участь в управлінні організацій, рівню, необхідному для успішного ведення бізнесу і отримання прибутку, - набуває особливої актуальності.

Процес перетворень в економічній сфері ставить перед системою бухгалтерської освіти складні проблеми, вирішення яких здійснюється в умовах перегляду існуючих підходів [1, с.5-6]. З одного боку, необхідно зберегти сильні сторони вітчизняної освітньої системи, а з іншого - систему освіти необхідно зробити гнучкою і адаптивною з тим, щоб в нових умовах, відповідаючи на запити мінливого економічного середовища, вона зберегла свою роль як одного з провідних чинників супроводу бізнесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам бухгалтерського обліку присвячені праці таких вчених, як: Бутинець Ф.Ф., Івашкевича І.В., Кольбе О.І., Петрової В.І., Палія В.Ф., Соколова Я.В., Чистова Д.В. та ін. Проблеми інноваційних процесів у вищій школі розглядалися в працях Карпової Ю.А., Корнілова І.К., Тонконог Е.П. та ін. Аналіз наявних джерел з проблем освіти в цілому показав, що багато авторів загострюють увагу на різних її аспектах, а сучасна інноваційна освітня парадигма визначається сукупністю теоретичних положень, методологічних основ і понять для мінливих умов господарювання, визначаючи підготовку бухгалтерських кадрів як керовану навчально-пізнавальну діяльність, що призводить до збільшення обсягу знань, умінь і навичок і сприяє більш повній професійній реалізації.

Розглядаючи проблему змін в освіті, зарубіжні вчені відзначають, що інновація не повинна впроваджуватися заради інновації. Необхідно враховувати, які цінності формуються в результаті її впровадження, хто виграє в результаті, які пріоритети і наскільки вони реальні. Все це безпосередньо пов'язано з необхідністю ретельного аналізу причин і наслідків інноваційних процесів в бухгалтерській освіті.

Визначення мети та завдань дослідження. Метою статті є дослідження тенденцій та шляхів вирішення проблем сучасної бухгалтерської освіти, пов'язаних з використанням інноваційних технологій.

Виклад основного матеріалу. Проблеми професійної бухгалтерської освіти обумовлені приєднанням України до Болонського процесу та зумовлюють використання в бухгалтерській освіті інноваційних технологій бухгалтерського обліку відповідно до вимог, що змінюються, до його ведення та складання звітності.

Необхідність пошуку нового підходу до визначення змісту і організації процесу підготовки професійних бухгалтерських кадрів у вищому навчальному закладі визначається рядом обставин. По-перше, недооцінюється значення придбання навичок і вироблення професійного судження майбутнього бухгалтера в період переосмислення існуючої природи бухгалтерського обліку та визнання його суттєвої практичної значущості. По-друге, назріла необхідність якісно нової підготовки майбутніх бухгалтерських кадрів, які володіють необхідними для здійснення професійної діяльності практичними навичками.

Аналіз організації навчального процесу вузів дозволяє виявити ряд проблем і недоліків, які суттєво знижують ефективність професійної підготовки бухгалтерських кадрів в період навчальної практики та пов'язані в тій чи іншій мірі з відсутністю загальної концепції такої практики у вузі, з нерозробленістю єдиних підходів до її організації. Сучасне інституційне середовище існування господарюючого суб'єкта частіш за все створює нестандартні операції і вимагає швидкої адаптації до мінливих умов, а це передбачає розвиток в процесі навчання майбутніх бухгалтерів здатності приймати самостійні, часто нестандартні рішення. Мовою облікової спеціальності, здатність до самостійних рішень називається професійним судженням, і саме здатність мати професійне судження і реалізувати його в обліковій практиці є однією з вимог міжнародних стандартів бухгалтерського обліку.

Розвиток ринкових відносин надає значну свободу організаціям, і, як наслідок цього, надає свободу у виборі облікових процедур, що має знаходити своє відображення в обліковій політиці організації. Важливо, що в сучасних умовах облікові працівники стикаються з мінливою нормативною базою бухгалтерського обліку. Таке професійне середовище вимагає принципово нових якісних характеристик до професійних кадрів, які готують вузи. У тому випадку, якщо у працівника не вироблено розуміння своєї професійної значущості, а превалює догматичний підхід до сприйняття облікових процедур, це означає підготовку фахівця, який вимагає постійної професійної перепідготовки при кожній, навіть незначній зміні облікових стандартів. Сприяти подоланню виявлених недоліків освіти можуть такі форми навчання, як ситуаційні тренінги, ділові ігри, які створюють для студентів нестандартні ситуації і допомагають вибудовувати взаємозв'язки між різними знаннями,

© Вербицька В.І.

отриманими в процесі освіти.

Сучасні тенденції розвитку бізнес-процесів вимагають проектування адекватних цим змінам процесів в бухгалтерській освіті. В якості перспективного напряму розвитку системи вищої професійної освіти в області бухгалтерського обліку слід розглядати широке впровадження методів дистанційного навчання на основі використання перспективних інформаційних технологій і засобів віддаленого доступу до розподілених баз даних [2, с.161].

Слід зазначити, що проблеми застосування інформаційних і комп'ютерних технологій сьогодні не вирішено як в теоретичному, так і в практичному аспектах. Зокрема, практика використання інформаційних і комп'ютерних технологій у професійній бухгалтерській освіті свідчить про наявність протиріч:

- між наявністю в даний час комп'ютерних систем, що мають широкі можливості для вирішення облікових завдань, і їх незначною затребуваністю в навчальних цілях;
- між існуючими традиційними видами навчально-методичного забезпечення та потребою облікової практики в інноваційних формах подання та обробки інформаційних матеріалів;
- між змістом професійної освіти і реальною професійною діяльністю, що вимагає цілісного досвіду вирішення різноманітних професійних проблем;
- між вимогами, що висуваються до якості бухгалтерської освіти на ринку праці, і фактичною організацією процесу професійної підготовки, що не відповідає очікуванням бізнесу.

Тенденції сучасної бухгалтерської освіти багато в чому випливають з того, що в суспільстві відбулася новітня революція в освіті, і вона спирається на наступні базисні освітні нововведення. По-перше, йде оновлення змісту бухгалтерської освіти, включення в нього в повному обсязі сформованої нової наукової облікової парадигми і мережі приватних облікових парадигм. Накопичене знання за минулі періоди переосмислюється з позицій нового знання та мінливих умов розвитку бізнесу. Зміст і структура облікових дисциплін і їх набір повинні бути змінені з урахуванням перспективи трансформації суспільства і самої структури освітнього процесу. По-друге, поєднання професійної бухгалтерської освіти з її етичним уявленням сприятиме всебічному підходу до навчання. По-третє, базисним нововведенням є закріплення креативного підходу до бухгалтерської освіти, що робить наголос не на запам'ятовування нормативного обсягу знань в області бухгалтерського обліку та засвоєння навичок, а на розвиток творчих здібностей учнів, вміння орієнтуватися в швидко мінливих умовах і знаходити нестандартні рішення нових проблем, запропонованих сучасним бізнесом. По-четверте, розвиток інформатизації процесу навчання бухгалтерських кадрів пов'язаний з використанням нових інформаційних технологій, що дозволяє з'єднати логічний і образний методи освоєння нових знань і в рази підвищує продуктивність процесу навчання. Збільшення активності і інтересу учнів дозволяє індивідуалізувати інформаційні потоки і методи навчання з урахуванням здібностей та інтересів учнів, дає можливість поширювати в інформаційному просторі найбільш перспективний досвід, при цьому інформація стає засобом трансформації бухгалтерської освіти. По-п'яте, змінюється сама організація бухгалтерської освіти, зміцнюється тенденція до формування системи безперервної освіти, що охоплює з модифікаціями всі стадії навчання. Особливого значення набуває використання можливостей дистанційного навчання із застосуванням сучасних інформаційних технологій.

Безперервна освіта, як зазначено вище, зміцнює інноваційний характер навчання, оскільки дозволяє своєчасно оновлювати і поповнювати отриманий у вузі запас знань, краще розуміти нові проблеми і знаходити шляхи їх інноваційного рішення. Особлива увага при цьому повинна приділятися післявузівській освіті, оскільки отримані знання застарівають в умовах реформування бухгалтерського обліку та розвитку бізнесу.

Компоненти інноваційного освітнього середовища та їх організація, безсумнівно, пов'язані з використанням сучасних комп'ютерних та інформаційних технологій. Це середовище не є простим набором інформації в електронному вигляді, в її складі представлені компоненти професійної діяльності бухгалтера. Одним з перспективних напрямків розробки та впровадження нових інформаційних технологій в навчальний процес викладання бухгалтерського обліку є інтерактивні навчально-тренінгові практикуми [2, с.162]. Однією з властивостей, закладених в основу практикумів, є віртуальна реальність, що представляє собою побудовану комп'ютерними засобами модель реальної фінансово-господарської діяльності суб'єкта господарської діяльності, яка дозволяє забезпечити реальність подання розглянутих облікових об'єктів і ситуацій.

Викладений матеріал дозволяє здійснити наступні **висновки.** Обгрунтовано необхідність застосування інноваційних технологій в бухгалтерській освіті з метою формування професійної компетентності бухгалтера. Підходи до інновацій повинні бути самі по собі інноваційними, оскільки традиційні підходи не встигають реагувати на зміни, що відбуваються в бізнес-середовищі. Сформульована інноваційна парадигма сучасної бухгалтерської освіти включає в себе цільові, змістовні та організаційно-методичні компоненти.

Список використаної літератури

1. Ахмятов М.К. Концепция интеллектуального обеспечения инновационного развития предпринимательства: автореф. дис. … д-ра экон.наук: 08.00.05 / Мавлит Калимович Ахмятов. – СПб., 2010. − 44с.
2. Кононенко Л.В. Інноваційні технології у бухгалтерському обліку / Л.В.Кононенко // Финансы, учет, банки. − 2014. − № 1(20). − С.161-166

Вербицкая Виктория
кандидат экономических наук, доцент
кафедра учета и аудита
Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет
г.Харьков, Украина

БУХГАЛТЕРСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Изменяющиеся условия экономики влияют на формирование нового социального заказа, выдвигаемого обществом к качеству специалистов в области учета, уровень знаний которых соответствует требованиям современного общества. Наряду с рассмотренным состоянием современного образования статья рассматривает составляющие бухгалтерского образования в составе инноваций в образовании, и подытоживает, что применение новых информационных технологий должно сопровождаться радикальными изменениями методов и приемов обучения, в его теории и методологии.

Ключевые слова: бухгалтерское образование, инновации, профессиональная подготовка, информационные технологии, обучение.

Verbytska Viktoriia
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Accounting and Audit
Kharkiv National Automobil Highway University
Kharkiv, Ukraine

ACCOUNTING EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE INNOVATIVE EDUCATIONAL PROCESS

Continuing education reinforces innovative learning because it allows timely update and replenish stock received in high school knowledge to better understand the new challenges and find innovative ways of their solution. Of particular importance is the use of distance learning using modern information technology. Particular attention should be given to postgraduate education, because knowledge obsolete in terms of reforming accounting and business development. One of the promising areas of development and introduction of new information technologies in educational process of teaching accounting are interactive educational and training workshops. The necessity of the application of innovative technologies in financial education in order to develop professional competence of accountants. Approaches to innovation should be innovative by themselves as traditional approaches do not have time to respond to the changes occurring in the business environment. Formulated innovative paradigm of modern accounting education includes targeted, substantive and methodological components.

Key words: accounting education, innovation, training, information technology, learning.

УДК 364.41-054.3

Голубенко Тетяна Олександрівна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра теорії та технології соціальної роботи,
факультет соціально-психологічних наук та управління
Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова
м.Київ, Україна

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОГО ЗАХИСТУ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ УКРАЇНИ ЯК ПЕРЕДУМОВА ЗДІЙСНЕННЯ ПАТРОНАЖНОЇ РОБОТИ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ

У статті обґрунтовано актуальність вивчення нормативно-правового забезпечення людей похилого віку. Розкрито особливості соціального обслуговування та соціального захисту зазначеної категорії населення в Україні. Висвітлені нормативно-правові аспекти соціальної роботи з людьми похилого віку. Розглянуто різні точки зору на зазначену проблему. Здійснення патронажної роботи з людьми похилого віку в Україні на теоретичному та законодавчому рівні закріплене, хоча у нормативно-законодавчих актах не введено терміну «соціальний патронаж людей похилого віку» і не закріплено механізми його реалізації.

Ключові слова: нормативно-правове забезпечення, соціальна робота, соціальне обслуговування, люди похилого віку,соціально-правовий захист.

Вступ. Однією зі складних проблем, які потребують невідкладного вирішення в процесі розбудови демократичної і правової державності України, є забезпечення соціальних гарантій громадянам похилого віку та створення умов для покращення життя даної категорії населення. На шляху термінового вирішення цього завдання стоять різні за складністю і масштабом перешкоди. Одна із них – реалізація правових положень, зафіксовано у Конституції України та в законодавчих і нормативно-правових актах з питань здійснення патронажної роботи з людьми похилого віку відповідно до потреб часу.

Право на соціальний захист є центральним соціальним конституційним правом. За Конституцією України − це право включає право на забезпечення громадян у разі повної, часткової або тимчасової втрати працездатності, втрати годувальника, безробіття з незалежних від них причин, а також у старості та в інших випадках, передбачених законом. Враховуючи всі економічні, політичні та демографічні фактори, сьогодні дуже важливо, щоб суспільство сприяло зробити життя людини похилого віку гідним, насиченим діяльністю і радістю, позбавити її від почуття самотності, відчуженості, заповнити дефіцит спілкування і, зрозуміло, забезпечити задоволення її потреб у соціальному і медичному обслуговуванні. Беручі до уваги всі проведені зміни в галузі соціального забезпечення, та зважаючи на те, що ці зміни далеко не завершені, без фундаментального наукового обґрунтування таких понять, як інститут органів соціального забезпечення, визначення їх структури та підпорядкування, а також визначення обсягів їх компенсації неможливо знайти наукові обґрунтування критеріїв перевірки доцільності вже реалізованих змін по подальшому вдосконаленню соціального захисту населення, зокрема осіб похилого віку, нормативних актів, які присвячені соціальній політиці нашої держави, а також розробити нові обґрунтовані пропозиції, направлені на вдосконалення як самих нормативних актів, які регулюють діяльність органів соціального захисту населення, так і всієї системи державних заходів щодо соціального захисту населення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Сьогодні досить багато літературних публікацій, в яких висвітлюються проблеми нормативно-правового забезпечення населення в Україні. Так, дослідження, аналіз, узагальнення зарубіжного досвіду соціальної роботи (Є.Кірсанова), висвітлення вітчизняного досвіду роботи з обслуговування людей похилого віку (Т.Сологубова), створено ряд підручників і навчальних посібників, які висвітлюють теоретико-методологічні основи технологій соціальної роботи (І.Зайнишев, М.Лукашевич, Ю.Романенко та ін.), аналізуються технології соціальної роботи, що використовуються сьогодні (Є.Холостова, П.Павленок, В.Остроухов, В.Худовердян, Т.Шеляг та ін.). Науковим дослідженням з питань патронажу і вдосконалення практичної діяльності держави щодо нормативно-правового забезпечення в цьому напрямку присвятили свої розробки багато науковців, зокрема: Н.Болотіна, О.Вакуленко, О.Карпенко, І.Ковчина, І.Мигович, Т.Семигіна, І.Сирота, Т.Шаповалова та ін.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та визначити проблеми системи соціального захисту населення із питань забезпечення життєдіяльності людей похилого віку. **Завдання** дослідження: розглянути соціально-правові засади розвитку механізму нормативно-правового забезпечення людей похилого віку; розкрити поняття та складові системи органів соціального захисту населення по забезпеченню людей похилого віку; визначити недоліки в системі соціального захисту людей похилого віку.

Виклад основного матеріалу. Віддаючи належне напрацюванням вітчизняних і зарубіжних вчених з проблеми здійснення патронажу і патронажної роботи загалом, яка досліджується вперше, як один із напрямів соціальної роботи, все ж таки існує потреба у її подальшому вивченні. Це зумовлено недостатнім рівнем розробки теоретичних підходів до визначення сутності патронажної роботи, наявністю дискусійних питань, які пов'язані з побудовою логіко-структурної схеми дій, механізму та нормативно-правового забезпечення проведення патронажної роботи з людьми похилого віку.

На сучасному етапі дуже широко висвітлюється проблема соціального обслуговування та соціального захисту населення в Україні, а особливо забезпечення гідних умов існування людям похилого віку. Вирішенню зазначеної проблеми, яка є досить болючим питанням для країни, привертає увагу різних вчених – педагогів, психологів, соціологів, економістів, політиків.

Згідно Закону України «Про соціальні послуги» (№ 966-IV від 19.06.2003 р.) *соціальне обслуговуван-*

© Голубенко Т.О.

ня – це 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.

З приводу питання соціального захисту населення і забезпечення життєдіяльності людей похилого віку І.Сирота зазначає, що одним із важливих факторів, під впливом яких значною мірою зростає необхідність соціального захисту, його роль і значення в житті людей, є різке зниження рівня забезпеченості економічно залежної частини населення, зокрема людей похилого віку. Втрата основного і єдиного джерела засобу існування, яким є заробітна плата, ставить людину у важке матеріальне становище [1].

В Україні поняття «соціальний захист» почало широко вживатися лише на етапі переходу до ринкових відносин, хоча в тій чи іншій формі соціальний захист завжди був притаманний українському суспільству. Так, у ст.46 Конституції України (від 28.06.1996 р.) зазначено, що громадяни мають право на соціальний захист, який включає право на забезпечення їх у разі повної, часткової або тимчасової втрати працездатності, втрати годувальника, безробіття з незалежних від них обставин, а також: у старості та інших випадках, передбачених законом. Це право гарантується загальнообов'язковим державним соціальним страхуванням за рахунок страхових внесків громадян, підприємств, установ і організацій, а також: бюджетних та інших джерел соціального забезпечення, створення мережі державних, комунальних, приватних закладів для догляду за непрацездатними [2].

На сьогодні, чимало вчених пропонують підходи щодо визначення терміна «соціальний захист». Так, у термінологічно-понятійному словнику за редакцією М.Головатого подано два підходи до визначення соціального захисту як:

1) системи принципів, методів, законодавче встановлених державою соціальних гарантій, заходів і закладів, які забезпечують оптимальні умови життя, задоволення потреб населення. Соціальний захист гарантує допомогу на випадок настання соціальних ризиків, яких може зазнати будь-який громадянин упродовж життя: хвороба, інвалідність, травматизм, старість, втрата годувальника, безробіття, міграція та ін. Окрім того, соціальний захист охоплює соціальне забезпечення, соціальне страхування і соціальну допомогу (підтримку), сукупність дій, спрямованих на надання допомоги під час життєвих криз (у цьому значенні також вживають термін «соціальне забезпечення»);

2) певні види колективного забезпечення, мета яких – підтримання добробуту людей, а також безпосередня допомога особам, які потрапили у складні життєві ситуації та запровадження превентивних механізмів, спрямованих на запобігання виникненню таких ситуацій. Зазначимо, що згідно Закону України «Про соціальні послуги» (№ 966-IV від 19.06.2003 р.) складні життєві обставини визначаються як обставини, спричинені інвалідністю, віком, станом здоров'я, соціальним становищем, життєвими звичками і способом життя, внаслідок яких особа частково або повністю не має здатності чи можливості самостійно піклуватися про особисте життя та брати участь у суспільному житті [3].

До речі, цілком виправдано, що термін «соціальний захист» І.Сирота відносить до функцій держави і означає комплекс заходів матеріальної підтримки непрацездатних, найменш захищених громадян [1, с.10].

Право на соціальне забезпечення і соціальний захист людина має за умови появи обставин, які визначені законодавчо. Це стосується основних із них: безробіття, хвороба, інвалідність, вдівство, старість, материнство, дитинство [4, с.340]. Із прийняттям у 1996 р. Конституції України, яка визначила Україну як соціальну державу [2], фактично розпочався процес становлення національної системи соціального захисту та соціального забезпечення громадян.

Цей етап відзначився ухваленням низки актів, які відображають різні концепції та підходи для визначення найбільш актуальних питань державної політики у сфері соціального захисту та соціального забезпечення. Відповідно до загальних конституційних засад, людина, її життя і здоров'я, честь і гідність визнаються в Україні найвищою соціальною цінністю, а її права і свободи, їх гарантії визначають спрямованість діяльності держави. Утвердження та забезпечення прав і свобод людини є головним обов'язком держави [2].

Разом з тим питання про те, чи забезпечують окремі форми соціального захисту, зокрема, пільги та компенсаційні виплати, зміст прав та свобод людини, залишається наразі дискусійним, оскільки в ряді випадків вони не виступають гарантією забезпечення достатнього життєвого рівня і не є засобом підтримки в складних життєвих ситуаціях та не підтверджують визнання певних заслуг перед державою. Інколи вони просто надають привілейоване становище певним категоріям громадян, тим самим ставлячи інших осіб з ними в нерівне становище [5].

Конкретизуючи конституційні механізми забезпечення соціальних та економічних прав громадян, можна зробити висновок, що існуюча система пільг і соціальних гарантій, перш за все, орієнтована на підвищення соціального захисту окремих соціальних груп, а не на надання мінімального необхідного забезпечення найбільш соціально незахищеним верствам населення, а саме людям похилого віку [2].

Аналіз конкретних документів і актів дозволяє стверджувати, що становлення і розвиток українського законодавства у сфері соціального захисту та соціального забезпечення людей похилого віку умовно можна розділити на декілька хронологічних періодів, кожному з яких притаманні особливі характеристики й тенденції. Ці періоди відрізняються використанням різних підходів до системи соціального захисту та соціального забезпечення. Але, зауважимо, що, розглядаючи законодавчо-нормативні документи в рамках нашого дослідження, було виявлено відсутність в них поняття «патронаж» стосовно людей похилого віку, хоча для інших вразливих верств населення цей термін зафіксований. Зокрема, у Законі України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» (№ 878-VI від 15.01.2009 р.), Законі України «Про соціальну адаптацію осіб, які відбували покарання у вигляді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк» (№380-IV від 20.02.2003 р.).

Прийняття Закону України «Про соціальні послуги» (№ 966-IV від 19.06.2003 р.) сприяло процесу вдосконалення діючої системи соціального захисту та соціального обслуговування громадян і стало передумовою для здійснення патронажної роботи з людьми похилого віку. У рамках нашого дослідження пропонується визначення поняття «патронаж» прийняти на законодавчому рівні стосовно даної категорії населення. Варто привернути увагу до того, що сьогодні в Україні створено систему законодавства, орієнтовану на нормативно-правове забезпечення людей похилого віку і спрямовану на підтримку громадян похилого віку, повернення їх до самостійного і повноцінного життя завдяки актуалізації патронаж-

ної роботи.

Висновки. Виходячи з вищезазначеного, можна зробити висновок, що здійснення патронажної роботи з людьми похилого віку в Україні на теоретичному та законодавчому рівні закріплена, хоча ще і не досить переконливо, оскільки у нормативно-законодавчих актах не введено терміну «соціальний патронаж людей похилого віку» і не закріплено механізми його реалізації. Але не можна не помітити, що останнім часом в Україні визначено напрями реформування системи соціальних послуг і передбачається створення широкої мережі служб та закладів, які мають можливість надавати якісні послуги, залучення до надання соціальних послуг недержавних організацій, наближення соціальних послуг до клієнтів, децентралізація процесів управління, фінансування, реорганізація наявних інституційних установ та створення альтернативних послуг, розширення можливостей щодо вибору послуг та участі у цьому процесі, підвищення результативності надання соціальних послуг шляхом впровадження технологій покращення якості таких послуг. На нашу думку, у подальшому це є досить широким блоком, який може сприяти становленню та розвитку патронажної роботи з людьми похилого віку і вирішенню даного питання на законодавчому рівні.

Список використаної літератури

1. Сирота И.М. Право социального обеспечения в Украине / И.М. Сирота. – Х.: Одиссей, 2004. – 384 с.
2. Конституція України: прийнята на V сесії Верховної Ради України 28.06.1996 р. – К. : Преса України, 1997. – 48 с.
3. Головатий М.Ф. Соціальна політика і соціальна робота: термінол.-понятійн. слов. / М.Ф. Головатий, М.Б. Панасик. – К.: МАУП, 2005. – 560 с.
4. Голубенко Т.О. Правові засади соціального захисту людей похилого віку / Т.О. Голубенко// Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Сер. 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка: зб. наук. пр. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – Вип. 13. – С. 23-34.
5. Сташків Б.І. Міжнародно-правові акти як джерела права соціального забезпечення / Б.І. Сташків // Держава і право. – 2003. – Вип. 23. –С. 337-344
6. Рішення Конституційного Суду України (справа про зупинення дії або обмеження пільг, компенсацій і гарантій) № 20-рп/2004 р. від 01.12.2004 р.// Офіційний вісник України. – 2007. – № 52. – С. 138.

Голубенко Татьяна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра теории и технологии социальной работы
факультет социально-психологических наук и управления
Национальный педагогический университет имени Н.Драгоманова
г.Киев, Украина

НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОЙ ЗАЩИТЫ ЛЮДЕЙ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА УКРАИНЫ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПАТРОНАЖНОЙ РАБОТЫ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

В статье обоснована актуальность изучения нормативно-правового обеспечения пожилых людей. Раскрыты особенности социального обслуживания и социальной защиты указанной категории населения в Украине. Освещены нормативно-правовые аспекты социальной работы с пожилыми людьми. Рассмотрены различные точки зрения на указанную проблему. Осуществление патронажной работы с пожилыми людьми в Украине теоретически и законодательном уровне закреплено, хотя в нормативно-законодательных актах не введено термина «социальный патронаж пожилых людей» и не закреплено механизмы его реализации.

Ключевые слова: нормативно-правовое обеспечение, социальная работа, социальное обслуживание, люди пожилого возраста, социально-правовая защита.

Golubenko Tetyana
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Social and Psychological Sciences and Management
National Pedagogical University named after M.Dragomanov, Kyiv, Ukraine

REGULATORY FRAMEWORK OF SOCIAL AND LEGAL PROTECTION OF ELDERLY PATIENTS IN UKRAINE AS A PRECONDITION OF PATRONAGE WORK IMPLEMENTATION: THEORETICAL ASPECTS

In this article the relevance of research of legal support social and legal protection of the elderly of Ukraine for patronage work has been stated. The problems of social protection system of life support of elderly people in Ukraine have been identified. The direction of reforming social services for the elderly has been identified as the creation of a wide network of services and institutions that are able to provide quality services and the involvement of social services with a view to customers decentralization process management, financing, restructuring existing institutional establishments and the creation of alternative services, increased opportunities for choice of services and participation in the process, increasing the efficiency of social services through the introduction of technology to improve the quality of services.

Key words: regulatory support, social work, social services, elderly, social-legal protection.

УДК 338.242.2

Горішна Надія Мирославівна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи
Тернопільський національний університет імені Володимира Гнатюка,
м.Тернопіль, Україна

ФЕНОМЕН СОЦІАЛЬНОГО ПІДПРИЄМНИЦТВА: СУТНІСТЬ І КРИТЕРІЇ

Актуальність розвитку соціального підприємництва в Україні посилюється у контексті впровадження адміністративно-територіальної реформи. В статті проаналізовано спільне та відмінне у розумінні сутності та критеріїв соціального підприємництва у рамках інноваційного та підприємницького підходів. Встановлено, що спільними для них є надання соціальній складовій діяльності статусу пріоритетної та основні критерії визнання підприємства соціальним, такі як відкритість до новаторських ідей, фінансова прибутковість, демократичність прийняття рішень. Відмінності стосуються порядку пріоритетності названих критеріїв та їх параметрів.

Ключові слова: соціальне підприємництво, соціальне підприємство, соціальний підприємець, соціальні проблеми, соціальні інновації.

Вступ. Для будь-якої держави, незалежно від рівня її соціально-економічного розвитку, одним із головних показників успішності є соціальна стабільність суспільства. Вона досягається у результаті гармонійної та системної взаємодії трьох головних секторів: влади, бізнесу і громади [1]. Можливості для взаємодії громадських організацій, бізнесу та владних структур для системного вирішення найбільш гострих соціальних проблем населення через реалізацію соціально-інноваційної підприємницької діяльності, значна частина прибутків від якої спрямовується на вирішення соціальних проблем, створює соціальне підприємництво. В Україні цей соціально-економічний феномен знаходиться на початку свого становлення. Перші спроби впровадження соціального підприємництва у нашій країні відбулись на початку 2000-х років. Аналіз сучасного стану розвитку соціальних підприємств в Україні свідчить, що він знаходиться на низькому рівні, хоча цей інструмент і застосовується в деяких громадах. Однією з причин такої ситуації є недостатній рівень знань як у громадському, так і в державному та бізнес секторах про сутність соціального підприємства, його відмінність від інших форм підприємництва, роль у розвитку суспільства і місцевої громади.

Сьогодні актуальність розвитку соціального підприємництва в Україні посилюється в контексті впровадження адміністративно-територіальної реформи, у результаті якої очікується трансформація ролі громади. Новостворені територіальні громади потребують нових інструментів вирішення існуючих соціально-економічних проблем та механізмів їх фінансування. Соціальне підприємництво задовольняє обидві ці вимоги. Адже з одного боку, воно забезпечує соціальний розвиток громад через впровадження та розвиток соціальних послуг, поліпшення соціальної інфраструктури, підтримку соціально вразливих категорій населення, створення робочих місць, залучення членів громади до суспільно-корисної діяльності. З іншого боку, воно є одним із шляхів зміцнення фінансової основи територіальних громад, адже соціальні підприємства не лише сплачують податки, але й значну частину своїх прибутків спрямовують на вирішення соціальних проблем. Соціальні підприємства покликані задовольнити ті потреби членів громади, які не може задовольнити державний сектор, а приватний – ігнорує [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати аналізу наукової літератури з проблеми дослідження свідчать, що феномен соціального підприємництва привертає увагу як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників. Його сутність, особливості та відмінності від бізнесу досліджуються у працях Б. Дрейтона (B. Drayton), А. Передо (A. Peredo), М. Макліна (M. McLean), Б. Хугендорна (B. Hoogendoorn), Е. Пенінгса (E. Penning), Р. Суріка (R. Thurik), К. Браво (C. Bravo) та ін. Соціальне підприємництво, як новий напрям соціально-економічних досліджень вивчають В. Барнол (W. Baurnol), К. Бруят (C. Bruyat), Л. Бузеніц (L.Buzenits), Д. Шепард (D. Shepherd), Т. Нельсон (T. Nelson). Мотивацію соціального підприємництва вивчають С. Шейн (S. Shane), Е. Лок (E. Locke), К. Колінз (C. Colins). Його ефективність у вирішенні різних соціальних проблем досліджують А. Портез (A.Portes), Дж. Сенсебреннер (J. Sensebrenner). Праці вітчизняних вчених, що стосуються соціального підприємництва не є чисельними. Окремі аспекти, що стосуються загальнотеоретичних засад функціонування соціального підприємництва, сучасного стану і напрямів його розвитку в Україні, нормативно-правові засади функціонування соціальних підприємств висвітлюються у працях З. Галушки, В. Назаренка, М. Наумова, О. Кіреєвої, Ю. Кірсанової, В. Шаповал, В. Удодової. Результати аналізу наукової літератури з проблеми дослідження свідчать, що на сьогодні не існує чіткого розмежування між соціальним підприємництвом, соціально-відповідальним бізнесом та соціальним партнерством неприбуткових громадських організацій з бізнесом. Така термінологічна невизначеність вносить плутанину у наукові дослідження, розширюючи або звужуючи їх предмет, уповільнює впровадження ефективної політики щодо розвитку соціального підприємництва та розвиток практичної діяльності у сій сфері.

Метою статті є уточнення змісту поняття «соціальне підприємництво» та критеріїв, за якими суб'єкти підприємницької діяльності можуть бути віднесені до категорії соціальних підприємців.

Виклад основного матеріалу. Передумови для зародження соціального підприємництва як суспільного явища з'явились у західноєвропейських країнах у другій половині XVIII ст. із зародженням кооперативного руху. Проте його легалізація як соціального інституту відбулась лише у другій половині XIX ст. Першими на законодавчому рівні у кінці 1990-х років діяльність соціальних підприємств легалізували країни Західної Європи: Італія, Іспанія, Греція, Бельгія, Франція, Португалія, Великобританія. На початку 2000-х років законопроекти, які регулювали діяльність соціальних підприємств, були прийняті у країнах східноєвропейських та прибалтійських країнах – Угорщині, Чехії, Словаччині, Словенії, Польщі, Литві. У США перші соціальні підприємства почали

© Горішна Н.М.

з'являтись на початку 1990-х, проте, на відміну від європейських країн, сферою їх зародження був не кооперативний рух, а громадський сектор.

Серед основних причин, що зумовили розвиток і поширення соціального підприємництва, дослідники, називають: брак державних коштів та корупцію влади, неналежну увага з боку неурядових організацій до важливих соціальних потреб населення у країнах, що розвиваються [3, с.113]; неефективність традиційних способів вирішення нагальних соціальних проблем, таких як бідність, гендерну нерівність тощо у розвинутих країнах [4, с. 4]; намагання урядів деяких країн комерціалізувати сектор соціальних послуг [5, с. 19]; скорочення державного фінансування окремих соціальних послуг, зокрема таких як освіта та розвиток громад [6, с.69].

Специфіка становлення соціального підприємництва відображається на особливостях його сучасного функціонування. У європейських країнах організаційно-правовими формами соціальних підприємств є кооперативи (зокрема, у Португалії – «кооперативи соціальної солідарності», у Франції – «соціальні кооперативи колективної власності», в Італії – «соціальні кооперативи», в Іспанії – «кооперативи соціальних ініціатив» тощо) або компанії (наприклад, у Великобританії – «компанії, що працюють в інтересах громади», у Бельгії – «компанії соціальної мети») [7]. У США суб'єктами соціального підприємництва, у переважній більшості, є неприбуткові організації.

Незважаючи на те, що на сьогодні соціальне підприємництво перетворилося на цілий рух зі своєю ідеологією та місією, не існує єдиного означення цього поняття. Численні визначення акцентують увагу на його різних аспектах та вимірах: неприбутковості у пошуку альтернативних стратегій фінансування задля створення соціальної цінності [8, с.2], соціальновідповідальній практиці комерційних структур, залучених у міжсекторальну взаємодію [9, с. 263], засобі полегшення соціальних проблем та пришвидшення соціальних трансформацій [10, с. 56].

На сьогодні склалося розуміння соціального підприємництва як інноваційної діяльності, спрямованої на вирішення соціальних проблем, здійснення соціальних перетворень та отримання фінансового прибутку. Проте питання пріоритетності цілей такої діяльності залишаються відкритими для дискусії. Більшість авторів вважають, що пріоритетними є соціальні мотиви діяльності, такі як вирішення соціальних проблем [11, с. 121], досягнення соціальної справедливості [12, с. 5], загального добробуту [13, с. 55].Окремі визначення[14] надають однакового значення соціальним та економічним аспектам діяльності соціальних підприємств – виконуючи соціальну місію, вони є фінансово прибутковими.

Б. Хугендорн, Е. Пенінгс і Р. Сурік [15, с. 82] вказують на існування двох протилежних підходів у трактуванні суті соціального підприємництва: інноваційного та підприємницького. Відмінності між ними стосуються ступеня інновацій та фінансової прибутковості як критеріїв діяльності соціального підприємства

Так, представники інноваційного підходу (А.Передо, М.Маклін) вважають, що основною метою соціального підприємництва є вирішення соціальних проблем шляхом здійснення соціальних перетворень, отримання фінансового прибутку при цьому не є пріоритетом. Прихильники підприємницького підходу (Дж.Остін, Г.Стівенсон, Дж.Вай-Скіллерн) дотримуються думки, що отримання прибутку через бізнесову діяльність є обов'язковою характеристикою соціального підприємництва. Автори вказують, що перший підхід до розуміння соціального підприємництва є більш характерним для європейський країн, зокрема Великобританії, другий – для США та країн Латинської Америки. К.Браво (C.Bravo) у межах підприємницького підходу виділяє західну та азіатську школи підприємництва. Суттєві відмінності між ними полягають у таких питаннях як прибутковість, тиражованість (можливість відтворення моделі підприємства в інших соціальних і/або географічних умовах), масштабованість (здатність розширювати масштаби діяльності і/або обсяг прибутків) та географічне розташування (визначає специфіку та шляхи вирішення соціальних проблем) соціального підприємства[16]. Для західної школи соціального підприємництва властивим є погляд на соціальне підприємство як на некомерційний проект, який дає прибутки, виконуючи при цьому соціальну місію. Усі три критерії – прибутковість, тиражованість і масштабованість підприємства є необхідними для надання підприємству статусу соціального. Дану ідеологію соціального підприємництва сповідують фундації Скола та Шваба. Згідно поглядів, поширених у країнах Азії, необідним критерієм є лише наявність прибутків, інші – бажані, але не обов'язкові. Таку ідеологію соціального підприємництва підтримує Центр Юнуса.

Для інноваційного підходу основним критерієм визнання підприємства соціальним є інноваційність у забезпеченні соціальних потреб і вирішенні соціальних проблем; отримання прибутку, тиражованість і масштабованість є бажаними, але не обов'яковими. Такий погляд на соціальне підприємництво відстоює, наприклад фундація Ашока.

Результати аналізу вітчизняної наукової літератури та публікацій свідчить, що в Україні сьогодні домінує інноваційний підхід до трактування суті соціального підприємництва, як серед науковців, так і серед самих соціальних підприємців. Більшість суб'єктів соціально-підприємницької діяльності – громадські організації, які у першу чергу зорієнтовані на досягнення соціальних цілей і не мають досвіду розробки та управління бізнес-проектами. У якості критеріїв, які найбільше відповідають вітчизняному соціальному підприємництву, пропонуються наступні: рентабельність бізнесу, чітко визначені соціальні цілі, реінвестиції прибутків у розширення діяльності і/або їх спрямування на досягнення соціальних цілей, демократичне управління [17]. Окрім вказаних, називаються конкурентноспроможність на відкритому ринку [18], колективна форма власності [19, с.16].

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**. У світовому контексті соціальне підприємництво являє собою широкий спектр ініціатив та практик, що уособлюють різні концептуальні підходи до розуміння суті цього феномену. Основними характеристиками соціального підприємництва є соціальна спрямованість діяльності, відкритість до новаторських ідей, фінансова прибутковість, демократичність прийняття рішень. Усі існуючі підходи до трактування сутності соціального підприємництва визнають, що ключовою для соціального підприємництва є соціальна місія. Інструментом забезпечення соціальної місії підприємства є демократична структура управління. Ступінь інноваційності та фінансова прибутковість є параметрами, які визначають два протилежні підходи до розуміння сутності соціального підприємництва.

Різні підходи до концепції соціального підприємництва зумовлені специфікою соціально-економічного, політичного і культурного середовища його функ-

ціонування. Це необхідно враховувати примаймні у двох аспектах. По-перше, вивчення і розуміння феномену соціального підприємництва, на відміну від традиційного бізнесу, принципи якого є універсальними, є неможливим без врахування національних та місцевих особливостей. По-друге, підтримка розвитку соціального підприємництва не може опиратися лише на європейський чи американський досвід. Тому при виробленні національної стратегії розвитку соціального підприємництва важливо враховувати не лише зарубіжні здобутки, але у першу чергу орієнтуватися на реалії і потреби українського суспільства.

Список використаної літератури

1. Концепція розвитку соціального підприємництва Львівської області (проект) [Електронний ресурс]. – http://www.agencija.sokal.lviv.ua/text-sp_strategija_socialne_pidpryemnyctvo.html. − Загол. з екрану. − Мова укр.
2. Кірєєва О.Б. Соціальне підприємництво як інструмент державної соціальної політики / О.Б.Кірєєва [Електронний ресурс]. – www.dridu.dp.ua/zbirnik/2011-02(6)/11kobdsp.pdf. − Загол. з екр. − Мова укр.
3. ZahraS. Globalization of` social entrepreneurship opportunities / S.Zahra, H.Rawhouser, N.Bhawe, D.Neubaum, J.Hayton. – Strategic Entrepreneurship Journal. – 2008. – Vol. 2 (2). – P. 113-117.
4. Cox A. Promises to the Poor: The Record of European development agencies / A.Cox, J.Healey. – PovertyBriefings. – Vol. 1. – 1998.– Overseas Development Institute, London. – 4 p.
5. SalamonL.M. America's nonprofit sector: A Primer / L.M.Salamon, M.Lester. – N.Y.: The Foundation Center, NewYork, 1999. – 197 p.
6. Lasprogata G.A. Contemplating enterprise: The business and legal challenges of social entrepreneurship / G.A.Lasprogata, M.N.Cotton. – American Business Law Journal.–2003. –№41 (1). – P.67-114
7. Смаглій К. Чи потрібен Україні закон про соціальне підприємництво? / К.Смаглій [Електронний ресурс]. – http://socialbusiness.in.ua/index.php/novyny/v-ukraini/135-chy-potriben-ukraini-zakon-pro-sotsialne-pidpryiemnytstvo. − Загол. з екрану. − Мова укр.
8. Austin J. Socialand Commercial Entrepreneurship: same, different or both? / J.Austin, H.Stevenson, J.Wei-Skillern. – Entrepreneurship: Theory&Practice.– 2006. – №30 (1).– P. 1–22.
9. Alvord S.H. Social entrepreneurship and social transformation: an exploratory study / S.H.Alvord, L.D.Brown, C.W.Letts. – The journal of applied behavioral science. – 2003. –№ 40 (3).– P.260–282
10. Peredo A.M. Social entrepreneur ship: a critical review of the concept / A.M.Peredo, M.McLean. – Journal of World Business. – № 41. – 2006. – P.56-65
11. Drayton B. The citizen sector: becoming as entrepreneurial and competitive as business / B.Drayton. – California Management Review. – №44 (3). – 2002. – P.120-132
12. Thake S. Practical people, noble causes. How to support community based social entrepreneurs / S.Thake, S.Zadek. – New Economic Foundation. – 1997. – 58 p.
13. Dees J.G. Enterprising nonprofits / J.G.Dees. – Harvard Business Review. – Vol 76 (1). – 1998. – P.55–66
14. The Wharton Center. Social Entrepreneurs: Playing the Role of Change Agents in Society [Електронний ресурс]. – http://knowledge.wharton.upenn.edu/article/social-entrepreneurs-playing-the-role-of-change-agents-in-society. − Загол. з екрану. − Мова англ.
15. Hoogendoorn B. What do we know about social entrepreneurship? An analysis of empirical research. / B.Hoogendoorn, H.P.Pennings, A.R. Thurik. – International Review of Entrepreneurship. – Vol 8 (2). – 2010. – P.71-112
16. Bravo C. Identifying Schools of Thought in Social Entrepreneurship / C.Bravo [Електронний ресурс]. – https://www.researchgate.net/publication/292967859_Identifying_Schools_of_Thought_in_Social_Entrepreneurship. − Загол. з екрану. − Мова англ.
17. Назарук В. Про критерії соціального підприємства / В.Назарук [Електронний ресурс]. – http://gurt.org.ua/blogs. − Загол. з екрану. − Мова укр.
18. Концепція розвитку соціального підприємництва Львівської області (проект) [Електронний ресурс]. – http://www.agencija.sokal.lviv.ua/text-sp_strategija_socialne_pidpryemnyctvo.html. − Загол. з екрану. − Мова укр.
19. Галушка З. Феномен соціального підприємництва: поняття та перспективи розвитку в Україні / З.Галушка // Вісник Київського Національного Університету ім.Тараса Шевченка, Економіка. – 2013. – №148. – С.15-17

Горишная Надежда
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра социальной педагогики и социальной работы
Тернопольский национальный педагогический университет имени Владимира Гнатюка, г.Тернополь, Украина

ФЕНОМЕН СОЦИАЛЬНОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА: СУЩНОСТЬ И КРИТЕРИИ

Актуальность развития социального предпринимательства в Украине усиливается в контексте внедрения административно-территориальной реформы. В статье проанализированы общее и отличное в понимании сущности и критериев социального предпринимательства в рамках инновационного и предпринимательского подходов. Установлено, что общими для них является предоставление социальной составляющей деятельности статуса приоритетной и основные критерии признания предприятия социальным, такие как открытость к новаторским идеям, финансовая доходность, демократичность принятия решений. Различия касаются порядка приоритетности названных критериев и их параметров.

Ключевые слова: социальное предпринимательство, социальное предприятие, социальный предприниматель, социальные инновации, неприбыльные организации.

Horishna Nadia
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Social Pedagogics and Social Work
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

PHENOMENON OF SOCIAL ENTREPRENEURSHIP: ESSENCE AND CRITERIA

The article discusses various approaches to the interpretation of the concept of social entrepreneurship. The

analysis of scientific literature on the study indicate that currently there is no clear distinction between social entrepreneurship, socially responsible business and social partnership of NGOs with business. This terminological confusion causes uncertainty in scientific researches, expanding or narrowing their objects, and slows down implementation of effective policies for social entrepreneurship and development of practice in the field.Despite the fact that today social entrepreneurship turned into a movement with its ideology and mission, there is no single definition of the term. There are two approaches to the interpretation of the essence of social entrepreneurship, innovative and entrepreneurial. The differences between them relates to the degree of innovation and financial profitability of a social enterprise. Different approaches to the concept of social entrepreneurship exists due to specific socioeconomic, political and cultural environment of its functioning. This should be considered at least in two aspects. First, the investigation and understanding of the phenomenon of social entrepreneurship, unlike traditional business principles which are universal, are impossible without taking into account national and local circumstances. Second, supporting social entrepreneurship we can not rely only on the European or American experience. Therefore, in the development of a national strategy of social entrepreneurship it is important not only to rely on the gains of foreign countries, but to focus primarily on the realities and needs of Ukrainian society.

Key words: social entrepreneurship, social enterprise, social entrepreneur, social problems, social innovations.

УДК 373.2.011.3-051:005.336.2:004.9:005.336.4

Горленко Валентина Миколаївна
аспірант
Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України
м.Київ, Україна

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД РОЗВИТКУ ІК-КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

В статті досліджуються шляхи розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів на основі вивчення наукових досліджень зарубіжних вчених, спеціальної літератури, сайтів дошкільних навчальних закладів. Вивчений досвід свідчить про актуальність проблеми розвитку ІК-компетентності педагогів дошкільної освіти для різних держав. На прикладі Норвегії, Швеції, Словаччини і Росії. описано ефективні форми розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності вихователів

Ключові слова: інформаційно-комунікаційна компетентність, дошкільна освіта, вихователь дошкільного закладу, інформаційно-комунікаційні технології, зарубіжний досвід.

Вступ. Сучасний дошкільник, за визначенням М. Пренскі (Marc Prensky), є «цифровим аборигеном» (digital native). Він народився і росте у світі, наповненому інформаційно-комунікаційними технологіями. Цей факт висуває якісно нові вимоги до дошкільної освіти, яка на сьогодні визнана самостійною системою і обов'язковою складовою освіти в Україні. За Державним стандартом дошкільної освіти (2012) «дошкільна освіта як перша самоцінна ланка має гнучко реагувати на сучасні соціокультурні запити, збагачувати знання дитини необхідною якісною інформацією, допомагати їй реалізувати свій природний потенціал, орієнтуватися на загальнолюдські й національні цінності». В умовах інформатизації суспільства вихователь повинен стати для дошкільника провідником серед інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), сформувати основи його інформаційної культури, що висуває якісно нові вимоги до професійної компетентності вихователя дошкільного навчального закладу взагалі і інформаційно-комунікаційною компетентності зокрема. Інформаційно-комунікаційна компетентність (ІК-компетентність) вихователя дошкільного навчального закладу (ДНЗ) нами розуміється як здатність доцільно і ефективно використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології для вирішення професійних задач з врахуванням особливостей розвитку дітей дошкільного віку і професійного вдосконалення [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми розвитку ІК-компетентності вихователів ДНЗ набувають актуальності у дослідженнях світового наукового співтовариства. Вони є актуальними не тільки для країн, що розвиваються, але й для країн, з високим рівнем розвитку ІКТ та їх використанням в системі освіти. Певні аспекти даного питання розглянуто у роботах Н. Болган (Nina Bølgan), К. Вігстол (Kari Wigstøl), Х. Готваслі (Kjell Åge Gotvassli), М. Ярніс (Margrethe Jernes), Т. Лафтона (Tove Lafton), Б. Хардесена (Barbro Hardersen) (Норвегія), П. Хенуола (Patrik Hernwall) (Швеція), І. Калаша (Ivan Kalas), М. Моравчика (Milan Moravcik), Я. Пекарової (Janka Pekarova) (Словаччина), В. Сехналової (Vladimíra Sehnalova) (Чехія), М. Радетич-Пайч (Mirjana Radetić-Paić), М. Ружич-Ба (Maja Ružić-Ba) (Хорватія), Н. С. Старжинської (Білорусь) та ін.

Визначення мети та завдань дослідження. В умовах інтеграційних процесів України в міжнародний освітній простір вивчення здобутків світової науки рівні сприятиме розробці та впровадженню ефективних підходів до розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Досліджуючи зарубіжний досвід розвитку ІК-компетентності вихователів ДНЗ слід врахувати: за дослідженнями І.Д.Малицької, О.В.Овчарук, у зарубіжних системах освіти в межах поняття ІК-компетентності лежать такі, як: цифрова грамотність (digital literacy), технологічна грамотність (technology literacy), інформаційна та технологічна грамотність (information and technology literacy), ІКТ-компетентність – інформаційно-комунікаційно-технологічна компетентність, ІКТ-навички − інформаційно-комунікційно-технологічні навички (ICT skills) та ін. [2, с.5; 3, с.22-23]; в різних країнах поняття дошкільної освіти може стосуватися дітей різних вікових категорій, [4, с.13]; зарубіжні системи освіти мають різні назви як суб'єктів навчально-виховного процесу в дошкільній освіті, так і закладів, в яких здійснюється дошкільна освіта.

В нашому дослідженні під суб'єктами дошкільної освіти ми розуміємо дітей від 3 до 6 (7) років і педагогів, які працюють з даною категорією дітей. За основу дослідження взято «Міжнародну стандартну класифікація освіти (МСКО 2011)», застосування якої забезпечує класифікацію і порівняння на міжнародному рівні статистичних даних. Віковій категорії від з до 6 (7) років відповідає рівень МСКО 0, категорії 02, 03.

Норвегія. Відправною точкою інтеграції ІКТ в дошкільну освіту вважають проведену Радою Міністрів Північних країн конференцію у 1998 році. За підсумками конференції, в якій приймали участь представники педагогічної дошкільної освіти і дошкільних закладів з Данії, Ісландії, Норвегії, Фінляндії, Швеції були зроблені перші кроки, необхідні для інтеграції ІКТ в дошкільну освіту у двох напрямках: педагогічна дошкільна освіта і дошкільна освіта [5, с.156]. З 1999 року в Норвегії відбувається реформування дошкільної освіти у напрямку інформатизації. Звіт національного стану (Nordisk Ministerråd, 1999) виявив відсутність ІКТ в дошкільній педагогічній освіті. В рамках проекту Nordplus започаткували додаткову освіту для вихователів дошкільних закладів.

В результаті участі Норвегії у європейському проекті "MediaGuide"(2001-2002 рр.) було зроблено висновок: необхідні кошти на апаратне і програмове забезпечення, проведення навчання і зацікавленість місцевих органів влади у вирішенні даної проблеми.

В рамках національного проекту «Неперервна освіта в секторі дошкільного виховання – огляд попиту і пропозицій» («Etter - og videreutdanning i barnehagesektoren-kartlegging av tilbud og etterspørsel»)

© Горленко В.М.

на замовлення Міністерства освіти Н. Болган, К. Вігстол, М. Ярніс у 2006 році у підзвіті «Delrapport 5 – Perspektiver på kompetanse og kompetanseutvikling i og utenfor barnehagesektoren» висвітили актуальне питання розвитку ІК-компетентності вихователів дошкільних закладів. Як вирішення проблеми, автори представили он-лайн курс. Тривалість курсу – три місяці. Курс розділений на три теми, які, в свою чергу поділені на чотири заняття. Теми курсів: «Он-лайн студент»; «Цифрові зображення»; «Навчальні програми і комп'ютерні ігри».

В ході першої теми учасники опановують інструменти сайту, дають оцінку зручності використання. Друга тема передбачає співпрацю дорослого і дітей у використанні цифрової камери і програмного забезпечення для обробки зображень. Третя тема спрямована на надання знань про освітні програми і комп'ютерні ігри в цілому, так і про орієнтовані на дітей дошкільного віку. Курс містить як теорію, так і практичні завдання. Крім того, кожен учасник може запропонувати до 5 тем до консультацій. Важливою частиною курсу є дискусійне обговорення на форумі. Навчання відбувається на норвезькій платформі для навчання Classfronter. Як відзначили автори, результативність курсу залежить від зацікавленості учасників і їх власних зусиль.

Н. Болган, К. Вігстол, М. Ярніс вважають перспективним проведення он-лайн курсів як для навчання, так і для забезпечення безперервної професійної освіти вихователів. Такі курси, на їх думку, повинні забезпечити доступність навчання по всій країні, проте вони не відкидають і важливість курсів на місцевому рівні. Крім того, Н. Болган вбачає перспективу для розвитку ІК-компетентності вихователя у наступних формах: вивчення індивідуального передового досвіду; навчання вихователь – вихователям; дошкільний заклад – дошкільному закладу [6, с.36-37].

З 2006 року в країні при підтримці Міністерства освіти проводилася національна конференція "Klikk der!". Мета конференції: презентувати досвід, новаторські роботи, стратегії і дослідження з проблеми використання засобів ІКТ в дошкільних закладах. Цільова група: вихователі дошкільних навчальних закладів, викладачі педагогічних коледжів, співробітники науково-дослідних інститутів та інші, хто пов'язані з ІКТ в дошкільних навчальних закладах. Дана конференція відбувалася до цього часу у різних частинах Норвегії.

З 2010 року функціонує створений при Міністерстві освіти в якості адміністративного органу «Норвезький центр з ІКТ в освіті» (Senter for IKT i utdanningen) (http://iktsenteret.no/barnehage). Центр сприяє використанню ІКТ з метою підвищення якості освіти. До його цільової аудиторії відносяться дошкільний заклад і вихователь. Розділ сайту «ІКТ та дитячий сад» направлений на підвищення ІК-компетентності вихователів та керівників закладу. На сторінках даного ресурсу розміщені проекти з різними видами діяльності, що включають використання засобів ІКТ в умовах дошкільного закладу: лекції, фільми, навчальні курси, звіти, дослідження, керівництва.

Сайт «ІКТ I praksis» (https://iktipraksis.iktsenteret.no/laeringsopplegg), створений для обміну досвідом у використанні засобами ІКТ, містить матеріали і для дошкільної освіти.

Н. Болган, К. Вігстол, М. Ярніс звертають увагу на важливість підтримки впровадження ІКТ в дошкільну освіту з боку Міністерства, що повинно відображатися у підвищенні ІК-компетентності педагогів дошкільних закладів [5, с.163]. У 2015 році, на замовлення Міністерства освіти, Х. Якобсен (Helle Jacobsen), Т. Кофоед (Trine Kofoed), М. Луї (Massimo Loi) здійснили моніторинг дошкільної освіти з питання впровадження ІКТ (Barnehagemonitor 2015. Den digitale tilstanden i barnehagen). Даний звіт повідомляє про позитивну динаміку розвитку ІК-компетентності вихователів дошкільних закладів в порівнянні з 2013 роком. Необхідність підвищення загального рівня володіння засобами ІКТ відчувають 29% респондентів проти 46% у 2013 році. Актуальним залишається питання освітнього використання засобів ІКТ. Про нестачу досвіду використання засобів ІКТ з освітньою метою заявило 34 % опитаних у 2015 році проти 46% у 2013.

Швеція. Шведська національна навчальна програма для дітей дошкільного віку (The Swedish National Agency for Education, 1998) підкреслює важливість надання всім дітям рівного доступу до ІКТ. Велика кількість дошкільних закладів забезпечені засобами ІКТ у вигляді персональних комп'ютерів, планшетних комп'ютерів та інтерактивних дошок. Реалізовуються заходи з підвищення кваліфікації, спрямовані на розвиток освітніх практик в дошкільних закладах [7].

У шведському суспільстві поширені думки щодо негативного впливу засобів ІКТ на дітей дошкільного віку, тому відчувається стійкий опір впровадженню ІКТ в практику дошкільної освіти. П. Хенуол зауважує, що застосування ІКТ в практиці багатьох дошкільних закладах Швеції залишається все ще явищем новим. Науковець підтримує Т.Лафтона [8], Б.Хардесена, Г. Гудмундсдотир (Gréta Björk Guðmundsdóttir) [9] стосовно необхідності змін у сучасній педагогічній практиці у відповідності до умов, в яких розвиваються діти, і аргументує їх наступним чином: швидкий розвиток ІКТ, концепція неперервного навчання, а також цифрова грамотність створюють певні проблеми для освітнього процесу [10, с.7]. Аналізуючи стан впровадження ІКТ в дошкільну освіту, П. Хенуол доходить висновку: якщо вихователям не вистачає знань і/або впевненості у використанні засобів ІКТ, діти не отримують підтримку у використанні цих засобів (для підтримки навчання) і, відповідно, засоби ІКТ застосовуються у менш важливій діяльності (наприклад, розваги); процес навчання є повсюдний, не тільки вихователі, а й діти підтримують і направляють один одного у використанні засобів ІКТ [10, с.8].

На думку Д. Масумі (Davoud Masoumi), П. Хенуола, педагогам необхідний достатньо високий рівень цифрової компетентності, що забезпечить ефективне використання ІКТ в дошкільній освіті [7; 10]. П. Хенуол вважає за необхідне застосовувати проектно-орієнтований підхід. Перспективність даного підходу полягає в тому, що він: має високий навчальний потенціал, пов'язаний із самостійною і колективною творчістю; забезпечує тісний зв'язок навчання з професійною діяльністю; стимулює ефективну спільну діяльність; навчає продуктивним, дослідницьким методам діяльності; сприяє формуванню професійної компетентності.

Як приклад дієвої форми проектно-орієнтованого підходу П. Хенуол наводить воркшоп, який проводився дослідником за підтримки муніципальних служб. Загалом проведення воркшопу дозволяє отримати цікавіші дані в порівнянні з вербальними інтерв'ю або ж етнографічними спостереженнями. Крім того, він дозволяє професіоналам збиратись в менш звичному форматі, що виділяє його як подію і підкреслює важливість професії. Наявність якіс-

ного знання, яке можна використовувати на практиці – ключовий компонент у плануванні воркшопу. З цієї точки зору, такий формат запозичений з проектно-орієнтованих досліджень – акцент на покращення навчальної практики через тісну співпрацю між практиками і дослідниками.

Воркшоп, згідно Юнгк та Муллерт (1986), має проходити чотири фази: підготовча фаза, фаза критики, візіонерна фаза та фаза реалізації.

- Підготовча фаза не потребує ретельного розгляду, оскільки під час неї, зазвичай, проводять знайомство з учасниками та описують організаційну структуру воркшопу.
- Фаза критики має за мету ретельне розслідування причин проблеми/ситуації. Фактичний воркшоп, проведений П. Хенуолом, на цьому етапі мав за мету розглянути ситуації та проблематику у використанні ІКТ в дошкільному навчанні.
- Візіонерна фаза – основна робоча фаза воркшопу. Під час неї учасники обговорюють і розроблюють можливі варіанти вирішення проблем, нові варіанти використання технологій, методик тощо. Під час цієї фази фактичного воркшопу учасники працювали з візіонерною ідеєю про те, як можна використовувати ІКТ у дошкільному навчанні. Перша частина мала на меті лише обговорення, в той час як друга – розробку проектних ідей щодо використання ІКТ. Ці проекти не мають відповідати критерію функціонуючих рішень, достатньо концептуальних конструкцій та ескізів.
- Під час фази реалізації ідеї, розроблені у попередньому етапі, повинні бути реалізовані у реальній обстановці. В рамках проведеного воркшопу це було досягнуто шляхом подальшого обговорення з представниками місцевих органів влади.

Загалом практична реалізація інноваційних рішень у використанні ІКТ в дошкільних установах не є основною метою воркшопу. За основну мету слід приймати потребу краще розуміти концептуалізацію ІКТ серед вихователів і підтримувати концептуальний розвиток вихователів у відношенні до використання ІКТ у дошкільній освіті.

В якості прикладу, наведемо невеликий (близько 3 годин) воркшоп, проведений П. Хенуолом. Перша фаза – введення, займає не більше 10 хвилин, під час якої учасники і організатори знайомляться та озвучують мету воркшопу. Друга фаза – критика та теперішній стан, під час якої близько 30 хвилин обговорюються наступні питання: як ви використовуєте ІКТ для підтримки мовленнєвого розвитку, які педагогічні моделі, обладнання, програмове забезпечення використовуєте? Третя фаза – майбутнє, близько 20 хвилин дається на обговорення наступних тем: педагогічні моделі, яке їх призначення, робочі моделі, моделі для оцінки, які компетенції ви маєте сьогодні, або ж яких компетенцій вам не вистачає. Четверта фаза – проектування ідеї, найдовша фаза, що займає близько двох годин. Перші 30 хвилин учасники намагаються спроектувати бажане програмне забезпечення на основі своїх педагогічних моделей. Наступні 20 хвилин відбуваються короткі презентації результатів задля отримання зворотного зв'язку та дискусії. Ще 40 хвилин відводиться на проектування ідеї, беручи до увагу попередні зауваження та побажання. Останні 30 хвилин – фінальні презентації та дискусії.

Д. Масумі (Davoud Masoumi), П. Хенуол зазначають, що вихователі дошкільних закладів потребують підтримки у застосуванні доступних апаратних засобів і програмового забезпечення.

Словаччина. Вирішальним фактором для реалізації реформування дошкільної освіти в світлі застосування ІКТ дослідники Словаччини Є. Балазова (Eva Balážová), І. Калаш, А. Кроммерова (Anita Krommerová), Я. Пекарова, на доповнення матеріально-технічному оснащенню дошкільних закладів, вважають компетентного вихователя [21]. З метою підтримки розвитку ІК-компетентності вихователів у Словаччині в 2009 році розпочали національний проект «Освіта педагогічного персоналу дитячих садків» (Vzdelávanie pedagogických zamestnancov materských škôl ako súčasť reformy vzdelávania) [4, с.64; 11]. На даний час, вихователі дошкільних закладів Словаччини мають декілька варіантів розвитку ІК-компетентності: навчальні центри European Computer Driving Licence (ECDL); додаткова освіта за навчальною програмою, розробленою в межах національного проекту, на базі методологічних і педагогічних центрів [4; 12]; учитель – учителю [4, с.51]; дошкільний заклад – дошкільному закладу [4, с. 99]; навчання у некомерційному центрі сучасних освітніх технологій EDULAB [13].

Безкоштовна професійна освіта в EDULAB має на меті ознайомлення вихователів дошкільних закладів з можливостями ІКТ і освітніми програмами, пов'язаними з практичним досвідом самих вихователів. Важливою частиною є демонстрація роботи з дітьми, що відбувається у 8 центрах передового педагогічного досвіду на базі дошкільних закладів. Одне заняття триває протягом трьох годин. Навчання не акредитоване. До навчальної програми входить: перегляд роботи з дітьми – практичне використання цифрового контенту та технологій в поєднанні з наявними в даний час навчально-методичними посібниками; впровадження цифрового контенту для дитячого садка з порталу yTeachSys; робота з методологічними рекомендаціями «Škôlka hrou»; коротка інформація про програму інформатизації навчального закладу «Programe podpory digitalizácie škôl a jeho benefitoch» [13].

Навчання за освітньою програмою в рамках національного проекту «Освіта педагогічного персоналу дитячих садків» передбачає три змістовних модулі: «Вивчаємо цифрові технології» (Spoznávam digitálne technológie), «Вчимося в цифровому світі» (Učím sa v digitálnom svete), «Працюємо з дітьми» (Pracujem s deťmi) [11; 12]. Даний курс розрахований на 48 годин. Метою модулю «Вивчаємо цифрові технології» є розвиток навичок роботи безпосередньо на комп'ютері. Наступний модуль має на меті розвиток навичок роботи в Інтернеті. Останній модуль розрахований на інтеграцію засобів ІКТ в навчально-виховний процес та пов'язаними з цим питаннями.

Росія. Застосування ІКТ в дошкільній освіті набуває все більшої актуальності для російської системи освіти. Зміни і доповнення у Федеральному законі зі змінами від 29 грудня 2012 року № 273 ФЗ «Про освіту в Російській Федерації» регламентують застосування ІКТ в дошкільній освіті: до засобів навчання і виховання крім всього іншого віднесені комп'ютери, інформаційно-комунікаційні мережі, апаратно-програмні та аудіовізуальні засоби, друковані та електронні освітні та інформаційні ресурси (Глава 1. Стаття 2.); передбачена реалізація освітніх програм із застосуванням електронного навчання і дистанційних освітніх технологій (Глава 2. Стаття 16.); надано право користуватись електронними освітніми та інформаційними ресурсами (Глава 2. Стаття 18.); обов'язкове створення і ведення офіційного сайту в мережі Інтернет. Реалізація даного закону ставить нові вимоги до професійної діяльності педагогів у сфері дошкільної освіти. За дослідженнями А. Філіпповіча у Росії існує велика кількість програм

підготовки та підвищення кваліфікації різних категорій педагогічних працівників у сфері ІКТ, які можна розділити на три групи:

1. Програми державних освітніх установ: підготовка педагогів в рамках середньої професійної освіти; підготовка педагогів в рамках вищої професійної освіти; підвищення кваліфікації, перепідготовка та отримання додаткових кваліфікацій в рамках системи додаткової професійної освіти.

2. Програми комерційних організацій і недержавних навчальних центрів: технологічні курси ІКТ-вендорів, спрямовані на освоєння конкретного програмного або апаратного забезпечення; курси базової комп'ютерної грамотності; проектне навчання від постачальників (дистриб'юторів) при впровадженні спеціалізованих ІКТ для навчання (наприклад, інтерактивного устаткування) та організації навчального процесу (системи дистанційного навчання і т.д.).

3. Спільні програми / проекти державних і комерційних організацій. Зазначені програми можна також розділити по цільовій аудиторії: програми для вчителів і викладачів, які враховують специфіку педагогічної діяльності, містять відповідні приклади і вказівки; програми для технічних фахівців і кінцевих користувачів, які розкривають можливості відповідних ІКТ без прив'язки до викладацької діяльності.

В рамках зазначених програм А.Філіпповіч виділяє наступні групи спеціальних програм або курсів для системи освіти: курси базової комп'ютерної грамотності або технологічної компетентності для вчителів та викладачів, а також просунуті курси з використання ІКТ у викладанні (наприклад, програми «Intel – навчання для майбутнього», програма Microsoft «Партнерство в навчанні»); навчальні курси для шкіл/вузів, розраховані на навчання в «академічному режимі» – протягом семестру (наприклад, курси програм мережевих академій Cisco); спеціалізовані тренінги, навчальні курси та сертифікації для інструкторів тренінгових центрів (наприклад, програма Microsoft Certified Trainer – MCT); навчально-методичні комплекси з технологічним курсам, призначені для слухачів тренінгових центрів; технологічні курси, орієнтовані на користувачів відповідних ІКТ та пропонуються системі освіти на безкоштовній або пільговій основі; спеціалізовані курси для керівників освітніх установ [14].

На даний час, одним з вдалих спільних проектів, направлених на розвиток ІК-компетентності педагогів усіх категорій є «Образовательная галактика Intel» (https://edugalaxy.intel.ru). У Росії корпорація Intel успішно співпрацює з організаціями підвищення кваліфікації працівників освіти і професійної підготовки майбутніх педагогів з усієї країни.

Корпорація Intel за участі партнерів (компаній Microsoft, Polymedia, Prestigio та ін.), Міністерства Освіти і науки Російської Федерації, Федерального державного автономного освітнього закладу додаткової професійної освіти «Академія підвищення кваліфікації і професійної перепідготовки працівників освіти», Федеральної державної бюджетної установи вищої професійної освіти «Державний інститут російської мови ім. Пушкіна» організовують міжнародні освітні науково-практичні он-лайн конференції «Нова школа: мій маршрут» для працівників освіти.

Завдання конференцій: підвищення рівня професійного розвитку працівників освіти в області застосування сучасних педагогічних методик в інтерактивному освітньому середовищі; підтримка нового професійного стандарту «Педагог»; обмін інноваційним досвідом педагогів Росії та інших країн з питань роботи з новими освітніми та інформаційними технологіями.

Педагоги мають можливість самостійно спроектувати і реалізувати індивідуальний освітній маршрут: самостійно вивчити методики та інструменти, найбільш затребувані для особистої практики; пройти навчання в дистанційному майстер-класі під керівництвом тьютора; отримати консультації експертів; поділитися своїм досвідом впровадження та використання ІКТ в освіті, познайомитися з іншими колегами-учасниками конференції, обговорити з ними професійні питання та знайти спільні відповіді; представити свої успішні професійні проекти і напрацювання в доповідях конференції: обговорити результати, отримати відгуки та рекомендації для подальшого розвитку; знайти серед учасників конференції нових партнерів і зав'язати корисні професійні контакти; виконати програму конференції та отримати іменний сертифікат учасника он-лайн конференції.

Наведемо приклади заходів для вихователів ДНЗ (https://edugalaxy.intel.ru/conf/2014/capplication/view_all):

- «Мультстудія в дитячому саду». Заняття надає досвід спільної мережевої діяльності, роботи з електронною поштою, мережевими документами, таблицями, анкетами, відео-фрагментами тощо.
- «Співпраця дітей і дорослих у дитячому садку на основі ФГОС дошкільної освіти». В ході майстер-класу учасники отримують навички користування веб-сервісами Google для організації співпраці, проектування спільної діяльності вихователя з дітьми; проектування умов для співпраці дітей; дистанційної взаємодії з колегами.
- «Інтерактивні технології в реалізації ФГОС дошкільної освіти». Учасники майстер-класу отримують навички проектування інтерактивної освітньої події в групі ДНЗ із застосуванням ІКТ.

Вихователі можуть розвинути базові комп'ютерні навички через безкоштовне дистанційне навчання у Національному Відкритому Університеті «ІНТУЇТ» (http://www.intuit.ru/). Їм можуть підійти, наприклад курс «Microsoft Word 2007 для початківців» (Марина Бондаренко, Сергій Бондаренко). Курс розрахований, насамперед, на тих користувачів, які мають певний досвід спілкування з операційною системою Windows та її основними додатками, але при цьому ще незнайомі з програмою Microsoft Word. Курс стане помічником у вивченні програми й дозволить вивчити її, починаючи від самих елементарних понять і закінчуючи виконанням складних завдань. Для найбільш ефективного засвоєння матеріалу рекомендується працювати з курсом послідовно, від першої лекції до останньої, і обов'язково виконувати всі вправи. Кожна наступна вправа допомагає придбати нові навички, а також закріпити вже отримані.

У курсі «Робота в Інтернеті» розповідається, як підключитися до Інтернету, як завести собі електронну пошту та аккаунт в соціальних мережах, як знайти інформацію та як опублікувати свою, а також про інші можливості, які відкриває Інтернет. Курс дозволяє всім бажаючим отримати знання та навички, необхідні для продуктивного використання можливостей сучасного Інтернету. Завершивши курс, вихователі дізнаються, як підключити комп'ютер до Інтернету, як працювати з веб-браузером і системами електронної пошти, здійснювати пошук в Інтернеті, що таке соціальні мережі та як отримати освіту в Інтернеті.

Поширеною формою розвитку ІК-компетентності вихователів ДНЗ є представлення передового досвіду з даного питання через публікації у методичних і наукових виданнях, мережі Інтернет [15; 16; 17; 18].

Висновки. Таким чином, інформаційно-кому-

нікаційна компетентність вихователів дошкільних навчальних закладів визнається світовою науковою спільнотою одним із чинників, які впливають на рівень інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій в дошкільну освіту. Ефективне впровадження ІКТ забезпечується ґрунтовно розробленою нормативно-правовою базою, що орієнтована саме на дошкільну освіту. Проаналізований досвід є прикладом успішного поєднання різних форм і методів, що сприяють розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності вихователів. Важливими напрямками роботи у вирішенні даної проблеми є розвиток комп'ютерної грамотності та ознайомлення з моделями інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій в навчально-виховний процес дошкільного закладу. Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо в розробці основних компонентів методичної системи розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів з урахуванням досвіду зарубіжних країн.

Список використаної літератури

1. Горленко В.М. Інформаційно-комунікаційна компетентність вихователя дошкільного навчального закладу: поняття та структура // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка (серія: педагогічні науки). 2016. − Вип.135. − С.157-161
2. Овчарук О.В. Інформаційно-комунікаційна компетентність як предмет обговорення: міжнародні підходи // Комп'ютер у школі і сім'ї. − 2013. − № 7. − С.3-6
3. Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України : метод, рекомендації / Биков В.Ю. та ін. К.: Атіка, 2010. – 88 с.
4. Возможности информационных и коммуникационных технологий в дошкольном образовании: аналитический обзор. − М.: ИИТО ЮНЕСКО, 2011. − 176 с.
5. Bølgan N. From IT to Tablet: Current Use and Future Needs in Kindergartens // Nordic journal of digital literacy. - 2012. - № 3. − P.154-171
6. Bølgan N. Temahefte om IKT i barnehagen / Oslo: Kunnskapsdepartementet, 2006. – 40 p.
7. Masoumi D. Preschool teachers' use of ICTs: Towards a typology of practice //Contemporary Issues in Early Childhood. − 2015. − T.16. − №.1. − P. 5-17.
8. Lafton T. How Early Childhood Practitioners Build, Shape, and Construct Their Digital Practices: The Search for an Analytical Space // Nordic Journal of Digital Literacy. - 2012. - № 3. − P.172-186
9. Hardersen B., Guðmundsdóttir G. The Digital Universe of Young Children // Nordic Journal of Digital Literacy. - 2012. - № 3. − P. 221-226
10. Hernwall P. «We have to be professional» – Swedish preschool teachers' conceptualisation of digital media // Nordic Journal of Digital Literacy. - 2016. − № 1. − P.5-23
11. Krommerová A. Rozvíjanie digitálnej gramotnosti pedagógov materských škôl — objavovanie novej cesty pre konštruktivistické učenie a učenie sa / Študentská vedecká konferencia FMFI UK, Bratislava, 2010. − P. 390–396.
12. Kalaš I., Moravčík M. Digitálne technológie v materskej škole 1 [Електронний ресурс]: URL: http://www.mpc-edu.sk/library/files/hrusecky_1.pdf (дата звернення 29.09.2016)
13. Centra excelentnosti v materskych školach [Електронний ресурс]: URL: http://www.skolkahrou.sk/ (дата звернення 03.10.2016)
14. Сравнительный анализ учебных программ для педагогических работников Российской Федерации на соответствие Рамочным рекомендациям ЮНЕСКО по структуре ИКТ компетентности учителей (UNESCO ICT-CFT) Итоговый отчет / М.: ИИТО ЮНЕСКО, 2013. – 107 с.
15. Иванова Е. В. Повышение ИКТ-компетентности педагогов // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. − 2009. − № 12. − С.6-15
16. Очирова О.Д., Шаманова Л.А. Формирование ИКТ-компетентности у педагогов ДОУ / Педагогика: традиции и инновации: материалы III междунар. науч. конф. (г.Челябинск, апрель 2013 г.), Челябинск: Два комсомольца, 2013. − С.60-62
17. Трушина Е. Ю. Повышение информационно-коммуникационной компетентности педагогов // Дошкольник: Всероссийское сетевое издание. [Електронний ресурс]: URL: http://doshkolnik.ru/pedagogika/13967-povyshenie-informacionnokommunikacionnoiy-kompetentnosti-pedagogov.html (дата звернення 14.10.2016)
18. Шаманова Л. А. Формирование ИКТ компетентности педагогов у ДОУ [Електронний ресурс]: Социальная сеть работников образования nsportal.ru URL: http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2014/02/15/formirovanie-ikt-kompetentnosti-u-pedagogov-dou-0 (дата звернення 17.10.2016)

Рецензент: канд.пед.наук, ст.наук.співр. Литвинова С.Г.

Горленко Валентина
аспирант
Институт информационных технологий и средств обучения НАПН Украины, г.Киев, Украина

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ РАЗВИТИЯ ИК-КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

В статье исследуются пути развития информационно-коммуникационной компетентности воспитателей дошкольных образовательных учреждений на основе изучения научных исследований зарубежных ученых, специальной литературы, сайтов. Изученный опыт свидетельствует об актуальности проблемы развития ИК-компетентности педагогов дошкольных образовательных учреждений для разных стран. На примере Норвегии, Швеции, Словакии и России. описаны эффективные формы развития информационно-коммуникационной компетентности воспитателей.

Ключевые слова: информационно-коммуникационная компетентность, дошкольное образование, воспитатель детского сада, информационно-коммуникационные технологии, зарубежный опыт.

Horlenko Valentina
Graduate Student
Institute of Information Technologies and Learning Means
National Academy of Pedagogic Sciences of Ukraine, Kiev, Ukraine

FOREIGN EXPERIENCE THE DEVELOPMENT OF INFORMATION-COMMUNICATION COMPETENCE OF TUTORS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

In terms of the integration of Ukraine into the international educational space the study of achievements of world science level will facilitate the development and implementation of effective approaches to the development of information and communication competence of teachers in preschool education. The article examines how to develop information and communication competence of teachers in preschool facilities by studying foreign research scientists, literature and websites about preschool education. The experience of countries shows that the development of ICT competence of teachers in preschool education is taking place in states with different development levels. Effective informatisation is provided by thoroughly developed legal framework that is focused on pre-school education. This analyzed experience is an example of a successful combination of different forms and methods that promote information and communication competence of teachers.

Key words: information and communication competence, preschool education, teacher of preschool institutions, information and communication technologies, foreign experience.

УДК 378.796.071.4

Гуменюк Сергій Васильович
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра фізичного виховання
Тернопільський національний педагогічний університет імені В.Гнатюка
м.Тернопіль, Україна

ФАХОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ – ВИМОГА ЧАСУ

У статті аналізується ефективність й доцільність використання інноваційних технологій навчання у процесі фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Фахова підготовка повинна враховувати нові умови, які з'являються завдяки сучасним міжнародним та національним вимогам до підготовки фахівців галузі фізичної культури і спорту. Використання сучасних інноваційних технологій у процесі фахової підготовки студентів сприяє становленню їх особистості, формуванню загальної і професійної культури, компетентності, професійних компетенцій, які являються фактором успішної діяльності шкільного учителя фізичної культури.

Ключові слова: інноваційні технології, фахова підготовка, майбутні учителі фізичної культури, навчально-виховний процес.

Вступ. Модернізація вітчизняної освіти її орієнтири на Європейський освітній простір є визначальними у ВНЗ. Сучасний розвиток освіти України у вищій школі ставить завдання постійного удосконалення системи фахової підготовки на основі пошуку й упровадження найбільш ефективних інноваційних засобів навчання. Водночас вимоги до професійної компетентності фахівців, їх рольових характеристик і стандартів, зокрема й майбутніх учителів фізичної культури, постійно змінюються під впливом соціально-економічних процесів, що відбуваються у суспільстві. Використання засобів інноваційних технології у навчально-виховному процесі спрямовані на вдосконалення фахової підготовки студентів. Таким чином, в сучасних умовах глобальних трансформацій освітнього середовища особливої значущості набуває удосконалення фахової підготовки на основі впровадження інноваційних технологій навчання, це ж стосується й майбутніх учителів фізичної культури.

Аналіз останніх досліджень й публікацій показав, що проблеми формування професійної майстерності учителів фізичної культури постійно знаходяться в полі зору багатьох дослідників серед них: Р.Ахметова, Гринченко, Т.Круцевич, Л.Сущенко, О.Тимошенко. Водночас, зважаючи на значну кількість наукових праць, інноваційні технології навчання все ще не набули масового застосування у фаховій підготовці майбутніх учителів фізичної культури. У сфері фізичної культури і спорту досі переважає пасивна форма організації навчання студентів [4]. Зберігаючи наявні академічні традиції, назріла необхідність принести й адаптувати нове, інноваційне, яке в даній галузі зможе покращити існуючий стан.

Тому **метою** даної статті є теоретичний аналіз ефективності використання інноваційних технологій навчання у процесі фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сьогодні освітній простір України активно заповнюється педагогічними інноваціями. У зв'язку з цим перед системою вищої освіти постає завдання переходу від традиційної (пасивної) педагогічної парадигми до активного навчання з використанням засобів інноваційних технологій. Нова парадигма розвитку освіти обумовлює необхідність відповідних змін й у фаховій підготовці майбутніх учителів фізичної культури в у вищій школі. Це знаходить висвітлення в змісті нового освітнього стандарту, нових навчальних планах і програмах, пошуку шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів. Фахова підготовка майбутніх учителів фізичної культури у вищій школі являє собою процес становлення його особистості, формування загальної і професійної культури, компетентності, професійних компетенцій, які являються фактором успішної діяльності шкільного учителя фізичної культури [6].

Основним завданням вищого навчального закладу, який готує майбутніх учителів фізичної культури, як вважає Л.Сущенко [7], повинно стати формування суб'єкта професійної діяльності, здатного підвищити свій професійний потенціал, засвоїти знання з організації процесу фізичного виховання та суспільної фізкультурної культури. Кардинальні зміни ринку праці, а відповідно, і освітнього ринку передбачає диверсифікацію освітніх програм, гнучкість і мобільність у виконанні соціальних запитів держави в кожному конкретному регіоні. Центральне місце у цьому освітньому просторі займають ті вищі навчальні заклади, які ведуть активний обмін студентами, аспірантами, викладачами, беруть участь у міжнародних проектах і програмах, використовують інноваційні технології, мають доступ до різноманітних комунікаційних мереж і баз даних.

З власного досвід І.Гринченко [3] стверджує, що фахова підготовка майбутніх вчителів фізичної культури має враховувати нові умови, які з'являються завдяки сучасним міжнародним та національним вимогам до підготовки фахівців даної галузі. Тому, майбутніх учителів фізичної культури він розглядає як особистості, які вмотивовано здобувають кваліфікацію відповідно до певного освітньо-кваліфікаційного рівня в процесі спеціально організованої навчально-виховної діяльності в умовах впровадження інноваційних технологій у вищих навчальних закладах для забезпечення в подальшій професійній діяльності здорового способу життя школярів. А фахова підготовка майбутніх вчителів фізичної культури розглядається автором як процес, який відображає науково-методичні, обґрунтовані заходи вищих навчальних закладів, спрямовані на формування протягом всього періоду навчання готовності студентів до професійної діяльності у ЗОШ з організації процесу фізичного виховання школярів враховуючи сучасні вимоги.

На думку О.Тимошенко [8] оптимізація навчально-виховного процесу фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури стосується таких складових: форми навчання; види підготовки; організаційно-методичне управління професійною підготовкою: форми організації занять, моніторинг якості професійної підготовки, інноваційні методи навчання; про-

© Гуменюк С.В.

фесійна компетентність; готовність до здійснення професійної діяльності.

Погоджується з такими твердженнями Л.Сущенко [7] вважає, що ефективним шляхом підвищення фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури, може стати використання засобів інноваційних технологій, організаційних та науково-методичних рішень, які підвищують можливості вищої педагогічної освіти студентів, активізують освітню діяльність, дозволяють оптимізувати процес підготовки соціально активного, компетентного фахівця, здатного продуктивно мислити й адаптуватися до нових форм і методів роботи.

Водночас автори відзначають, що інноваційні процеси в даній сфері протікають, не так активно, як хотілося б. Подальший розвиток інноваційних процесів багато хто бачить в інтеграції фізичної культури і спорту з іншими соціальними інститутами з метою здоровязбереження нашого суспільства, формування здорового способу життя у підростаючого покоління.

Посилення вимог до професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури має на меті, модернізацію навчально-виховного процесу та запровадження інноваційних технологій для активізації змін у структурі його організації. Інноваційні технології розглядаються як засіб формування вчителя-новатора, який повинен краще засвоювати систему знань й формувати особисте професійне мислення. Тому, важливим й доцільним напрямком реформування сучасного навчально-виховного процесу є практичне використання засобів інноваційних технологій у фаховій підготовці майбутніх учителів фізичної культури.

Система вищої освіти повинна передбачати створення гнучкої системи підготовки фахівця, що сприяє створенню умов для вибору, побудови і реалізації студентом індивідуальної освітньої траєкторії. Використання інноваційних засобів у фаховій підготовці майбутніх учителі фізичної культури полягає в тому, щоб застосування певних новацій призвело б до виникнення нового ефекту, результату в процесі розв'язання традиційних проблем по-новому. В освітньому середовищі реалізація інноваційних ідей повинна стимулювати підвищення продуктивності у діяльності викладачів і покращення навчально-виховного процесу для їх підопічних [1]. Отже, підготовка майбутніх учителів фізичної культури повинна спонукати викладачів шукати нові, оптимальні засоби і методики навчально-виховної роботи зі студентами, спрямовувати науковців до обґрунтування наукового супроводу впровадження педагогічних інновацій у ВНЗ.

Одним з ефективних шляхів фахової підготовки студентської молоді є використання активного (продуктивного) навчання з використанням передових інноваційних технологій. Активна модель навчання характеризується застосуванням методів, які стимулюють пізнавальну активність та ініціативність особистості, і є різновидом інноваційних технологій навчання. Воно спрямоване на створення нових можливостей для міжособистісної взаємодії між викладачем та студентом на основі діалогу та продуктивного формування професійних компетентностей майбутніх учителів. Успішне оволодіння професійними компетентностями, в свою чергу, допоможе учителям фізичної культури органічно включитися в педагогічну роботу та розпочати практичне застосування здобутих знань, умінь й навичок у процесі їх самостійної професійної діяльності.

Варто також відзначити й охарактеризувати нові вимоги, які висуваються до теоретичної і практичної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, в контексті використання інноваційних засобів навчання. Так О.Болотіна [2] визначає, що фахівець з фізичної культури і спорту нової формації повинен знати: зміст інноваційних технологій у галузі фізичної культури і спорту; форми, методи і принципи організації інноваційного навчання; медико-біологічні, психолого-педагогічні, соціо-культурні основи інноваційних технологій у галузі фізичної культури і спорту.

У відповідності до теоретичних знань, авторкою визначаються вміння які повинні характеризувати сучасних учителів фізичної культури: планувати, організовувати і проводити заняття з використанням інноваційних технологій; застосовувати на заняттях сучасні засоби й методи фізичного виховання, адекватні змісту інноваційних технологій; оцінювати ефективність використання інноваційних технологій і контролювати якість навчально-виховного процесу; аналізувати й коректувати свою професійну діяльність; організовувати і проводити наукові дослідження у сфері професійної діяльності.

Процес модернізації в системі вищої освіти вимагає широкої розробки інноваційних і методично виправданих концепцій, педагогічних технологій і оволодіння ними майбутніми фахівцями в галузі фізичної культури і спорту. Однак ці технології поки не набули масового поширення в тому числі і в силу того, що вони у вищій школі не стали ще предметом широкого освоєння та застосування.

Зважаючи на вище сказане можна зробити **висновки:**

1. Система вищої освіти повинна передбачати побудову гнучкої системи підготовки фахівця, що сприяє створенню умов для вибору і реалізації інноваційних засобів навчання.

2. Інноваційні технології розглядаються як ефективний засіб формування вчителя-новатора, який повинен краще засвоювати систему знань й формувати професійні уміння.

3. Активна модель навчання характеризується застосуванням методів, які стимулюють пізнавальну активність та ініціативність особистості і є різновидом інноваційних технологій навчання.

Список використаної літератури

1. Ахметов Р.Ф. Проблеми й перспективи формування професійної майстерності фахівців фізичної культури засобами інноваційних технологій. [Електронний ресурс] / Р.Ф.Ахметов, В.К.Шаверський. – Режим доступу: http:// www.eprints.zu.edu.ua/1519/1/07arfzit.pdf
2. Болотіна О.В. Особливості підготовки майбутніх учителів фізичної культури до оздоровчої роботи із школярами спеціальної медичної групи у сучасних умовах вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/Portal/Soc_Gum/Vlush/Ped/2010_ 17_2/1.pdf
3. Гринченко І.Б. Сучасні напрями впровадження інновацій в професійну підготовку майбутніх учителів фізичної культури. [Електронний ресурс] / І. Б.Гринченко – Режим доступу: http://www.nniif.org.ua/File/12gibsnv.pdf
4. Гуменюк С. Порівняльний аналіз опитування студентів й викладачів щодо формування продуктивного педагогічного мислення / С.Гуменюк // Науковий журнал «Молодий вчений» №5 (20) травень, 2015. – С.92-96
5. Круцевич Т. Інноваційні процеси у сфері підготовки та перепідготовки кадрів з фізичної культури / Т.Круцевич, М.Зайцева // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2005. – № 4. – С.41-44
6. Мельничук Дмитро. Особливості формування професійної майстерності майбутніх учителів фізичної культури

засобами інноваційних технологій. [Електронний ресурс] / Дмитро Мельничук, Дмитро Бойко. – Режим доступу: http://www.eprints.zu.edu.ua
7. Сущенко Л.П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Л.П.Сущенко. – Київ, 2003. – 46с.
8. Тимошенко О.В. Вплив особистості керівника на оптимізацію професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури / О.В.Тимошенко // Непреривна професійна освіта: теорія і практика: наук.-метод. журн. – 2007. – Вип. 1-2. – С.55-62

Гуменюк Сергей
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра физического воспитания
Тернопольский национальный педагогический университет имени В. Гнатюка г.Тернополь, Украина

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СРЕДСТВАМИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ - ТРЕБОВАНИЕ ВРЕМЕНИ

В статье анализируется эффективность и целесообразность использования инновационных технологий обучения в процессе профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры. Профессиональная подготовка должна учитывать новые условия, которые появляются благодаря современным международным и национальным требованиям к подготовке специалистов отрасли физической культуры и спорта. Использование современных инновационных технологий в процессе профессиональной подготовки студентов способствует становлению их личности, формированию общей и профессиональной культуры, компетентности, профессиональных компетенций, которые являются фактором успешной деятельности школьного учителя физической культуры.

Ключевые слова: инновационные технологии, профессиональная подготовка, будущие учителя физической культуры, учебно-воспитательный процесс.

Gumenyik Sergiy
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Physical Education
Ternopil National Pedagogical University named after V.Gnatyuk
Ternopil, Ukraine

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION BY MEANS OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES

The article analyzes the effectiveness and appropriateness of innovative learning technologies in the professional training of future teachers of physical education. Modernization of national education with its benchmarks of the European educational space are crucial in high school. The modern development of higher Ukrainian education aims to improve the system of continuous professional training based on finding and implementing the most effective innovative learning tools.

The increasing of requirements for a training of professional teachers of physical education aims modernization of the educational process and the introduction of innovative technologies to enhance changes in the structure of its organization. Innovative technologies are considered as a form of teacher-innovator which has a better system to absorb knowledge and personal professional thinking. Consequently, it is crucial to use of innovative technology in the professional training of future teachers of physical education.

Key words: innovative technology, professional training, future teachers of physical education, the educational process.

УДК 371.134: 364

Данко Дана Валеріївна
кандидат педагогічних наук
доцент кафедри соціальної гігієни
ДВНЗ Ужгородський національний університет, м.Ужгород, Україна

Сойма Наталія Дмитрівна
аспірант
кафедра соціології та соціальної роботи
ДВНЗ Ужгородський національний університет, м.Ужгород, Україна

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ МЕДИКО-СОЦІАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В РОБОТІ З «ДІТЬМИ ГРУПИ РИЗИКУ»

У статті розглядається проблема підготовки соціальних працівників. Наголошується на важливості формування готовності майбутніх соціальних працівників до роботи з різними категоріями населення, в тому числі й «дітьми групи ризику». У професійній діяльності з цією категорією дітей соціальним працівникам часто доводиться використовувати медико0соціальні технології, з якими вони повинні бути ознайомлені у ВНЗ.

Ключові слова : соціальна робота, професійна підготовка, «діти групи ризику», медико-соціальні технології.

Вступ. Кризові явища в політичному, соціально-економічному і духовному житті українського суспільства породжують і загострюють низку соціальних проблем, призводять до погіршення фізичного та психічного здоров'я людей. У зв'язку з цим зростає роль соціальної роботи як специфічного цілісного напряму діяльності держави, мета якого полягає в задоволенні соціальних потреб кожного члена суспільства, вирішенні проблем праці, побуту, духовного і фізичного розвитку людини шляхом залучення до цього державних, громадських інституцій, використання всього потенціалу суспільних можливостей.

Допомоги соціальних працівників потребують різні категорії осіб, в тому числі й ті, які мають виражені медико-соціальні проблеми, що взаємно потенціюють одна одну, й вирішення яких неможливе в межах односторонніх професійних впливів. Робота з такими людьми однаково складна й малоефективна окремо як для медичних, так і соціальних працівників, оскільки перед ними неминуче постають проблеми, що виходять за рамки їхньої фахової компетенції і перешкоджають успішній реалізації професійних функцій. В цих умовах зростає об'єктивна потреба в діяльності комплексного характеру – медико-соціальної роботи, в межах якої соціальні працівники реалізують спеціальні профілактичні та реабілітаційні програми для особливих категорій осіб (алко- та наркозалежних, психічно хворих, Віл-інфікованих) у наркологічних і психіатричних диспансерах, центрах профілактики та боротьби зі СНІДом; організовують реабілітаційну роботу з дорослими і дітьми-інвалідами у медико-соціальних реабілітаційних закладах; здійснюють соціально-психологічну підтримку людей похилого віку у геріатричних інтернатах, невиліковно хворих у хоспісах та ін.

Анапліз останніх досліджень і публікацій. Впродовж останніх десятиліть спостерігається значний інтерес вітчизняних науковців до проблеми професійної підготовки фахівців соціальної сфери до різних видів діяльності (В.Васильєв, О.Гуренко, Н.Кабаченко, А.Капська, О. Карпенко, І.Ковчина, І.Мельничук, Л.Міщик, В.Поліщук та ін.); висвітлено різні аспекти проблеми становлення інституту медико-соціальної роботи і підготовки фахівців до цього виду професійної діяльності (І.Булах, Л.Вакуленко, І.Грига, Л.Кнодель, Г. Мешко, С.Стеценко та ін.). Серед зарубіжних дослідників варто відзначити В.Бочарову, Дж. Донеллі, Б. Еріксона, Дж.Кінгсона, А.Козлова, М. Пейна, Ю. Хеймінга, О.Холостову, Ю.Шуригіна та ін. Питання соціальної роботи з «дітьми групи ризику» розглядаються такими вітчизняними вченими, як І.Капська, К.Левченко, Н.Максимова, І.Парфанович, І.Трубавіна та ін.

Мета статті – обгрунтувати доцільність використання в соціальній роботі з «дітьми групи ризику» соціально-медичних технологій.

Виклад основного матеріалу. Здійснений аналіз наукової літератури дає можливість стверджувати, що формування інституту медико-соціальної роботи розпочалося з часів Стародавньої Греції, де елементи медико-соціальної допомоги виявлялися в особливому догляді за хворими, опікуванні інвалідами війни, які разом із сім'ями перебували на державному утриманні. На сучасному етапі в більшості країн світу створені і функціонують спеціалізовані заклади, де соціальними працівниками надається низка медико-соціальних послуг.

Важлива роль належить соціальним працівникам в організації медико-соціальної роботи з дітьми, які мають порушення в адаптації.

Розрізняють різні види адаптації, проте зазвичай вони взаємозв'язані. Наприклад, психологічна адаптація особистості в суспільстві відбувається завдяки таким психологічним механізмам, як рефлексія, ідентифікація, емпатія тощо. Соціальна адаптація – процес пристосування індивіда до умов соціального середовища, формування адекватної системи стосунків із соціальними об'єктами, інтеграція особистості в соціальні групи, діяльність щодо освоєння стабільних соціальних умов, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища. Як слушно відзначає О.Безпалько, без психологічної адаптації соціальна була б неможливою [1, с.8]. Результатом соціальної адаптації особистості є її адаптованість. Адаптованість може бути внутрішньою, що виявляється у формі перебудови функціональних структур і систем особистості при певній трансформації середовища її життя і діяльності (у цьому випадку зовнішні форми поведінки й діяльності особистості змінюються відповідно до зовнішніх вимог середовища; зовнішньою (поведінковою), коли особистість внутрішньо змістовно не перебудовується і зберігає себе, свою самостійність; змішаною, при якій особистість частково перебудовується і пристосовується до середовища, його цінностей, норм і водночас зберігає своє

© Данко Д.В., Сойма Н.Д.

Я, свою самостійність. Якщо ж особистість не може пристосуватись до умов середовища, виникає часткова або повна дезадаптація.

Вченими (Н.Максимова, Л.Олифіренко, Н.Ричкова, Л.Шипіцина та ін.) по-різному тлумачиться поняття «дезадаптація». Зокрема, стан дезадаптації можна розглядати, по-перше, як відносно короткочасний ситуативний стан, який є результатом впливу нових, незвичних подразників середовища і який сигналізує про порушення рівноваги між психічною діяльністю і вимогами середовища, спонукає до переадаптації. В цьому розумінні дезадаптація – необхідна складова процесу адаптації. По-друге, дезадаптація може бути досить складним і тривалим психічним станом, викликаним функціонуванням психіки на межі її регулятивних можливостей, який виражається в неадекватній реакції і поведінці особистості. Дезадаптивна поведінка буває двох типів: 1) Поведінка агресивного типу як атака на перешкоди, бар'єри. Іноді агресія спрямовується на будь-який випадковий об'єкт, на інших людей, які не причетні до її причин. Вона виражається в різких спалахах гніву, в незадоволенні всім, що відбувається, особливо вимогами, які пред'являються до агресивної особистості. 2) Втеча від ситуації – заглиблення в свої переживання, спрямування всієї енергії на генерацію власних негативних станів, самозвинувачення. Індивід починає відчувати себе нікчемним, не здатним вплинути на ситуацію, стає замкнутим, відчуженим.

Слід підкреслити, що всі діти з порушеннями в адаптації належать до специфічної категорії – «діти групи ризику», оскільки в майбутньому можлива подальша деформація їх особистісного розвитку. Вони, безперечно, потребують відповідної медико-соціальної допомоги.

На підставі узагальнення результатів досліджень вчених І.Григи, І. Каткової, Р. Киямової, Н. Кравченка, А. Мартиненка та ін. з'ясовано, що медико-соціальна робота – це новий вид мультидисциплінарної професійної діяльності медичного, психолого-педагогічного і соціально-правового характеру, спрямованої на відновлення, збереження та зміцнення здоров'я населення. Вона принципово змінює комплексну допомогу в сфері охорони здоров'я, оскільки передбачає проведення системних медико-соціальних впливів на більш ранніх етапах розвитку хвороби і соціальної дезадаптації, попереджаючи виникнення важких ускладнень чи інвалідності.

У процесі дослідження встановлено, що стратегічним напрямком у сфері медико-соціальної роботи є впровадження технологічного підходу. Враховуючи суть поняття «технології соціальної роботи» та зміст медико-соціальної діяльності, під технологією медико-соціальної роботи слід розуміти сукупність методів, прийомів і впливів, які спрямовані на усунення чи компенсацію обмежень життєдіяльності, підтримку і зміцнення здоров'я людини через інститути медичного і соціального страхування, соціального забезпечення, медико-соціального обслуговування тощо [2; 3; 4].

У практиці медико-соціальної роботи найбільшого поширення набули технології медико-соціальної роботи з хворими на ВІЛ/СНІД, алко- та наркозалежними, невиліковно та психічно хворими, інвалідами. Зауважимо, що значна частина «дітей групи ризику» схильна до вживання алкоголю, наркотиків, має певні вади фізичного і психічного розвитку. Особливо значна увага звертається на соціально-медичну роботу з такими дітьми в зарубіжних країнах [5; 6; 7; 8].

Професійна підготовки соціальних працівників у ВНЗ України спрямована на формування високо освіченого фахівця, який має фундаментальні знання, вміння та навички, необхідні для професійної діяльності в різних галузях соціальної роботи. Що стосується підготовки до використання технологій медико-соціальної роботи, то кожен ВНЗ організовує її, зважаючи на власні можливості та ресурси. У деяких закладах впроваджено низку спеціальних дисциплін медико-соціального спрямування; в інших – медико-соціальні питання є складовими фахових дисциплін із соціальної роботи. Проблемною є також практична підготовка студентів до застосування ТМСР: відсутність єдиного стандарту у вітчизняних ВНЗ до її організації, питання нормативного регулювання волонтерської практики у медико-соціальних закладах.

Аналіз змісту навчальних планів підготовки соціальних працівників вітчизняних ВНЗ свідчить, що низка гуманітарних та професійно-орієнтованих дисциплін передбачає ознайомлення студентів з окремими аспектами медико-соціальної роботи. Однак, варто відзначити, що при їх вивченні технологічний компонент медико-соціальної роботи представлений поверхово. Тут, як правило, вивчаються особливості соціальної роботи з конкретними категоріями осіб, а технологічні аспекти організації діяльності майже не розглядаються. Процес підготовки до застосування медико-соціальних технологій відзначається фрагментарністю, має опосередкований характер. Уміння використовувати технології медико-соціальної роботи (ТМСР) формується в студентів стихійно у процесі виробничої практики.

Узагальнення результатів аналізу наукової літератури дає підстави розглядати готовність майбутніх соціальних працівників до застосування технологій медико-соціальної роботи як стійке особистісне утворення, в якому інтегровані мотиви, емоції, знання й уміння майбутнього фахівця, що зумовлюють ефективне вирішення проблем, пов'язаних з відновленням, збереженням та зміцненням здоров'я населення. Це – здатність обирати і використовувати діагностичні та оціночні інструменти, адекватні рівню складності проблеми клієнта; розробляти й реалізовувати програми профілактики й реабілітації осіб з урахуванням їх потреб і обмежень; обирати й видозмінювати необхідні стратегії медико-соціальної допомоги, організовувати й координувати діяльність поліпрофесійних бригад з метою індивідуального супроводу, адаптації та підтримки соціального функціонування клієнтів медико-соціальної роботи. Готовність до застосування ТМСР характеризується сформованістю таких компонентів: мотиваційного, емоційно-вольового, теоретичного, практичного.

У процесі експериментально-пошукової роботи виявлено, що підготовка майбутніх соціальних працівників до застосування медико–соціальних технологій в роботі з «дітьми групи ризику» відбувається успішно за дотримання таких педагогічних умов: професійна орієнтація студентів на медико-соціальну роботу; використання потенціалу професійно-спрямованих дисциплін у позанавчальній діяльності; проведення практичних занять та організація практики студентів у медико-соціальних закладах і службах, клієнтами яких є «діти групи ризику»; участь майбутніх соціальних працівників у волонтерській діяльності. Професійна орієнтація майбутніх соціальних працівників на медико-соціальну роботу реалізується шляхом проведення спеціальних інформаційних бесід, побудови перспективи професійного розвитку, складання професіограми, зустрічі студентів із соціальними працівниками медико-соціальних закладів і служб та ін. Використання потенціалу професійно-спрямованих дисциплін у

позанавчальній діяльності відбувається під час науково-практичних конференцій, олімпіад, конкурсів наукових робіт студентів, майстер-класів, тренінгів. Практичні заняття з окремих дисциплін, ознайомча і виробнича практика студентів організовується в таких медико-соціальних закладах і службах як: центр профілактики та боротьби зі СНІДом, соціальні служби для молоді, дитячі будинки сімейного типу, школи-інтернати, наркологічний диспансер, психоневрологічний диспансер, реабілітаційний центр для дітей з обмеженими можливостями та ін. Участь у волонтерській діяльності майбутніх соціальних працівників забезпечується шляхом їх залучення до реалізації різноманітних програм на базі медико-соціальних закладів і служб, участі у благодійних акціях.

Висновки. Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що без використання медико-соціальних технологій соціальна робота з «дітьми групи ризику» не може бути достатньо ефективною. Проте різні аспекти цієї проблеми вимагають подальшого дослідження. Зокрема, це стосується дослідження інтегруючого міждисциплінарного підходу в процесі професійної підготовки соціальних працівників.

Список використаної літератури

1. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За заг.ред.І.Д.Звєрєвої. – Київ–Сімферополь : Універсум, 20013. – 536 с.
2. Шахрай В.М. Технології соціальної роботи / В.М.Шахрай. – К.: Центр навч. літератури, 2006. – 464 с.
3. Капська А.Й. Технології соціальної роботи в зарубіжних країнах / А. Й. Капська, Л. М. Завацька, С. В. Грищенко. – Технології соціальної роботи в зарубіжних країнах. – К.: «Слово», 2011. – 248 с.
4. Мартыненко А.В. Медико-социальная работа: теория, технологии, образование / А.В.Мартыненко. – М.: Наука. 1999. – 240 с.
5. Ross A. Behaviour Therapy / A. Ross. – Chichester: Wiley, 1992. – 192 p.
6. Browne A. Initial and Long–term Effects: a Review of the Research on Child Sexual Abuse / A. Browne. – London: Sage Publications, 1996. – 125 p.
7. Madge N. Families at Risk / N. Madge. – London: Heinemann, 1993. – 130 p.
8. Кургузов В.Т. Социально-медицинские аспекты работы с населением групп

Данко Дана
кандидат педагогических наук
доцент кафедры социальной гигиены
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», Ужгород, Украина

Сойма Наталия
аспирант
кафедра социологии и социальной работы
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», Ужгород, Украина

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ МЕДИКО-СОЦИАЛЬЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С «ДЕТЬМИ ГРУППЫ РИСКА»

В статье рассматривается проблема подготовки социальных работников. Акцентируется внимание на важности формирования готовности социальных работников к работе с разными категориями населения, в том числе и «детьми группы риска». В профессиональной деятельности с этой специфической группой детей социальным работникам часто приходится использовать медико-социальные технологии, с которыми они должны быть ознакомлены в ВУЗе.

Ключевые слова: социальная работа, профессиональная подготовка, «дети группы риска», медико-социальные технологии.

Danko Dana
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Social Hygiene
Sate Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

Soyma Natalia
Graduate Student
Department of Sociology and Social Work
Sate Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

PREPARING THE FUTURE SOCIAL WORKERS FOR USING TECHNOLOGIES OF MEDICAL AND SOCIAL WORK IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY WITH CHILDREN AT RISK

This article deals with the problem of social workers' preparation for using technologies of medical and social work in the professional activity. It is shown that different categories of people need social workers' help, including those who suffer aggravated medical and social problems. It is found that the work with the following categories of people separately is difficult and inefficient for both medical and social workers, because the workers are faced to the problems that are beyond their professional competence and hinder the successful realization of professional functions.

Key words: social work, professional training, children at risk, technologies of medical and social work.

УДК 372.881.1(076.5)

Довганич Мирослава Василівна
викладач
кафедра іноземних мов
факультет іноземної філології
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

ДО ПИТАННЯ ЗАСТОСУВАННЯ АУДІОЛІНГВАЛЬНОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті розглядається загальна характеристика аудіолінгвального методу при вивченні іноземної мови. Визначено сутність, основні риси, принципи та етапи впровадження даного методу; проаналізовано його переваги та недоліки. Шляхом аналізу та узагальнення проведених розвідок встановлено, що деякі аспекти аудіолінгвального методу є ефективними і їх варто застосовувати у процесі навчання з метою формування у студентів навиків користування іноземною мовою у повсякденному спілкуванні.

Ключові слова: аудіолінгвальний метод, аудіювання, методика викладання, мовленнєві навики, мовні структури, інноваційні технології, іноземні мови.

Вступ. З огляду на виклики сьогодення, зокрема поглиблення процесів глобалізації, розвиток інформаційних технологій та потреби суспільства у висококваліфікованих фахівцях зі знанням принаймні однієї іноземної мови, інтерес до вивчення мов дедалі більше зростає. Кожна сучасна успішна людина повинна володіти іноземними мовами, розширювати свій світогляд, пізнавати культуру інших народів. Оскільки значення іноземних мов, зокрема англійської, в сучасному світі важко переоцінити, проблема вибору ефективної методики навчання іншомовного мовлення є надзвичайно складною і актуальною. Ведеться постійна дискусія щодо того, яка з методик є найкращою, розробляються все нові підходи до викладання. В даній статті розглядається одна із модифікацій прямого метода навчання іноземних мов, а саме – аудіолінгвальний.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аудіолінгвальний метод був розроблений лінгвістом-структуралістом Чарльзом Фрізом і методистом Робертом Ладо на базі армійського методу та на основі ідей дескриптивної лінгвістики (Л.Блумфілд) і психологічної теорії біхевіоризму (Е.Торндайк, Д.Уотсон) в США в 40 – 50-ті роки ХХ ст. Його виникнення було пов'язано з необхідністю швидко вивчити іноземну мову у воєнних цілях [1, с.221].

Ч.Фріз та Р.Ладо опублікували підручник англійської мови як іноземної. Також вони є авторами ряду теоретичних робіт, основними з яких є Teaching and Learning English as a Foreign Language, Language Teaching. A Scientific Approach [2, с.189-190]. Дослідженням даного питання також займалися такі науковці, як Ю.Жлуктенко, О.Кашина, К.Ніколаєва, Г.Рогова та ін. [3; 4].

Ф.де Соссюр розробив на основі аудіолінгвального методу аудіовізуальний напрямок вивчення іноземних мов, специфікою якого є застосування нових технічних засобів та відмінна лінгвістична основа, зберігаючи при цьому загальні психологічні позиції біхевіоризму для обидвох методик [5, с.93-94].

Мета дослідження – розглянути аудіолінгвальний метод навчання іноземних мов та проаналізувати ключові аспекти його застосування. Визначена мета передбачає вирішення наступних **завдань**: дослідити суть та основні характеристики аудіолінгвального методу; розглянути етапи в процесі засвоєння структур мови; визначити принципи даного методу; проаналізувати позитивні та негативні сторони застосування методу на практиці.

Виклад основного матеріалу. Аудіолінгвальний метод – це метод вивчення іноземних мов, який передбачає в процесі занять використання слухового каналу сприйняття і багаторазове прослуховування та відтворення слідом за диктором мовних одиниць (фонем, звукосполучень, слів, фраз, а згодом і текстів), що веде до утворення мовленнєвих автоматизмів (потрібних автоматичних мовленнєвих реакцій на відповідні стимули) [1; 6, с.157-158].

Мова розглядається як система знаків, що використовуються в процесі усного спілкування, тоді як письмо, на думку Фріза, є штучним і не дуже точним способом фіксації звукової мови (адже не передає наголоси, інтонації, паузи тощо) [2]. При застосуванні даного методу усному мовленню віддається пріоритет над письмом; заняття направлені на формування мовленнєвих навиків в результаті виконання тренувальних вправ; переважає інтуїтивне сприйняття матеріалу над його свідомим введенням, а розмовна практика над поясненням і коментуванням матеріалу; широко використовується країнознавча інформація.

Оволодіння мовою відбувається при роботі з мовними структурами – невеликими за обсягом та градуйованими за рівнем складності одиницями, а не за допомогою заучування лексики та граматичних правил. Знання мови, на думку прихильників аудіолінгвального методу, – це вміння користуватися певними структурами, наповнюючи їх відповідним мовним матеріалом і вимовляючи у нормальному темпі спілкування.

Р.Ладо виділяє наступні послідовні етапи в процесі засвоєння структур іноземної мови: 1. Розучування ретельно підібраних моделей (структур) шляхом імітації. На цьому етапі відбувається прослуховування фрази або діалогу до тих пір, поки учень не зможе правильно повторити кожне речення за диктором. 2. Свідомий вибір нової моделі, порівнюючи її з уже відомими засвоєними структурами. 3. Інтенсивне тренування (практика) з моделями. 4. Вільне вживання моделі в різних ситуаціях при спілкуванні [1, с.222; 7].

Засвоюється мова за допомогою аудіолінгвального методу природнім шляхом, максимально наближеним до процесу засвоєння мови дитиною. Адже в дитинстві спочатку ми чуємо слова і речення, не розуміючи їх. Згодом починаємо розуміти почуте, пов'язуючи його з конкретним значенням. І лише потім самостійно й осмислено будуємо власні висловлювання.

Початкова стадія навчання повинна бути присвяченою розвитку усного мовлення, і тільки після того, як студенти оволодіють мовою в усній формі (говоріння), слід переходити до навчання читанню. Правилаі узагальнення виводяться органічно, після

© Довганич М.В.

засвоєння матеріалу в мовленні, і лише допомагають краще структурувати вивчений матеріал. Граматика і лексика вивчаються лише в контексті, насамперед в діалогах.

Більша частина часу в процесі навчання (80-85%) відводиться на практику, і лише 15-20% займають коментарі і пояснення [2, с.84]. Намагатися запам'ятати ту чи іншу фразу не потрібно, оскільки вона, як правило, запам'ятовується автоматично в результаті багаторазового прослуховування.

Структури для вивчення підбираються за принципом частотності вживання, типовості та виключення синонімів. При підборі матеріалу також порівнюються рідна мова та мова, що вивчається, з метою виявлення можливих труднощів. Важливим є дотримання поступового наростання труднощів, виявлених в результаті порівняння мов. Однак під час занять використання рідної мови зводиться до мінімуму, на уроці створюється імітація мовного середовища.

При застосуванні аудіолінгвального методу викладач відіграє домінуючу роль. Він спостерігає за правильністю аудіювання і повторення; регулює темп курсу; класифікує, дозує та при необхідності складає додаткові вправи; пояснює матеріал; виправляє помилки при навчанні; направляє і керує всією діяльністю студентів.

Характерними принципами аудіолінгвального методу є наступні: − принцип глобальності, який передбачає сприйняття лексичного матеріалу глобально на слух у вигляді зразків (моделей); − принцип ситуативності. Матеріал презентується у вигляді діалогів, що відображають ситуації повсякденного життя, а лексичний матеріал об'єднаний навколо підібраних ситуацій; − принцип безперекладності – виключення рідної мови із системи навчання лексиці; − принцип зорово-слухового синтезу, який передбачає широке використання аудіо та відеозаписів [8].

Позитивними рисами аудіолінгвального методу є строгий відбір і чітка організація матеріалу в залежності від труднощів оволодіння ним, ретельна розробка методики занять, що веде до автоматизації навчального матеріалу, країнознавча спрямованість занять, органічне включення в процес навчання лінгафонної техніки. Сама система подачі нової інформації і багаторазові повторення ведуть до неминучого запам'ятовування пройденого матеріалу, причому відпрацьовується і вимова, а також знімається мовний бар'єр. В рамках даного методу були розроблені перші мовні лабораторії та лінгафонні кабінети; були створені численні аудіолінгвальні курси [8].

Однак з деякими практичними положеннями авторів аудіолінгвального методу не можна повністю погодитися. До недоліків методу можемо віднести уявлення прихильників даного методу про мову як систему навичок і орієнтацію знань на формування мовних автоматизмів, а не розвиток на їх основі умінь, що слід розглядати кінцевою метою навчання. Недостатня увага також приділяється вивченню граматики, адже студенти здебільшого позбавлені можливості зрозуміти, чому фраза будується так, а не інакше, або чому слово вживається в тій, а не в іншій формі. Винятки з граматичних правил можуть заплутати людину, яка не знайома з основами граматики мови, що вивчається.

Висновки. Розглянувши основні характеристики, позитивні сторони та недоліки застосування аудіолінгвального методу в процесі вивчення іноземних мов, можна стверджувати, що розроблена на основі даного підходу методика роботи зі структурами виявила значний вплив на сучасну методику, зокрема стосовно відбору сучасних навчальних матеріалів на основі аналізу живої розмовної мови та створення аудіолінгвальних курсів.

Основними способами засвоєння необхідних структур є імітація, вивчення напам'ять та утворення за аналогією. Отже, тут діє індуктивний підхід до навчання, тобто від прикладу до правила. Метою навчання із застосуванням аудіолінгвального методу є формування у студентів навиків користування іноземною мовою у повсякденному спілкуванні. З нашої точки зору, найефективнішим є використання аудіолінгвального підходу в комплексі з іншими методами навчання, об'єднавши їх найкращі характеристики та застосовуючи різноманітні інноваційні технології.

Презентоване дослідження не є вичерпним, що вможливлює перспективу подальших розвідок у даному напрямку. Більш детального вивчення та аналізу потребують питання пошуку шляхів вдосконалення навчального процесу, розробки системи вправ та підбір тематики для студентів різних спеціальностей на основі аудіолінгвального методу, можливостей ефективного використання технічних та мультимедійних засобів навчання.

Список використаної літератури

1. Черпак О.В. Аудиолингвальный метод обучения английскому языку / О.В.Черпак // Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов: Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції. – К.: НТУУ «КПІ», 2012. – С.220-223.
2. Пассов Е.И. Аудиолингвальный метод обучения иноязычному говорению / Е.И.Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 214 с.
3. Жлуктенко Ю.О. Навчання іноземних мов за методичною системою Ч. Фріза – Р. Ладо / Жлуктенко Ю.О. – К.: Рад. школа, 1989. – 105 с.
4. Ніколаєва С.Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов: навч. посіб. / С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2008. – 285с.
5. Вишневський О.І. Методика навчання іноземних мов: навч. посіб. / О.І.Вишневський. – К.: Знання, 2011. – 206 с.
6. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: учеб. пособие / А.Н.Щукин. – М.: Филоматис, 2008. – 188с.
7. Richards J.C. Approaches and Methods in Language Teaching. / J.C. Richards, T.S. Rodgers. – NY: Cambridge University Press, 2001 – 232 p.
8. Матвієнко І.В. Неопрямі методи на заняттях іноземної мови як засіб інтенсифікації навчання / І.В.Матвієнко [Електронний ресурс]. – <http://osvita.ua/school/lessons_summary/education/45122/>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

Рецензент: канд.пед.наук, доц.Бартош О.П.

Довганич Мирослава
преподаватель
кафедра иностранных языков
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», Ужгород, Украина

К ВОПРОСУ ПРИМЕНЕНИЯ АУДИОЛИНГВАЛЬНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В статье рассматривается общая характеристика аудиолингвального метода при изучении иностранного языка. Определена сущность, основные черты, принципы и этапы внедрения данного метода; проанализированы его преимущества и недостатки. Путем анализа и обобщения проведенных исследований установлено, что некоторые аспекты аудиолингвального метода эффективны и их следует применять в процессе обучения с целью формирования у студентов навыков пользования иностранным языком в повседневном общении.

Ключевые слова: аудиолингвальный метод, аудирование, методика преподавания, речевые навыки, языковые структуры, инновационные технологии, иностранные языки.

Dovhanych Myroslava
Lecturer
Department of Foreign Languages
Sate Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

TO THE QUESTION OF USING THE AUDIO-LINGUAL METHOD OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

The general characteristic of the audio-lingual method of teaching foreign languages has been considered in the article. The essence and basic features of the method have been analyzed; the main principles and stages of its implementation have been defined; the advantages and disadvantages of the audio-lingual method have been specified. The audio-lingual method is a method for foreign language teaching which emphasizes the teaching of listening and speaking before reading and writing. Although the audio-lingual approach in its purest form has many weaknesses (notably the difficulty of transferring learnt patterns to real communication), the audio-lingual method is still in use today. Conducted investigation proved that some aspects and techniques of this method are effective and should be taken into account in the process of teaching in order to form the students' habits and stimulate acquiring skills in using the target language communicatively.

Key words: audio-lingual method, listening comprehension, teaching methodology, speaking skills, language structures, innovative technologies, foreign languages.

УДК 342.726–053.4(477)

Зобенько Наталія Анатоліївна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра початкової освіти
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
м.Черкаси, Україна

СУЧАСНИЙ СТАН ДИТИНСТВА В УКРАЇНІ

У статті проаналізовано проблему збереження специфіки дитинства в Україні. Аргументовано доцільність подолання «кризи дитинства», а саме необхідність здійснення низки заходів: поліпшення становища дітей; підтримка дитинства загалом як найбільш цінного і відповідального періоду життя людини; підтримка учасників процесу соціалізації дитини; цілеспрямована підготовка підростаючого покоління до ефективної життєдіяльності; проведення спеціальних державно-громадських дитячих програм (комплексних і цільових) як державного, так і місцевого рівня; консолідації зусиль органів державної влади і місцевого самоврядування, громадськості.

Ключові слова: унікальність дитинства, проблема зникнення дитинства, «кризи дитинства», втрата специфіки дитинства, амбівалентність у змісті сучасного дитинства; парадокси дитинства

Вступ. Рівень цивілізації суспільства визначається у всьому світі ставленням до дітей. Ця істина, що стала для цивілізованого світу банальною, не усвідомлюється повністю нами навіть сьогодні, коли становище дітей є критичним, а для окремих соціальних груп − за кризовою межею.

Несприятливі тенденції в соціалізації дитини, відсутність цілісної соціальної політики дитинства, правової і нормативної бази захисту дітей, розшарування суспільства, зміни його структури, переоцінка вчорашніх пріоритетів і цінностей, комерціалізація усіх важливих сфер впливу на дитину − далеко не повний перелік причин, за яких дитина надана сама собі. На сучасному етапі розвитку суспільства актуальним є питання врахування та збереження специфіки дитинства, задоволення освітньо-культурних і соціальних потреб дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання дитинства як актуальна наукова проблема, об'єкт міждисциплінарного наукового дослідження перебуває сьогодні у центрі уваги дослідників різних наук. Проблеми дитинства розглядалися з філософських, соціологічних, психологічних, культурологічних, педагогічних позицій. Серед учених, які суттєво вплинули на дослідження проблем дитинства, слід назвати А Богуш, В.Бондаровська, Л.Варяниця, Л.Волинець, Н.Гавриш, С.Гребінь, Т.Дуткевич, І.Загарницька, І.Звєрєва, О.Іонова, О.Кононко, О.Комякова, Л.Кудрик, А.Кузнецова, О.Лінник, О.Лукашенко, С.Лупаренко, С.Максименко, О.Міщик, О.Петрунько, І.Рогальська, Н.Самойленко, В.Соловієнко, О.Столяренко, О.Сухомлинська, В.Фольваркова-Плахтій.

Аналіз наукової літератури показав розмаїття підходів до вивчення проблем дитинства: розкриття суті дитинства й дитячості у філософсько-антропологічному контексті, проблема соціалізації та дитячої субкультури, особливості взаємин дітей і дорослих у сім'ї, негативний вплив інформаційного світу на дитину, духовно-культурний розвиток дитини; вікові особливості психічного розвитку дітей, адаптація дитини до колективу дитячого закладу, психічні особливості дітей у сучасній полікультурній освіті, питання дитинства в контексті розвитку національної освіти й виховання, турботливе ставлення до дитини та збереження специфіки дитинства, питання дитинства як важливого складника життєвого циклу людини, розвиток і реалізацію ідей дитинства у вітчизняній педагогічній думці. Незважаючи на підвищення уваги науковців до питань дитинства в Україні впродовж останнього часу, проблема збереження специфіки дитинства вимагає вдосконалення.

Вважаємо за необхідне відзначити, що у сучасній вітчизняній літературі не простежується достатнього наукового інтересу до комплексного вивчення соціальних змін та новоутворень, що відбуваються у дитячому середовищі в епоху трансформаційних змін суспільства та проблем адаптації до них. Узагальнення результатів дослідження, накопичений практичний досвід з проблем дитинства мають розпорошений характер.

Визначення мети та завдань дослідження. З огляду на вище зазначене метою статті є дослідити особливості проблеми сучасного дитинства в Україні. Розкриття окресленої проблеми передбачає вирішення наступного завдання: збереження специфіки дитинства, задоволення освітньо-культурних і соціальних потреб дітей.

Виклад основного матеріалу. Аналіз освітніх документів доводить, що державою визнається унікальність дитинства, цінність дитини та необхідність організації спеціальної роботи із соціокультурного забезпечення дітей у системі освіти й соціального захисту, створення передумов для повноцінного життя дитини. Однак, незважаючи на пильну увагу держави до проблем дитинства, охоплення дитини виховною та освітньою діяльністю з боку навчальних закладів і сім'ї, наприкінці ХХ ст. з'явилась низка наукових праць, у яких постала проблема зникнення дитинства. Цей факт учені підтверджували об'єктивними демографічними тенденціями розвитку дитинства в багатьох країнах світу (особливо в розвинених країнах), зокрема зниженням народжуваності, формуванням моделі бездітної або малодітної сім'ї, численними психологічними дослідженнями поведінки і діяльності дітей, наявністю проблем дитинства (криза сімейних цінностей, малоефективна соціальна сімейна політика, формування споживацької поведінки, індустрії дитинства, процеси інформатизації та віртуалізації тощо) [1].

Зокрема, С.Гребінь [2] виокремлює змістовні соціальні характеристики «кризи дитинства»: експансія масової комерційної культури, насадження психології споживання; переорієнтація на прагматичні цінності життя; відсутність зацікавленості до моральних і духовних надбань народу, відірваність від питомого середовища національної культури; примітивізація смислу людського буття; експлуатація дитячої праці, насильство в сім'ї, торгівля дітьми, безпритульність, токсикоманія, наркоманія, дитячі секс-послуги, комерціалізація образу щасливої дитини; розмивання сутнісних рис і меж дитинства; агресивне інформаційно-комунікативне середовище

© Зобенько Н.А.

та нав'язування дитині хибних цінностей; сповнені насильством комп'ютерні ігри, створення батьками неадекватного, із завищеними завданнями життєвого сценарію для дитини; слабкість найближчих до дитини соціальних інститутів, насамперед сім'ї; надмірне перенесення відповідальності за соціалізацію дитини з сім'ї на певні суспільні інституції; суміщення декларативного проголошення самоцінності дитинства з нездатністю дорослих діяльнісно визнати вагомість інтересів дитини.

Крім того, як відзначає вітчизняна дослідниця Н.Самойленко [3] світ дітей трансформується під впливом суспільних перетворень, залежних від культурних процесів, наукових здобутків учених, функціонування соціальної роботи, домінування ЗМІ, а також, політичної боротьби інтересів, що проблематизують дитинство. Усе це спричиняє втрату специфіки дитинства – зникнення специфічних відмінностей дітей, виявів суб'єктності та самобутності кожної окремої дитини, того, що властиве саме дитинству і відрізняє світ дітей від світу дорослих, або їх заміна елементами підліткової субкультури чи культури дорослих.

Узагальнення результатів дослідження вчених (В.Абраменкова, О.Аматьєва, Г.Бєлєнька, І.Вавілова, Л.Варяниця, Л.Волинець, Н.Гавриш, Н.Ганошенко, Л.Гурковська, Ю.Іванов, С.Лупаренко, Є.Луценко, С.Мещерякова, Д.Ріхтер, І.Савчук, Г.Святненко, Д.Фельдштейн, В.Чудінова) дозволяє виокремити ознаки втрати специфіки дитинства, а саме: зникнення певних елементів дитячої субкультури (дитячого фольклору, традиційних дитячих ігор тощо) або заміна їх на елементи підліткової субкультури і культури дорослих; переважання в дітей дорослих видів діяльності, зникнення або недостатній вияв власне дитячих видів діяльності (катання на гойдалках, рухливі ігри, живе спілкування з однолітками, читання дитячої літератури); втрата дитячою інфраструктурою (дитячими газетами, журналами, книгами, їжею, фільмами, одягом, іграшками тощо) її суто дитячих особливостей; переорієнтація у формуванні психічної статі особистості дитини з чітко фіксованої статево-рольової моделі на інверсійну модель (маскулінну для дівчат і фемінну для хлопчиків); зниження рівня когнітивного розвитку дітей, їхньої енергійності, природної допитливості, бажання активно діяти при зростанні емоційного дискомфорту, бажання читати і пізнавати нове; передчасне дорослішання сучасних дітей.

Водночас, сьогодні спостерігається амбівалентність, тобто одночасно дві протилежні тенденції у змісті сучасного дитинства: об'єктивна незалежність дітей та дитинства від спільноти дорослих межує з експансією дитинства, що ілюструють концепції трансформації дитинства в сучасному суспільстві, що демонструють знаки підвищеної уваги до дитинства, збільшення рівня контролю дорослими дитячого простору, дитячих практик. Сучасні процеси значно змінюють феномен дитинства. Якщо індустріальна епоха зробила його тривалішим, соціально цінним і важливим, то в умовах стрімких глобальних змін під впливом інформатизації, духовної деградації цей період скорочується, знецінюється, цінності дитинства переміщуються у світ дорослих, а моделі поведінки дорослих втілюються у світ дітей. Кризовий стан суспільства, незадоволеність існуючими формами спілкування між дітьми й дорослими, відсутність чітко визначених пріоритетів і цінностей, втрата соціального оптимізму загострюють проблему адаптаційних механізмів дітей. Сирітство, безпритульність, бездоглядність, бродяжництво, дитяча криміналь-ність стали реаліями сучасного суспільства [2] .

Дослідження праць сучасних учених (В.Бондаровська, І.Голубєва, Г.Грезийон, Г.Дженкінс, Л.Ерон, І.Загарницька, Л.Іонін, К.Керделлан, Г.Коджаспірова, І.Козубовська, О.Комякова, І.Кон, Т.Кравченко, О.Краснослободцева, Л.Ольховик, О.Петрунько, Г.Покидько, Н.Постман, Є.Рибінський, І.Рогальська, В.Савицька, О.Сапогова, В.Фольваркова-Плахтій, Д.Фрідман) дозволяє виділити причини втрати специфіки дитинства, а саме: руйнування інститутів соціалізації (сім'ї та дитячої спільноти); лібералізація статевої моралі й активна деморалізація дитячої субкультури дорослою спільнотою; суперечливе ставлення до дитинства, унаслідок чого відбувається зміна елементів дитячості на елементи світу дорослих [4]; психологічна відірваність дорослих від дітей; поширення агресивного медіа-середовища; раннє знайомство дітей із дорослою інформацією (пропаганда цинізму, культу грошей, сили), яка призводить до засвоєння ними нових, «екранних» зразків поведінки, критеріїв краси; поява індустрії розваг для дітей і прагнення дорослих випускати дитячі речі, що виглядають як дорослі речі; демографічна криза, зниження багатьох показників якості життя сучасних дітей стосовно їхнього фізичного, психічного й морально-духовного здоров'я; виникнення суспільних рухів, що виступають проти народження дітей; послаблення ігрових інтерактивних форм спільної діяльності дітей; низький рівень духовного розвитку людей, їхня низька культура читання, нерозвинені й нерозбірливі пізнавальні інтереси.

Сучасні науковці, які досліджують роль дитини й дитинства в розвитку суспільства (В.Абраменкова, А Богуш, Г.Бєлєнька, С.Гребінь, С.Лупаренко) [1; 2; 5; 6; 7], визначають, що сучасний статус дитини й дитинства спричинив появу парадоксів дитинства (обумовлених низкою економічних, політичних, юридичних і соціальних причин), а саме: демократизація дитячого життя, надання дитині юридичної свободи, що зафіксовано в міжнародних і державних документах, й обмеження простору для дитячої діяльності, фактичне позбавлення дитини права на гру (через недостатню кількість дитячих майданчиків, їхнє невідповідне, інколи небезпечне обладнання, несформованість у дітей уміння гратися і небажання дорослих допомогти їм у цьому); визнання цінності дітей і сім'ї, формування установки на тісний емоційний зв'язок батьків з дітьми і зниження народжуваності, усвідомлена безшлюбність [7]; підвищення рівня життя дитини, що характеризується покращенням умов життя, збільшенням кількості дитячих товарів, та зниження якості життя (психоемоційне неблагополуччя, відсутність оптимізму дітей, їх незадоволення умовами життя). Так, останніми роками все частіше в дітей спостерігається тривога, песимізм, агресивність, апатія тощо; інфантицид як відкидання дітей у формах відмови від здорових дітей, соціального сирітства, збільшення кількості абортів, дитячої бездоглядності та збільшення випадків всиновлення дітей, у тому числі дітей-інвалідів.

Варто підкреслити, що неоднозначне ставлення до дитинства спричиняє появу різних, інколи суперечливих поглядів на дитину, у тому числі нехтування її специфікою, заперечування необхідності створення особливих умов існування і розвитку. Саме на сучасному етапі розвитку суспільства особливо гостро постає проблема збереження специфіки дитинства, що передбачає організацію діяльності держави і громадськості із задоволення освітньо- культурних потреб дітей, їх опіки з орієнтацією на цінність дитини, унікальність і самобутність дитинства. Науковці пропонують можливі шляхи подо-

лання «кризи дитинства» та поліпшення становища дітей в Україні [1;2], а саме: налагодження взаємодії дитячих освітніх установ із батьками; забезпечення комплексного підходу до розв'язання завдань дитинства з боку дитячих освітніх установ, учителів, батьків, громадських організацій; використання узагальненого досвіду реалізації ідей дитинства впродовж XX століття у розробці стандарту початкової освіти, концепцій навчання та виховання дітей із орієнтацією на різнобічний розвиток особистості; охоплення якомога більшої кількість учнів розумною дозвіллєвою діяльністю; видання навчально-методичної літератури для батьків, педагогів із проблеми збереження специфіки дитинства; пропаганда в засобах масової інформації цінності дитинства; налагодження вітчизняними підприємствами виробництва суто дитячих товарів із урахуванням особливостей дитячого розвитку, запровадження єдиної загальнодержавної програми виховання підростаючого покоління; розробки та впровадження системи організації дозвілля дітей, доступної для кожної дитини; забезпечення державної підтримки діяльності дитячих організацій; орієнтація на індивідуальне розкриття творчого потенціалу засобами освіти; залучення дітей до національної культури, становлення самобутньої і впевненої в собі особистості.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що дитинство має важливе значення у суспільстві та культурі, оскільки не тільки закладає основи розвитку майбутніх поколінь, а й визначає рівень соціокультурного розвитку сучасного суспільства. На особливу увагу заслуговує питання врахування та збереження специфіки дитинства, задоволення освітньо-культурних і соціальних потреб дітей, здійснення низки заходів: поліпшення становища дітей в Україні; підтримка дитинства загалом як найбільш цінного і відповідального періоду життя людини; підтримка учасників процесу соціалізації дитини; цілеспрямовану підготовку підростаючого покоління до ефективної життєдіяльності; проведення спеціальних державно-громадських дитячих програм (комплексних і цільових) як державного, так і місцевого рівня; консолідації зусиль органів державної влади і місцевого самоврядування, громадськості.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми, яка вивчається. Перспективними вважаємо вивчення і наукового обґрунтування наступних питань: розробка наукових основ співробітництва державних, приватних і громадських структур, які здійснюють роботу з дітьми; підготовка відповідних фахівців; вивчення і узагальнення зарубіжного досвіду з проблеми збереження специфіки дитинства.

Список використаної літератури

1. Лупаренко С. Питання дитинства у вітчизняній педагогіці XX століття: теорія та практика: монографія / С.Є.Лупаренко. – Х.: ХНПУ імені Г.С.Сковороди, 2015. – 370 с.
2. Гребінь С.М. Дитинство як соціокультурний феномен: соціально-філософський аналіз [Рукопис]: дис. на здоб. наук. ступеня канд. філос. наук: 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / Гребінь Світлана Миколаївна; наук. кер. Утюж Ірина Геннадіївна; М-во освіти і науки України, Запоріз. нац. ун-т. – Запоріжжя, 2014. – 189 с. – Бібліогр.: с.159-189
3. Самойленко Н.В. Соціологія дитинства як об'єкт соціологічних досліджень /Н.В.Самойленко. – Режим доступу: http://www.uisr.org.ua/img/upload/files/uisr/1.2009/Pages%20from%2059-66.pdf. − Загол. з екрану. − Мова укр.
4. Варяниця Л. Дитяча субкультура – важливий чинник соціалізації дитини / Л.Варяниця // II Міжнар. наук.-практ. конф. [«Ціннісні пріоритети освіти у XXI столітті: орієнтири та напрямки сучасної освіти»], (Луганськ, 2-5 жовтня 2005 р). – Луганськ: ЛНПУ імені Тараса Шевченка, 2005. – Ч.3. – С. 57-67
5. Абраменкова В. Социальная психология детства в контексте развития отношений ребенка в мире / В.Абраменкова // Вопросы психологии. – 2002. – № 1. – С.3-16
6. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: [Текст]: А.М.Богуш, Л.О.Варяниця, Н.В.Гавриш, С.М.Курінна, І.П.Печенко; ред. Н.В.Гавриш. – Луганськ: Альма-матер, – 2006. – 368 с.
7. Бєлєнька Г.В. Здоров'я дитини – від родини [Текст]: / Бєлєнька Г.В., Богініч О.Л., Машковець М.А.. – К.: СПД Богданова А.М., 2006 рік. – 220 с.

Зобенько Наталья
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра начального образования
Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого
Черкассы, Украина

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ДЕТСТВА В УКРАИНЕ

В статье проанализирована проблема сохранения специфики детства в Украине. Аргументированно целесообразность преодоления «кризис детства», а именно необходимость осуществления ряда мероприятий: улучшение положения детей; поддержка детства в целом как наиболее ценного и ответственного периода жизни человека; поддержка участников процесса социализации ребенка; целенаправленная подготовка подрастающего поколения к эффективной жизнедеятельности; проведение специальных государственно-общественных детских программ (комплексных и целевых) как государственного, так и местного уровня; консолидации усилий органов государственной власти и местного самоуправления, общественности.

Ключевые слова: уникальность детства, проблема исчезновения детства, «кризиса детства», потеря специфики детства, амбивалентность в смысле современного детства; парадоксы детства

Zobenko Natalia
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Primary Education
Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytsky
Cherkasy, Ukraine

CURRENT STATUS OF CHILDHOOD IN UKRAINE

In the article the problem of preserving the specificity of childhood in the Ukraine was analyzed. The feasibility of

overcoming the «crisis of childhood» was argued, especially the need to implement a number of measures: improving the importance of childhood in general as it is considered the most valuable and responsible period of human life; support of socializing the child; focused training the younger generation to the effective life; special governmental-public children's programs (comprehensive and targeted) both on the state and local levels; the consolidation of efforts of the state and local governments and the public.

Special attention should be focused on the issue of the consideration and conservation of the childhood's specific, satisfaction of educational, cultural and social needs of children, the implementation of the following number of measures: improving the situation of children in Ukraine; the general support of a childhood as the most valuable and important period of human life; the support of the members of the process of socializing the child; the targeted preparation of the younger generation to the effective life.

Key words: the uniqueness childhood, the problem of disappearance of childhood, «the crisis of childhood», the loss of childhood's specificity, the ambivalence in the modern sense of childhood; childhood paradoxes.

УДК 378.147:53

Ігнатенко Наталія Віталіївна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра нової і новітньої історії та методики викладання історії
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, м.Тернопіль, Україна

МЕТОДИКА ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ІСТОРІЇ В ШКОЛІ

У статті розкрито особливості застосування технології проблемного навчання як засобу активізації та інтенсифікації пізнавальної діяльності учнів при вивченні історії в школі; теоретично обґрунтовано концептуальні засади та методику застосування проблемного навчання історії: охарактеризовано його мету, зміст і дидактичні принципи; розглянуто методику постановки проблемних запитань, формулювання проблемних завдань та задач, створення проблемних ситуацій; наведено приклади практичного застосування прийомів проблемного навчання при вивченні історії в школі.

Ключові слова: проблемне навчання, проблемне запитання, проблемне завдання, проблемна задача, проблемна ситуація.

Вступ. Серед дидактичних технологій, спрямованих на інтенсифікацію уроку, особливе місце посідає проблемне навчання. Без сумніву, сучасний учитель у практичній діяльності широко застосовує увесь арсенал пропонованих педагогікою дидактичних технологій, тому проблемне навчання не слід сприймати як універсальний вид навчання. Проте жодна із технологій не є настільки сприятливою для розкриття та реалізації мислиннєвого потенціалу учнів, як проблемне навчання. Активізація навчальної діяльності учнів шляхом залучення їх до пошукової діяльності та самостійного розв'язання навчальних проблем сприяє розвитку творчих здібностей, формуванню психологічної установки на подолання пізнавальних труднощів, виникненню відчуття особистої відповідальності за якість набутих знань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концептуальні засади технології проблемного навчання ґрунтуються на теоретичних висновках американського філософа, психолога і педагога Дж.Дьюї (1859 – 1952 рр.). Розмірковуючи над проблемою оптимізації якості освіти, учений виокремив три умови успішного навчання: проблематизація навчального матеріалу (знання засвоюються лише внаслідок здивування і зацікавлення); активність суб'єктів навчання (знання повинні засвоюватися з «апетитом»); зв'язок навчання із життям або подальшою практичною діяльністю (у такому випадку формується мотив до навчання, адже суб'єкт розуміє, для чого вчиться).

Ідеї Дж.Дьюї пропагувались і трансформувались у світовій практиці протягом наступних десятиліть, зокрема концепцію функціонування проблемного навчання як цілісної методичної системи, що об'єднує різноманітні методи та прийоми навчання, створив М.Махмутов.

Особливості функціонування проблемності, а також вплив проблемної ситуації на пізнавальну активність та психологічний стан особистості досліджували І.Лернер, М.Скаткін.

Розробці методики проблемного навчання з позиції психології навчальної діяльності дидактика завдячує науковим працям П.Гальперіна, В.Давидова, А.Леонтьєва, Н.Менчинської, Н.Тализіної та ін., присвяченим розробці методики проблемного навчання з позиції психології навчальної діяльності.

На сучасному етапі проблемою розвивального навчання займаються А.Алексюк, В.Андрущенко, В.Безпалько, С.Гончаренко, І.Дичківська, В.Давидов, І.Підласий, Г.Селевко, С.Снапковська, С.Терно, В.Ягупов, та інші.

Разом з тим, маючи беззаперечні переваги у реалізації мети та завдань реформування сучасного загальноосвітнього закладу, проблемне навчання залишається найбільш складною і найменш методично адаптованою для школи технологією навчання.

Отож **метою статті** є теоретичне обґрунтування концептуальних засад та методики застосування проблемного навчання при вивченні історії в школі.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових праць з окресленої проблеми дозволяє розглядати проблемне навчання як цілісну диференційовану технологію розвивальної освіти, спрямовану на динамічне засвоєння учнями знань, формування прийомів дослідницької пізнавальної діяльності, залучення до наукового пошуку та творчості. В основі такого навчання лежить інтелектуальна активність людини, що ґрунтується на високому рівні пізнавальної мотивації – свідомої потреби в навчально-пізнавальній діяльності. На жаль, ця активність виникає не часто. Зазвичай вона є наслідком цілеспрямованих управлінських дій педагога, націлених на свідоме практичне чи теоретичне ускладнення процесу пізнання, що виражається в системі створюваних ним проблемних ситуацій, задач чи завдань.

Проблемне навчання розпочинається зі створення проблемної ситуації. Проблемна ситуація – це психологічний стан, який виникає у результаті мисленнєвої взаємодії суб'єкта (учня) з об'єктом (навчальним матеріалом), що викликає пізнавальну потребу розкрити суть суперечливих процесів або явищ, які вивчаються [2, с.124]. Зауважимо при цьому, що навчальна проблема не тотожна науковій, адже рішення, яке шукає учень, науці відоме.

Проблемна ситуація виникає тоді, коли суб'єкт навчання, розуміючи завдання та намагаючись його розв'язати, відчуває брак знань або умінь зробити це, – як наслідок, виникає ситуація неузгодженості між пізнавальною задачею й готовністю учня до її розв'язання [3, с.8]. Такий стан викликає пізнавальну потребу, яка в своєю чергою, спричиняючи пошукову активність, виявляється через пізнавальний мотив і опредмечується у вигляді проблеми, що, наближаючи момент відкриття учнем суб'єктивно нового знання, стимулює його до постановки особистої навчальної мети та завдань.

Процес формування навчальної потреби відбувається у декілька етапів: а)постановка навчальної мети, аналіз проблеми; б)усвідомлення суті проблеми; в)словесне формулювання проблеми. Як наслідок – навчальний процес нагадує безперервний ланцюг педагогічних дій: проблемна ситуація – пошук способів її рішення – вирішення проблеми [4, с.24].

© Ігнатенко Н.В.

Вихід із проблемної ситуації передбачає пошук відповідей на проблемні запитання та розв'язання низки проблемних завдань чи задач.

Проблемне запитання – це запитання, на яке немає готової відповіді. Її учень шукає самостійно шляхом проведення мисленнєвих операцій, таких як аналіз, порівняння, синтез, узагальнення тощо [5]. На відміну від звичайного – проблемне запитання має перетворювальний характер і не обмежується пригадуванням або відтворенням раніше набутих знань. Крім того, проблемне запитання має здатність виявляти глибинний зміст проблеми і містить у собі дослідницьке начало. Наприклад, при вивченні політичної роздробленості Київської Русі в другій половині XI ст. – першій половині XIII ст. учнів можна попросити назвати відомі їм причини політичної роздробленості Київської Русі, або ж поставити запитання *«Чим відрізнялася політична роздробленість Київської Русі у другій половині XI ст. – першій половині XIII ст. від подібної ситуації у Франції?»*.

У першому випадку маємо приклад запитання відтворювального типу, відповідь на яке вимагає перелічення фактів, прописаних у будь-якому підручнику з історії України, у другому – запитання (перетворювальне), що потребує багатофакторного аналізу: розуміння закономірностей феодальної роздробленості як історичного явища, усвідомлення характерних рис цього явища на різних територіях, здатності до порівняльної характеристики та узагальненої відповіді.

Зауважимо також, що проблемне запитання можна розглядати з позиції його об'єктивності чи суб'єктивності. Об'єктивний характер запитання має у випадку, коли не існує єдиного наукового підходу до відповіді на нього. Суб'єктивний – коли відповідь існує, але учень не володіє методикою наукового аналізу, необхідною для її пошуку [6, с.346]. Як в першому, так і в другому випадках дидактичне ускладнення, що виникає в процесі пошуку відповідей на запитання, спонукає учня до аналітичної діяльності, а відтак робить його активним учасником навчального процесу.

Проблемне запитання може застосовуватися вчителем локально з метою активізації пізнавальної діяльності учнів на етапі засвоєння нових знань, формування умінь та навиків (у цьому випадку вчитель час від часу перериває свою розповідь, звертаючись до класу із запитаннями на зразок «а чому?», «як ви думаєте?», «доведіть» і т.і.) чи фронтально – під час проблемної бесіди або дискусії. До того ж, у обох випадках запитання повинні стимулювати учня до активної пошуково-дослідницької діяльності.

Проблемне запитання ускладнюється та набуває дослідницького характеру, трансформуючись у проблемне завдання.

Проблемне завдання – це вид координованої педагогом пошуково-пізнавальної діяльності учнів, спрямованої на поетапне розв'язання низки навчальних проблем з метою засвоєння нових знань, формування умінь та навичок. Процес формування навчальної проблеми здійснюється у декілька етапів: а) аналіз ситуації; б) усвідомлення суті проблеми; в) словесне формулювання проблеми; г) розв'язання проблеми [2, с.128].

Оскільки головною ознакою навчальної проблеми є наявність суперечливої інформації або ситуації, то розв'язання проблемних завдань відбувається у формі пошуку. Опрацьовуючи широкий спектр історичних інтерпретацій, включаючи академічну історію, історичну белетристику, художню літературу, фольклор і т. ін., учні повинні обґрунтовано висловити власну позицію щодо оцінки того чи іншого історичного факту або явища.

Наприклад, на етапі визначення причин та передумов Першої світової війни (тема «Україна в Першій світовій війні» (Історія України, 10 кл.)) учням можна поставити такі завдання:

Проаналізуйте документи параграфа 7.2 «У вимірі імперських інтересів» навчального посібника «Історія епохи очима людини» і на їх основі:

1. *Озвучте міркування про можливості використання українськими політиками планів воюючих сторін у реалізації власних позицій стосовно політичного самовизначення України?*
2. *Визначте позиції українських політиків щодо війни. Зверніть увагу на їх аргументацію. Які чинники впливали на формування саме таких пріоритетів української політичної еліти?*
3. *Запишіть свої міркування [7, с.50-51].*

Різновидом проблемного завдання є проблемна задача.

Проблемна задача – це форма подачі навчального матеріалу з наперед визначеними умовами і невідомими даними. Пошук цих даних вимагає від учня активної розумової діяльності, аналізу фактів, з'ясування причинно-наслідкових зв'язків. Часто задача містить у собі реальне або удаване протиріччя, яке викликає пізнавальне ускладнення. Як і у випадку з проблемними запитаннями і завданнями, проблемну задачу не можна розв'язати лише шляхом пригадування здобутих раніше знань, необхідно розмірковувати, шукати зв'язки, добирати докази [8].

Структуру проблемної задачі характеризують три компоненти: дані (умова), вимога та невідоме. Рішення такої задачі може бути у формі словесного міркування, письмових висновків, есе, навчальних проектів тощо. Наприклад, у контексті перевірки навчальних досягнень учнів з теми «Утвердження індустріального суспільства в провідних державах світу» (9 кл.) учням можна запропонувати виконати завдання такого змісту: *15 лютого 1900 р. п'ять металургійних товариств уклали угоду з розподілу усіх замовлень між заводами пропорційно їх продуктивності: Новоросійському товариству – 29,5%; Брянському – 25%; Південно-Російському, Дніпровському – 18%; Російсько-Бельгійському – 15,5%; Донецькому – 12%. Справами щодо цього договору відала спеціальна рада, що складалася із представників товариств (по одному від кожного), з-поміж яких обирали голову.*

Завдання: Визначте, до якого періоду розвитку капіталізму слід віднести описаний факт – домонополістичного чи монополістичного? Обґрунтуйте свою відповідь [9, с.9].

Для розв'язання задачі учні повинні зіставити факт укладення договору з поняттям «*капіталістична монополія*» і шляхом розмірковування дійти наступного висновку: оскільки договір передбачає, по-перше, об'єднання капіталістів, по-друге, розподіл ринку між товариствами, по-третє, створення ради, що здійснювала цей розподіл, то можна твердити, що даний договір між товариствами репрезентує об'єднання капіталістів із метою встановлення контролю над ринком у вигляді синдикату. Це свідчить про утворення капіталістичної монополії. Відповідно цей факт є свідченням монополістичного етапу розвитку капіталізму.

Без сумніву, виконання подібних завдань вимагає від учня наявності певного рівня теоретичної та практичної підготовки. Готовність до проблемного навчання у цьому сенсі визначається насамперед вмінням побачити запропоновану вчителем про-

блему, сформулювати її, знайти шляхи вирішення й вирішити, скориставшись ефективними прийомами. Оскільки засвоєння прийомів будь-яких дій можливе лише в процесі виконання цих дій, то учителю необхідно вводити елемент проблемності (проблемні запитання, завдання, задачі тощо) у структуру кожного заняття. Це допоможе у подоланні інтелектуальних ускладнень, які природно виникатимуть в учнів, чий обсяг знань та інтелектуальний досвід не дозволяє долати протиріччя між уже відомим і новим.

Висновки. Отже, проблемне навчання – це сукупність методів та прийомів, за допомогою яких для учнів створюється проблемна ситуація, формуються проблеми, здійснюється пошук шляхів їх вирішення. Головною умовою «проблематизації» змісту навчання історії в школі є залучення до процесу пізнання кількох суперечливих поглядів на проблему вивчення, створення проблемних ситуацій, які спонукають учнів не лише користуватися набутими знаннями, а й самостійно (під керівництвом учителя) здобувати нові. На відміну від традиційного, проблемне навчання опирається не лише на пізнання історичних фактів та подій, а й на розкриття причинно-наслідкових зв'язків.

Список використаної літератури

1. Брушлинский А.Н. Психология мышления и проблемного обучения / А.Н.Брушлинский. – М.: Знание, 1983. – 93 с.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В.Давыдов – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчально-методичний посібник/ І.М.Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Історія епохи очима людини. Україна та Європа у 1900 – 1939 роках: Навч. посіб. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. / [Ю.Комаров, В.Мисан, А.Осмоловський та ін.]. – К.: Генеза, 2004. – 256 с.
5. Матюшкін О.М. Проблемні ситуації в мисленні та навчанні / О.М.Матюшкін. – М.: Педагогіка, 1972. – 146 с.
6. Махмутов М. И. Проблемное обучение в опыте передовых учителей Татарии / М.И.Махмутов // Народное образование. – 1967. – № 4. – С.4-12.
7. Павленко В.В. Методи проблемного навчання / В.В.Павленко // Нові технології навчання: наук.-пед. зб. // Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Київ, 2014. – Вип.81 (спецвипуск). – С.75-79
8. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. Підручник для студентів педагогічних факультетів / О.Я.Савченко – К.: «Абрис», 1997. – 389 с.
9. Селевко Г. Современные образовательные технологи/ Г.Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – С.212
10. Снапковська С.В. Проблемне навчання як засіб інтенсифікації педагогічного процесу в системі роботи кафедри педагогіки і психології / С.В.Снапковська [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://vgmu.vitebsk.net/intconf/sect4/10.htm.> – Загол. з екрану. – Мова укр.
11. Терно С. Складові ефективного навчання, або що потрібно знати вчителю про пізнавальні процеси учнів / С.Терно // Історія в школах України. – 2005. – № 4. – С.8-11
12. Череповська Н. Роль аналогії у розвитку критичного та творчого мислення / Н.Череповська // Уроки мислення. – 2003. – № 2. – 12-18
13. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник / В.В.Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

Игнатенко Наталия
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра новой и новейшей истории и методики преподавания истории Тернопольский национальный педагогический университет
имени Владимира Гнатюка, г.Тернополь, Украина

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ

В статье рассмотрены особенности применения технологии проблемного обучения как средства активизации и интенсификации познавательной деятельности учащихся при изучении истории в школе, теоретически обоснованы концептуальные основы и методика применения проблемного обучения истории: охарактеризованы его цели, содержание и дидактические принципы; рассмотрена методика постановки проблемных вопросов, формулировки проблемных заданий и задач, создания проблемных ситуаций; описаны примеры практического применения приёмов проблемного обучения при изучении истории в школе.

Ключевые слова: проблемное обучение, проблемные вопросы, проблемные задачи, проблемные задания, проблемная ситуация.

Ignatenko Natalia
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Modern and Contemporary History and Methods of History Teaching
Ternopil National Pedagogical University named after
Volodymyr Hnatyuk, Ternopil, Ukraine

METHODS OF APPLICATION OF PROBLEM TEACHING TECHNOLOGY IN TEACHING HISTORY IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

The article reveals the features of application of technology problem of training as a means of energizing and intensification of cognitive activity of students while studying history in a high school; the purpose has been characterized, the content and didactic principles of application of technology problem of education have been considered as well as the methodology for setting the problematic issues, the wording of the problem tasks and objectives, creating problematic situations too. The article reasonably states that the learning system problem requires the learner to availability of a certain level of theoretical and practical training. Ready for a learning problem in this sense is determined primarily by the ability to see a proposed teacher problem, formulate it, to find solutions and

solve using effective methods. This study leads to the conclusion that the main condition of "problematic" content learning history at school is to engage in the process of cognition of several contradictory views on the problem of learning, creating problematic situations that encourage pupils not only to use the acquired knowledge, but also their own (under the direction of the teacher) to acquire new ones. Unlike the traditional fore-learning depends not only on the knowledge of historical facts and events, but also on the disclosure of causation. Therefore, the correct formulation of the educational problems is one of the main tasks, which depends on the success and effectiveness of the educational process.

Key words: faulty study, the problematic issues, problem tasks, development technology, problem situation.

УДК 378.14:80 (430)

Іконнікова Марина Валеріївна
кандидат філологічних наук, доцент
кафедра іноземної філології факультету міжнародних відносин
Хмельницький національний університет, м. Хмельницький, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФІЛОЛОГІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ НІМЕЧЧИНИ

Розглянуто організаційно-педагогічні та змістові особливості професійної підготовки філологів в університетах Німеччини. Наголошено на компетентнісно зорієнтованому підході у підготовці філологів. Проаналізовано зміст освітніх програм, визначено ключові компетентності філолога (дидактичні, особистісні та предметні) та компоненти професійної компетентності (когнітивний, інформаційно-аналітичний, операційно-практичний, ціннісно-мотиваційний). Розкрито особливості підвищення кваліфікації та стажування.

Ключові слова: філолог, підготовка, навчання, компетентність, зміст, освітня програма, Німеччина

Вступ. Проблема професійної підготовки філологів постає як одне з найбільш актуальних питань педагогічної науки, від розв'язання якого суттєвою мірою залежить успішність реалізації програми духовно-культурного розвитку країни. Розроблення змісту освітніх програм професійної підготовки філологів, методів і технологій навчання вимагає детального аналізу порушеної проблеми з узагальненням вітчизняного та зарубіжного досвіду. Звернення до досвіду професійної підготовки філологів у Німеччині зумовлене високою якістю вищої філологічної освіти в Німеччині, її відповідністю вимогам Болонської конвенції (що засвідчують матеріали та документи Конференції ректорів ВНЗ Німеччини (HRK), Міністерства освіти та науки (BMBF), Наукової Ради (Wissenschaftsrat), Постійної конференції міністрів освіти і культури земель (KMK)), активним впровадженням компетентнісного підходу, розробленням державних стандартів підготовки філологів, що наразі є актуальною проблемою для української системи вищої освіти. Німеччина завжди була і залишається рушієм інтеграційних процесів у Європі, є третьою державою у світі за економічною потужністю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти професійної підготовки філологів у зарубіжному досвіді стали предметом досліджень В. Базової, Н.Бідюк, Ю.Головацької, О. Зіноватної, В.Корнієнко, О. Мартинюк, І. Пасинкової, І.П'янковської, Л.Черній, О.Сєргєєвої та ін. Система вищої освіти Німеччини досліджувалася В.Абашкіною, А.Андрощук, Т.Вакуленко, В.Гаманюк, Н.Козак, Н.Махині, Л.Отрощенко, С.Павлюк, Л. Чулковою, Н. Удовиченко. Вивчення наукових джерел свідчить про відсутність ґрунтовних наукових пошуків з проблем професійної підготовки філологів в освітньому досвіді Німеччини.

Метою статті є узагальнення та з'ясування особливостей професійної підготовки філологів у німецькому досвіді.

Виклад основного матеріалу. Німеччина – федеративна держава, до складу якої нині входить 16 земель-суб'єктів (10 із них – так звані старі землі, що перебували у складі Західної Німеччини; 6 земель утворено на території колишньої НДР: Берлін, Мекленбург – Передня Померанія, Бранденбург, Саксонія, Саксонія-Ангальт, Тюрингія). Згідно з Конституцією, коло питань у сфері реалізації державних повноважень і виконання державних завдань перебуває в компетенції федерального центру та суб'єктів. Федеральні землі мають уповноваження й суверенітет у галузі культури (Kulturhoheit), можуть ухвалювати законодавчі акти, що стосуються шкільної, вищої освіти, освіти дорослих.

Досліджуючи перспективні напрями розвитку філологічної освіти в Німеччині, наголосимо на позитивних та негативних тенденціях в системі вищої освіти. Децентралізація управління системою вищої освіти Німеччини вможливлює різноманіття, орієнтацію на розв'язання проблем і задоволення безпосередніх потреб громадян у демократичній державі, максимальне врахування особливостей суб'єкта федерації, специфіки організації процесу підготовки фахівців відповідно до їхніх конкретних потреб. Водночас децентралізація зумовлює численну кількість відмінностей у системі вищої освіти. На підставі аналізу поглядів європейських педагогів О. Мартинова стверджує, що децентралізоване управління освітою в Німеччині є радше недоліком, ніж перевагою, оскільки породжує відмінності в кожній землі, що позначається на статусі навчальних закладів, які готують фахівців одного рівня кваліфікації; нерівноправність атестатів і дипломів; диференційні явища в організації навчальної діяльності, у термінах навчання, а також у неузгодженні навчальних планів, неоднакових вимогах до абітурієнтів. Відмінності в організації навчання на рівні земель призводять до невідповідності в рівноцінних освітніх структурах, перешкоджаючи взаємодії між суб'єктами, а також знижуючи рівень приватної і професійної мобільності. З огляду на це постає необхідність у координуванні системи вищої освіти для налагодження взаємодії між землями [2, с. 25–26].

Наукове зацікавлення особливостями професійної підготовки філологів у Німеччині, зафіксоване лише в другій половині XX століття, що пояснюється потребою у кваліфікованих фахівцях-філологах, переходом до нових програм і підручників, осмисленням основних закономірностей розвитку філологічної освіти. У реформуванні філологічної освіти в Німеччині особлива увага надається питанням багатомовності та міжкультурній освіті з огляду на загальноєвропейські тенденції у галузі мовної політики.

Виявлення особливостей професійної підготовки філологів у Німеччині здійснювалося на основі компаративного аналізу організації навчання за освітніми програмами (23 програми) відомих університетів Берліна, Бонна, Гельдейберга, Лейпціга, Гіндесгайма, Майнц-Гермесхайма, Саарбрюкена. Встановлено, що професійна підготовка філологів є послідовним неперервним процесом, що охоплює здобуття освітніх ступенів бакалавра (6 семестрів), магістра (4 семестри) та доктора філософії. Термін навчання інколи становить 14 семестрів (разом зі стажуванням). Існують бакалаврські програми, які надають загальну лінгвістичну підготовку і програми, які передбачають лише навчання з проблем міжкультурної

© Іконнікова М.В.

комунікації (програма «Міжкультурна / або багатомовна комунікація»). Магістерські програми готують майбутніх науковців у галузі філології.

Аналіз змісту освітніх програм засвідчив, що професійна підготовка філологів здійснюється на основі таких методологічних підходів: компетентнісного, міждисциплінарного, культурологічного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, аксіологічного, інтегрованого, адитивного. Провідним підходом визначено компетентнісно зорієнтований, оскільки результатом професійної підготовки філологів у вищих навчальних Німеччини закладах є формування професійної компетентності.

Під терміном «компетентність» німецькі дослідники розуміють навички, методи, знання, ставлення та цінності, які потребують набуття та використання впродовж усього життя людини. Розвиток компетентностей розглядається з перспективи суб'єкта, його здібностей та інтересів, та поля в освітньому вимірі його предметної орієнтації [4, с.7]. Зокрема, Р.Енггрубер вважає, що компетентність не зводиться лише до засвоєння змісту навчальної програми, натомість вона означає мотивацію та здатність до самостійного розширення знань та вмінь і може таким чином розглядатися у якості здатності до самоорганізації [5, с.7]. За словами науковця «…компетентності базуються на знаннях, складаються з цінностей, плануються як уміння, консолідуються через досвід та реалізуються на основі волевиявлення» [Там само, с. 10-11]. Й. Ерпенбек розглядає компетентності як диспозицію до самоорганізації, яку слід розуміти як «…диспозицію до внутрішніх умов регуляції діяльності, розвинених до певної міри. Для розвитку цих диспозицій важливу роль відіграють знання, цінності, досвід, вміння та воля» [6, с. 162]. З огляду на різні підходи до тлумачення терміну «компетентність» Р. Йегер робить висновок про те, що: 1) компетентності є невід'ємною частиною підготовки й одночасно критеріями успіху в повсякденній професійній діяльності, 2) їх виявлення та розвиток є складовою частиною підготовки; 3) вони одночасно стають базисом розвитку особистості [1]. Компетентним філологом, на думку науковців, є не випускник університету з документально підтвердженими кваліфікаціями, а фахівець, спроможний навчатися протягом життя та постійно вдосконалюватися в професійній діяльності.

На підставі аналізу досліджень німецьких науковців з'ясовано, що складниками професійної компетентності філолога є базові дидактичні компетентності, зорієнтовані на організацію та реалізацію практичної навчальної діяльності, особистісні компетентності (самокомпетентність, соціальна компетентність, міжкультурна компетентність), предметні компетентності (мовленнєві навички, лінгвістичні знання, країнознавчі знання; знання з літературознавства; перекладацькі уміння, методичні навички). Відтак, зміст підготовки майбутніх філологів спрямований на формування когнітивного (інтегровані лінгвістичні та соціокультурні знання; знання терміносистеми метамови; знання з перекладознавства, літературознавста, фольклористики, текстолінгвістики, лінгвальних маркерів соціальних відносин, типів іншомовних дискурсів, жанрово-стилістичних концептів); інформаційно-аналітичного (пошук, аналіз, систематизація, презентація інформації, інформаційні технології, розвиток пізнавальної активності, критичного, логічного, дивергентного, асоціативного, аналітичного типів мислення); операційно-практичного (мовленнєві, фахові, навчальні вміння й навички; поведінкові реакції; володіння засобами та продуктивними способами спілкування, використання дискурсивних способів вираження інформації, редагування й реферування, самостійного вивчення мови, розпізнавання регістрів спілкування, перекладацькими стратегіями, досвідом мовної діяльності); ціннісно-мотиваційного (цільові установки, формування позитивної мотивації оволодіння професією, орієнтація на результат, комунікативні стратегії, формування позитивної міжособистісної взаємодії, рефлексія, професійний розвиток, самовдосконалення та самореалізація) компонентів. Водночас зміст навчання зорієнтований на задоволення перспективних кар'єрних можливостей та професійне зростання.

Запровадження компетентнісно зорієнтованої підготовки філологів у Німеччині безпосередньо пов'язане з питанням освітніх стандартів. Німецькі науковці послуговуються терміном «стандарт» для позначення високого рівня професійної компетентності та шляхів його оптимального досягнення. У процесі реформування філологічної освіти досі не розроблено єдиних стандартів для підготовки філологів, що стосуються ключових компетентностей та окремих предметних компетентностей. Кожну з компетентностей описано через визначення стандартів теоретичної та практичної підготовки. Наприклад, предметні компетентності з напряму «Нові іноземні мови» характеризують знання й уміння, необхідні філологам відповідно до спеціалізації та профілю підготовки, а також основні елементи змісту фахової підготовки (мовна практика, лінгвістика, літературознавство, культурологія, методика викладання іноземних мов).

Дотримання принципів модульності та елективності побудови освітніх програм (три блоки дисциплін) сприяє диференціації та індивідуалізації підготовки майбутніх філологів. До першого блоку належать обов'язкові фахові дисципліни для кожної спеціальності (Pflichtmodule); до другого блоку належать елективні дисципліни, які можуть бути як загальнонауковими, так і прикладними (Wahlpflichtmodule); третій блок формують факультативні дисципліни (Wahlmodule). Зазвичай студенти філологи обирають 2 іноземні мови (B-Sprache та C-Sprache) і один предмет спеціалізації. Проте, ця елективність є умовною, оскільки їх вибір залежить від пропозицій університету та бажання самих студентів. Наприклад, в університеті Гіндесхайм на факультеті «Міжнародна комунікація та переклад» пропонується три мови на вибір: англійська, французька та іспанська, а в університеті Гермесхайм на факультеті «Мова, культура, мистецтво» − 12 мов на вибір.

Нині в німецьких університетах підготовка філологів відбувається як за традиційними програмами, які завершуються Першим державним іспитом, так і за ступеневими програмами з можливістю отримання ступеня бакалавра та магістра. Згідно з вимогами Болонської декларації, акредитація освітніх програм вимагає наявності довідника модулів, де представлено інформацію про зміст навчання, навчальне навантаження, форми навчальної роботи та контролю знань студентів, критерії оцінювання, відомості про викладача й відповідальну особу за курс. Освітні програми укладають, керуючись порядком навчання (*Studienordnung*) і порядком складання іспитів (*Prüfungsordnung*).

До особливостей професійної підготовки філологів належить орієнтація навчання на загальноуніверситетські документи про порядок проведення іспитів, відповідність структурам кваліфікацій за напрямами підготовки, лонгитюдний моніторинг результатів навчання для підвищення його якості, по-

кращення якості консультування й мережева співпраця підрозділів університету.

Використання інтегрованого підходу дає змогу творчо поєднувати проектне, дослідницьке та проблемне навчання, а також посилює роль самостійної та індивідуальної роботи студентів. Ефективність навчання забезпечують використання інтерактивних технологій, сучасних мультимедійних засобів навчання. Серед інноваційних форм варто виокремити *модерацію*. Ця форма навчання розроблена на початку 70-х рр. німецькими вченими і практиками (К. Клеберт, М. Нойланд, В. Хартманн, В. Циммерманн), набула широкої популярності. До основних завдань модерації належать психологічні й соціологічні моменти, спрямовані на налагодження сприятливої атмосфери для кожного учасника, створення оптимальних умов для реалізації поставлених цілей і завдань. Керівник навчального процесу (модератор) не є лектором, його радше можна назвати співучасником, який допомагає підтримувати активну роботу в групі й проводити заняття на належному рівні.

На основі компаративного аналізу з'ясовано, що особливостями підготовки філологів в німецьких університетах є такі: функціонування двох моделей підготовки (традиційна та ступенева) за неоднакового їх співвідношення на різних землях; розподіл навчання на науково-практичну університетську фазу, що завершується Першим державним іспитом або здобуттям ступеня бакалавра чи магістра, та стажування, яке закінчується Другим державним іспитом; незалежно від моделі підготовки, навчання майбутніх філологів складається з опанування двох або трьох предметів; період стажування (референдаріат) проходить у супроводі навчання на семінарі, де майбутні філологи поглиблюють теоретичні знання, практичні навички та ключові компетентності; важливий складник підготовки – семестр навчання за кордоном, де студенти вдосконалюють знання з мови та міжкультурну компетентність; після складання Другого державного іспиту в кінці стажування майбутній філолог має змогу отримати статус державного службовця [3].

Органічним компонентом процесу підготовки філологів є навчання студентів у країні, мову якої вивчають терміном до одного семестру. Нині в Німеччині функціонує низка державних, приватних, громадських, церковних, профспілкових освітніх установ, що надають послуги для стажування та підвищення кваліфікації. З-поміж них - Культурний центр ім. Ґете (GI), Німецька служба академічних обмінів ДААД (DAAD), а також Служба педагогічних обмінів ПАД (PAD). Ці установи пропонують низку проектів і програм, спрямованих на підвищення рівня мобільності студентів-філологів, обмін досвідом, налагодження взаємодії з представниками інших культур. Від їх реалізації суттєвою мірою залежить успіх ініціативи щодо створення європейського простору мовної освіти.

Викладений матеріал дає змогу зробити окремі узагальнення та **висновки**. Інтеграція української вищої освіти в європейський освітній простір вимагає узгодження національних програм підготовки фахівців з європейськими стандартами, потребує модернізації системи філологічної освіти та удосконалення професійної підготовки філологів, рівень знань яких має відповідати міжнародним вимогам. Результати дослідження, висновки і рекомендації можуть сприяти раціональній організації вітчизняної системи професійної підготовки філологів. Отримані нові знання про структуру і зміст професійної філологічної освіти у Німеччині можуть бути використані в практичній роботі з метою вдосконалення навчання у вищій школі України під час створення навчальних планів, програм, навчальних посібників і підручників, для здійснення науково-педагогічних досліджень дисциплін філологічного профілю.

Список використаної літератури

1. Йегер Р. С. Формирование компетенций. Факты, идеи и версии. Доклад 25.06.2003 г. в Диллингене // Болонский Процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (книгаприложение 1) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – С. 213 – 218.
2. Мартынова О.В. Подготовка учителей в Германии в условиях создания европейского пространства высшего образования: дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Мартынова Ольга Владимировна; Пензенский государственный педагогический ун-т им. В.Г.Белинского. – Пенза, 2006. – 180 с.
3. П'янковська І.В. Особливості та система підготовки вчителів іноземної мови у ВНЗ Німеччини / І.В.П'янковська, О.М.Голубєва // Вища освіта України – Додаток 4, том І (19). – 2010. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – С. 414-421.
4. Dehnbostel P. Informelles Lernen: Arbeitserfahrungen und Kompetenzerwerb aus berufspädagogischer Sicht [Elektronische Ressource] / Peter Dehnbostel. − URL: http://www.swa-programm.de/tagungen/neukirchen/vortrag_dehnbostel.pdf
5. Enggruber R., Bleck Ch. Modelle der Kompetenzfeststellung im beschäftigungs- und bildungstheoretischen Diskurs – unter besonderer Berücksichtigung von Gender Mainstreaming [Elektronische Ressource] / Ruth Enggruber und Christian Bleck. – URL: www.equal-sachsen-sozialwirtschaft.de/download/Modelle_gesamt.pdf
6. Erpenbeck J. Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation / John Erpenbeck, Volker Heyse. – Münster, 1999. – 679 S.

Иконникова Марина
кандидат филологических наук, доцент
кафедра иностранной филологии факультета международных отношений
Хмельницкий национальный уніиверситет, г.Хмельницкий, Украина

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕСИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ФИЛОЛОГОВ В УНИВЕРСИТЕТАХ ГЕРМАНИИ

Рассмотрены организационно-педагогические и содержательные особенности профессиональной подготовки филологов в университетах Германии. Отмечен компетентностно-ориентированный подход в подготовке филологов. Проанализировано содержание образовательных программ, определены ключевые компетентности филолога (дидактические, личностные и предметные) и компоненты профессиональной компетентности (когнитивный, информационно-аналитический, операционно-практический, ценностно-мотивационный). Раскрыты особенности повышения квалификации и стажировки.

Ключевые слова: филолог, подготовка, обучение, компетентность, содержание, образовательная программа, Германия.

Ikonnikova Maryna
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Foreign Languages, Faculty of International Relations
Khmelnytskiy National University, Khmelnytskiy, Ukraine

PECULIARITIES OF PHILOLOGIST PROFESSIONAL TRAINING AT GERMAN UNIVERSITIES

Organizational-pedagogical peculiarities of philologists' professional training at German universities, namely, functioning of two training models (traditional and consecutive), learning orientation toward general university documents about the organization of exams, correspondence to structures of qualification according to the direction of training, longitude monitoring of learning outcomes to enhance its quality, enhancing of consulting quality and university departments cooperation through a network system have been considered. Content characteristics of philologists' learning, namely, approaches (competency-based, interdisciplinary, culturological, personality-based, activity-based, axiological, integrative, additive), principles (modularity and electiveness), key competencies (didactic, personal and subject-based), components of professional competency (cognitive, information-analytical, operational-practical, axiological-motivational) have been revealed.

Key words: philologist, training, study, expertise, content, educational program, Germany.

УДК 378:316.48

Калаур Світлана Миколаївна
кандидат педагогічних наук, доцент
докторант кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЗАГАЛЬНОНАУКОВИХ ПРИНЦИПІВ, ПОКЛАДЕНИХ В ОСНОВУ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ

У статті висвітлена необхідність розробки системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів. У процесі дослідження проаналізовано сутність загальнонаукових принципів, які покладено в основу системи. Розкрито педагогічний потенціал та проаналізовано практичні механізми реалізації конкретних загальнонаукових принципів, таких як науковості, свідомості й активності, систематичності та послідовності, доступності, зв'язку теорії та практики.

Ключові слова: професійна підготовка, розв'язання конфліктів, загальнонаукові принципи, майбутні фахівці, соціальна сфера.

Вступ. В сучасних умовах трансформації соціальних проблем у нашій державі особливого значення набуває формування професіоналізму у майбутніх фахівців, які працюватимуть в соціальній сфері. Зважаючи на гостроту соціальних конфліктів та складність професійних завдань по їх своєчасному розв'язанні, на перший план виходить потреба системної професійної підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах в означеному контексті. Нині конфлікти сприймаються основними суб'єктами соціальної взаємодії як неминуче явище, з яким необхідно не тільки рахуватися, але й активно впливати з метою запобігання негативним наслідкам і реалізації конструктивних можливостей конфліктної взаємодії. З огляду на цей факт, предметом численних досліджень науковців виступають форми та основні причини конфліктів, поведінкова характеристика суб'єктів конфліктної взаємодії у соціальній сфері. Лише у тому випадку, коли майбутній фахівець опанує теоретичний матеріал з конфліктології, матиме сформовані практичні уміння та навички, розвинуті особистісні якості та риси характеру можна говорити про належний рівень професійної підготовки до розв'язання конфліктів під час реалізації професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволяє стверджувати, що питання професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників активно досліджувалися О. Безпалько, Р. Вайнолою, І. Звєрєвою, А. Капською, І. Козубовською, Л. Міщик, Н. Олексюк, В. Поліщук та ін. Встановлено й той факт, що конфліктологічні аспекти знайшли відображення у працях науковців. Так, у дослідженнях українських конфліктологів вивчено педагогічні механізми попередження й вирішення конфліктів (П. Ковальчук, Н. Мамієва), основи теорії переговорів (А. Гірник, М. Цюрупа), психолого-педагогічні підходи до формування конфліктологічної компетентності (Н. Грішина, В. Журавльов), шляхи вдосконалення конфліктологічної компетентності майбутніх учителів (С. Баникіна, А. Лукашенко), обґрунтовано методику формування готовності майбутніх фахівців соціономічних професій до розв'язання конфліктів (Т. Браніцька, І. Козич, М. Трухан).

Віддаючи належне значущості професійної освіти студентів психолого-педагогічних факультетів, відзначаємо, що стан наукової розробки цілісної системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів потребує вдосконалення на основі запровадження загальнонаукових підходів. Ці факти були покладені в основу написання статті.

Мета статті – дослідити педагогічний потенціал загальнонаукових принципів та проаналізувати практичні механізми їх реалізації у професійній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів.

Виклад основного матеріалу. Насамперед відзначимо, що нині докорінно змінилася стратегія професійної підготовки фахівців у ВНЗ. Причому «конкурентоздатність фахівця з вищою освітою базується не на сумі засвоєних під час навчання знань, а на умінні їх творчого застосування та здатності самостійно поповнювати і здобувати» [1, с. 23]. У контексті підвищення якості професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до розв'язання конфліктів необхідна розробка цілісної системи. Ми виходили з тих позицій, що «система підготовки фахівця виступає засобом, спрямованим на реалізацію мети» [2, с. 516]. Система «має свою історію, свої етапи розвитку, свої традиції, взаємодію частин всередині системи» [3, с. 13]. Таким чином, систему професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів розглядаємо як інтегративний об'єкт, який сприяє педагогічній оптимізації освітнього процесу, об'єднує конкретні педагогічні об'єкти та має цілісну структуру. Відзначимо, що провідними чинниками системи виступають *принципи*.

Розробляючи систему професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів, саме принципи вважаємо основними педагогічними орієнтирами. У цьому контексті повністю погоджуємося із висновком М. Фіцули про те, що принципи є головними ідеями за допомогою яких можна визначити зміст, форми, методи організації навчальної роботи [4, с. 88]. Подібну позицію декларують С. Гончаренко («вихідні положення теорії навчання, що спрямовують освітній процес» [5, с. 270]), В. Галузяк («загальні нормативні положення, якими слід керуватися для забезпечення його ефективності» [6, с. 60]) та В. Ягупов («основа, на яку треба опиратися і якою необхідно керуватися» [7, с. 107]. Тобто, загально педагогічні принципи розглядаємо у якості своєрідних мостів, що поєднують теоретичні знання з практикою та є основою для підготовки студентів до розв'язання конфліктів під час майбутньої професійної діяльності.

Зазначимо, що загальна кількість загальнонаукових принципів чітко не визначена у педагогічних дослідженнях. Це сталося тому, що проходить ак-

© Калаур С.М.

тивний розвиток педагогічної науки та відбувається постійне проникнення у більш складні зв'язки і відношення між усіма компонентами професійної підготовки у ВНЗ. Саме тому існують різні погляди на класифікацію та послідовність загальнонаукових принципів у вищій школі. Як відзначає З. Курлянд [8] нині доцільно притримуватися ідеї про групу загальновизнаних принципів, що синтезують більшість підходів до їхнього виокремлення. У нашому баченні спектр обраних загальнонаукових принципів повинен відображати взаємодію освітнього процесу та професійної підготовки у якості створення єдиного освітнього простору, що спрямований на формування у студентів готовності до діяльності з розв'язання конфліктів. Узагальнюючи напрацювання педагогів (В. Галузяка, С. Гончаренка, З. Курлянд, М. Фіцули, М. Чумаченка, В. Ягупова та ін.), в основу розробки системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів покладено такі загальнонаукові принципи: *науковості, свідомості й активності, систематичності та послідовності, доступності, зв'язку теорії та практики.* Дамо їм характеристику.

Принцип *науковості* можна розглядати основоположним під час професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів. Він засвідчує, що освітній процес повинен включати лише реальні та об'єктивні наукові, культурологічні, соціальні та історичні факти й наукові поняття. На його основі передбачається відповідність сучасному розвиткові педагогічної науки у галузі загальної, соціальної та психологічної конфліктології. Науковість, у нашому розумінні, це не лише ґрунтовне знання теорії конфліктів та їх практичного розв'язання, а й спонукання студентів до особистісного професійного зростання як фахівців, які повинні реалізовувати соціальну політику в Україні. У цьому контексті ми прагнули, щоб навчальний матеріал був науково обґрунтованим, сприяв поєднанню змістової (теоретичної) та процесуальної (практичної) сторін навчання та мав практичну значущість для професійної підготовки майбутніх фахівців.

Вважаємо, що об'єктивно підібраний науковий матеріал (особливо приклади конфліктів в соціальній сфері) матиме суттєвий вплив на формування в студентів теоретичних знань з конфліктології як міждисциплінарної науки. Передбачаємо, що творчі завдання, які пропонувалися студентам для самостійного виконання, впливатимуть на їхнє професійне становлення, розвиток мотивів та інтересів до професії, формуватимуть нахили та здібності, характеризуватимуть загальний рівень готовності особистості до обраної професійної діяльності. Цей принцип передбачає розвиток у майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників навичок науково-проблемного підходу до вибору із сучасних ЗМІ цікавої та креативної інформації, що має конфліктологічний підтекст, а також самостійний пошук найбільш оптимальних шляхів для розв'язання конфліктів.

Принцип *свідомості й активності* засвідчує той факт, що засвоєння знань, вироблення умінь і навичок немислиме без усвідомленого розуміння студентами змісту та засобів власної навчально-пізнавальної діяльності. За обмежений термін не можливо розповісти про усі процеси, що спонукають виникненню конфліктних ситуацій, а тому необхідне самостійне опанування студентами навчальної інформації на основі використання аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння через активну пізнавальну діяльність. У своїй практичній діяльності ми прагнули навчити студентів самостійно осмислювати навчальну інформацію та програмовий матеріал, а також активно обирати власний алгоритм дій у кожній конкретній конфліктній ситуації.

У практичній площині ми брали до уваги декілька чинників: по-перше, свідомість виступає метою і умовою успішного вивчення конфліктології; по-друге, свідомість реалізується через творчу діяльність; по-третє, активність випливає з інтересу до навчання; по-четверте, при стимулюванні активності, викладач повинен запобігати проявам псевдоактивності, яка заважає нормальному ходу заняття, відвертає увагу студентів від цілей заняття. Оптимальним у цьому випадку вважаємо формування в студента декількох взаємодоповнюючих точок зору на певні конфліктні ситуації, що в сукупності створюють «правильну картину» для розв'язання ситуації. Керуючись цим принципом, розроблено банк проблемних ситуацій та практичних задач, які спонукали студентів свідомо доводити й обґрунтувати своє рішення й переконувати в правоті власної позиції щодо шляхів розв'язанні конфліктів різного рівня складності, які можуть виникати в соціальній сфері.

У контексті цього принципу, формування готовності у майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів включала професійно-прикладний, національно-культурний, морально-етичний та емпатійно-толерантний аспекти. Вказані аспекти передбачали належний рівень опанування мистецтвом слова (комунікативна компетентність), яку розглядаємо у якості основної передумови успішної професійної діяльності, що забезпечує переконливе і толерантне професійне спілкування майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників під час розв'язання конфліктів у професійній діяльності.

Принцип *систематичності та послідовності* базується на системному і логічному удосконаленні професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Його розглядаємо як головну вимогу сучасної професійної освіти. Обираючи його, ми виходили з психологічно встановленої закономірності про те, що при системному дотриманні логічних зв'язків навчальний матеріал запам'ятовується у більшому обсязі. Реалізація цього принципу спонукала нас до розробки педагогічно обґрунтованої та цілісної системи формування компетентності у розв'язанні конфліктів. Цей принцип передбачає, що вдосконалення теоретичних знань, формування практичних умінь і навичок, розвиток професійно важливих якостей доцільно здійснювати на основі дотримання логічної послідовності.

Задекларований принцип опирається на реалізацію послідовного та логічно спланованого вивчення навчальних тем під час опанування навчальної дисципліни професійно орієнтованого блоку «Соціальна конфліктологія», що включає два змістових модулі («Загальна теорія конфлікту», «Особливості конфліктів на різних рівнях соціальної системи»). Послідовність зорієнтована у площину найбільш вдалого використання педагогічних засобів, які б забезпечили студентам системне формування досвіду творчої діяльності та розвивали інтерес до розв'язання конфліктів, що виникатимуть у професійній діяльності. Зокрема, ми поступово ускладнювали теоретичні та практичні завдання, причому до уваги брали поради М. Євтуха [9] про те, що найбільш цінними є ті завдання, які описують конкретні практичні ситуації.

Висуваємо робочу гіпотезу про те, що у практичному аспекті вагоме значення матиме стимулювання у майбутніх фахівців професійного інтересу до медіаторської (посередницької) діяльності під час вивчен-

ня в магістратурі навчальної дисципліни «Соціальне партнерство». Професійна підготовка майбутніх магістрів як посередників у розв'язанні конфліктних ситуацій базувалася на використанні конкретних завдань для аналізу реальних професійних конфліктів, які розвивали конфліктологічну культуру студентів, стимулювати толерантність, емпатію та асертивну поведінку.

Принцип *доступності* передбачає організацію освітнього процесу таким чином, щоб студенти без нервово-психологічної напруги мали змогу ґрунтовно засвоїти навчальний матеріал. Даний принцип вимагає, щоб освітній процес будувався на рівні реальних навчальних можливостей кожного студента на усієї навчальної групи. Студенти не повинні зазнавати інтелектуальних, фізичних, моральних перевантажень, які негативно позначаються на їхньому фізичному і психічному здоров'ї. У практичному аспекті ми намагалися врахувати твердження про те, що кожен, кого навчають свідомо може засвоїти матеріал лише певної складності й в конкретному обсязі. Передбачаємо, що впровадження індивідуального підходу до кожного студента дасть змогу оптимально підібрати реальний темп засвоєння навчальної інформації. Цей принцип також передбачав врахування типологічних властивостей майбутніх фахівців та створення належних умов для самовираження, вітався плюралізм поглядів на конфліктне протистояння.

Практична реалізація цього принципу спонукала нас до постійного вдосконалення методів організації освітнього процесу та вибору способів контролю за навчально-пізнавальною діяльністю під час вивчення студентами навчальних дисциплін «Соціальна конфліктологія» (2 семестр, бакалаврат) та «Соціальне партнерство» (2 семестр, магістратура). Так, з метою формування теоретичних знань та допомоги в опануванні студентами конфліктологічною номенклатурою та лексикою ми доволі часто практикували, поряд із усним опитуванням, педагогічні диктанти та тестування. Відзначимо, що майбутні фахівців мали змогу самостійно обрати спосіб перевірки своїх знань.

Принцип *зв'язку теорії та практики* передбачає, що будь-яке теоретичне положення повинно підтверджуватись та перевірятися практично, а також і те, що одержані практичні результати повинні мати ґрунтовні теоретичні пояснення. Відзначимо, що з точки зору швидкості переходу від теорії до практики, конфліктологія переважає інші психолого-педагогічні дисципліни. Шлях від вивчення теоретичних питань соціальної конфліктології до реального впровадження та використання на практиці майбутнім фахівцем соціальної сфери повинен бути чіткий та зрозумілий. У найбільш загальному аспекті цей принцип спрямований на поєднання теоретичних знань та практичного досвіду і базується на інтеграції теорії та практики.

Упровадження цього принципу базувалося на вивченні загального алгоритму, який складений на основі теоретичних знань та може активно використовуватися під час розв'язання конфліктів (прогнозування конфлікту і оцінка його функціонального спрямування; попередження, або стимулювання конфлікту; регулювання конфлікту; вирішення конфлікту). З іншого боку ми не відкидали й той факт, що результати практичного розв'язання конфліктів в соціальній сфері можуть слугувати активним джерелом для висування гіпотез про доцільність тієї, чи іншої стратегії поведінки фахівця під час конфліктної ситуації у професійній діяльності. Впровадження цього принципу у професійну підготовку майбутніх фахівців соціальної сфери дозволить узгодити наукову інформацію, яку отримують студенти під час вивчення навчальної дисципліни «Соціальна конфліктологія» з практичним наповненням конфліктів під час навчальних та виробничих практик. Тобто, студенти під час практики мають змогу використовувати теоретичні знання, які безпосередньо стосуються механізмів попередження та розв'язання конфліктних ситуацій.

У практичному аспекті, вивчаючи тему «Медіація та її роль у розв'язанні проблемних ситуацій», майбутні магістри мали можливість у рольовій грі дослідити способи організації переговорного процесу, проаналізувати усі переваги та недоліки жорсткого, м'якого, торгового та співробітницького стилів переговорів. З практичної точки зору студенти розробляли практично орієнтовані презентації про типи конфліктів у своїй майбутній професії та способи виходу із них. Студенти також брали участь у створенні комплексних вебінарів на теми «Конфлікти в соціально-педагогічній сфері», «Конфлікти в професійній діяльності соціального працівника», «Практичні підходи до розв'язання соціальним працівником професійних конфліктів».

Підсумовуючи проведене вивчення означеного кола питань, відзначимо, що досвід сучасної професійної підготовки майбутніх фахівців, які прийдуть на роботу в соціальну сферу, не можна обмежувати лише вказаним переліком (науковості, свідомості й активності, систематичності та послідовності, доступності, зв'язку теорії та практики) загальнонаукових принципів. У нашому баченні ці принципи є визначальними, однак перелік має залишатися відкритим. Зміни, які відбуваються у системі вищої освіти, сприятимуть подальшому розвиткові професіоналізму майбутніх фахівців та безпосередньо спонукають до поглиблення досліджень у галузі принципів та виокремленні спеціальних принципів.

Висновки. У процесі вивчення теоретичних та методичних аспектів розробки системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів було визнано необхідність виваженого підходу до обрання принципів. Принципи трактуємо як своєрідні нормативні вимоги до організації освітнього процесу, що носять характер спрямовуючих положень і загальних вказівок. Вважаємо, що усі принципи взаємопов'язані, взаємозалежні і взаємозумовлені, а тому утворюють цілісну систему вихідних вимог, які забезпечать необхідну ефективність освітнього процесу та сприяють вдосконаленню у майбутніх фахівців соціальної сфери готовності до розв'язання конфліктів.

Подальші наші дослідження будуть спрямовані на експериментальну перевірку ефективності виокремлених загальнонаукових принципів, а також вивчатиметься потенціал спеціальних принципів, які впливають на формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів.

Список використаної літератури

1. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи: навч. посіб. для магістрантів і аспірантів / Л. Г. Подоляк, В. Ю. Юрченко. – К. : Філ-студія, 2006. – 320 с.
2. Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України] ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособ. / под ред. Н. В. Кузьминой. – М. : Народное образование, 2002. – 208 с

4. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
6. Педагогіка: Навчальний посібник / В.М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: РВВ ВАТ «Віноблдрукарня», 2001. – 200 с.
7. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посібник / В. В. Ягупов. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.
8. Педагогіка вищої школи: Навч. посібник / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін.; За ред. З.Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2005. – 399 с.
9. Євтух М. Б. Соціальна педагогіка : підруч. / М.Б. Євтух, О.П. Сердюк. – [2-ге вид., стереотип] – К. : МАУП, 2003. – 232 с.

Калаур Светлана
кандидат педагогических наук, доцент
докторант кафедры педагогики и менеджмента образования
Тернопольский национальный педагогический университет имени Владимира Гнатюка, г.Тернополь, Украина

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРИНЦИПОВ, ПОЛОЖЕННЫХ В ОСНОВУ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ К РАЗРЕШЕНИЮ КОНФЛИКТА

В статье раскрыта необходимость разработки системы профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы к решению конфликтов. В процессе исследования проанализированы сущность общенаучных принципов, которые положены в основу системы. Раскрыт педагогический потенциал и проанализированы практические механизмы реализации конкретных общенаучных принципов, таких как: научности, сознательности и активности, систематичности и последовательности, доступности, связи теории и практики.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, развязывание конфликтов, принципы, будущие специалисты, социальная сфера.

Kalaur Svitlana
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Doctoral Candidate of Pedagogy and Education Management Department
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF GENERAL SCIENTIFIC PRINCIPLES UNDERLYING THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS OF SOCIAL SPHERE TO CONFLICT RESOLUTION

Nowadays, the strategy of professional training of future specialists of social sphere should be based on the implementation of holistic system, which is a means aimed at increasing of professionalism. The leading factors of the system are general pedagogical principles. In our vision principles should be considered as the main educational orientations. The basis of elaboration systems of professional training of future specialists of social sphere to conflict resolution includes the following general scientific principles: science, consciousness and activity, systematic and consistency, accessibility, relation between theory and practice. We consider that all the principles are interrelated, interconnected and interdependent. They form a coherent system of initial requirements that will ensure the effectiveness of the educational process and promote the improvement of readiness of future specialists of social sphere to conflict resolution.

Key words: professional training, conflict resolution, principles, future specialists, social sphere.

УДК 373.2.064.1

Кампов Світлана Петрівна
кандидат педагогічних наук, асистент
кафедра теорії та методики дошкільної освіти
Мукачівський державний університет, м.Мукачево, Україна

СПІВПРАЦЯ СІМ'Ї ТА ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ

Повноцінне виховання дошкільника відбувається в умовах тісної співпраці сімї та дошкільного закладу. Як відомо сім'я є першим і найважливішим інститутом соціалізації дитини. Але так як більшість батьків змушене займатися «пошуком» засобів існування, діти проводять дуже багато часу (9-10 годин на день) в дитячих садах. По суті, їх вихованням займаються педагоги, які діють за спеціально розробленими програмами. Але вплив сімейного виховання на формування особистості дитини відіграє значну роль.

Ключові слова:співпраця, виховання,сім'я, діти,дошкільний заклад.

Вступ. В даний час йде перебудова дошкільного виховання, і в центрі цієї перебудови стоять гуманізація і деідеологізація педагогічного процесу. Метою його відтепер визнається не виховання члена суспільства, а вільний розвиток особистості. Зміни державної політики в галузі освіти спричинили за собою визнання позитивної ролі сім'ї у вихованні дітей і необхідності взаємодії з нею [1]. Слід зазначити, що педагоги дошкільних установ не завжди переймаються свідомістю важливості та необхідності співпраці з сім'єю. Багато хто, особливо молоді фахівці, міркують приблизно так: «Мене вчили різних наук, як розуміти дитину, як його навчати, виховувати. Я виховую дитину правильно, на наукових засадах, він перебуває в дитячому саду з ранку до вечора. Тому не страшно, якщо батьки виховують не зовсім правильно: вони і бачать щось його лічені години ». Нерідко майже так само думають і батьки: «Дитина мій, я його знаю краще за всіх, розумію, значить, і виховую сама. А в дитячому саду – лише б нічого не сталося, був би цілий і неушкоджений». Таким чином, дві сторони, дуже близькі дошкільнику, батьки і педагоги, намагаються виховувати автономно, незалежно один від одного. Хороших результатів це не дає. У вихованні маленької дитини багато що будується на формуванні позитивних звичок, навичок поведінки, раціональних способів діяльності. Все це можливо, якщо всі виховують дитину дорослі будуть домовлятися про вимоги до нього, про методи впливу, способи навчання. Необхідно також враховувати, у вирішенні яких завдань виховання може бути сильніше одна сторона (дитячий сад або сім'я), і у вирішенні яких основний тягар слід прийняти на себе іншій стороні. Наприклад, в емоційному, статеве виховання, в залученні дитини до спорту можливості сім'ї значно вище, ніж можливості дитячого саду. Зате дитячий сад кваліфіковано здійснює навчання, розвиток творчих здібностей та ін. [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасного стану виховання дітей в сім'ях дає підстави стверджувати, що існує велика кількість актуальних педагогічних проблем, до яких можна віднести відсутність стратегії та послідовності в методах і принципах виховання, недостатність педагогічної культури, проблеми первинної соціалізації дитини та усвідомлення батьками співвідношення природи і виховання кожної особистості, нестабільність емоцій сімейного спілкування, вплив інформативного кола та індустрії розваг на життя сім'ї тощо. Складність сучасних педагогічних проблем та невміння знайти правильні рішення призводять до численних батьківських помилок. Їх причини полягають у нездатності батьків до самокритики, відсутності знань, навичок і вмінь з догляду та виховання, спілкування з дітьми різного віку; нерозумінні того фактора, що саме сім'я та спілкування в ній, яке слугує не тільки своєрідним фоном усієї життєдіяльності, а й провідним засобом виховання дітей, є найважливішими чинниками формування особистості.

Об'єктивна складність процесу сімейного виховання породжує реально існуючі складнощі, виховної діяльності, які в свою чергу виступають як умови та обставини, що потребують певних зусиль для їх подолання. Акцентування проблем необхідне, щоб привернути до них увагу, показати можливі наслідки педагогічних помилок та можливості вдосконалення виховної функції сучасної сім'ї.

Визначення мети та завдань дослідження. Визначити особливості роботи з батьками у період адаптації дітей до дошкільного навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Повноцінне виховання дошкільника відбувається в умовах одночасного впливу сім'ї та дошкільного закладу. Діалог між дитячим садом та сім'єю будується на основі демонстрації вихователем досягнень дитини, його позитивних якостей, віри в його сили і здібності. І педагог, як правило, в такій позитивній ролі приймається як рівноправний партнер у вихованні: йому довіряють, прислухаються до його порад.

Щоб батьки стали активними помічниками та однодумцями вихователів, необхідно залучити їх до життя дитячого саду, постійно тримати в курсі всіх подій. Робота з сім'єю є складним завданням, як в організаційному, так і в психолого-педагогічному плані. Перш за все, необхідно встановити особливу форму спілкування, яку можна назвати «довірливоділовим контактом». Розвиток такої взаємодії передбачає кілька етапів.

Перший етап – трансляція батькам позитивного образу дитини. Завдяки цьому з самого початку між вихователем і батьками складаються доброзичливі відносини з установкою на майбутню співпрацю. Виправданість даного етапу визначається тим, що в повсякденному спілкуванні з дітьми батьки часто фіксують свою увагу лише на негативних проявах. До цього додаються й тривожні очікування щодо поведінки дитини в дитячому саду. Тому перший етап може бути визначений як етап «перестановки акцентів».

На другому етапі – трансляція батькам знань, які можуть знайти застосування в сім'ї (особливості спілкування дитини з однолітками, спільні з дорослим заняття, ігри і т.п.).

Третій етап – ознайомлення педагога з проблемами сім'ї у питаннях виховання дитини. У цьому діалозі дорослих активна роль належить батькам. Необхідно пояснити, чому даний етап є третім, а не першим (що здавалося б більш логічним). Тільки на основі досягнутого довіри у спілкуванні з вихователем (у перші два етапи) у батьків виникає потреба розповісти про індивідуальні проявах дитини (її смаки, поведінці, звичках), причому не тільки позитив-

© Кампов С.П.

них, але і негативних. Важливо підкреслити: позиція вихователя в діалозі не «суддівська», а партнерська, без повчань і настанов (спілкування на рівних). Завдяки цьому стає можливим перехід до четвертого, заключного етапу, який визначає перспективи подальшого співробітництва.

Якщо на першому етапі зовнішньої метою є «перестановка акцентів», а внутрішньою – встановлення довірчих відносин з батьками, на четвертому етапі зовнішня і внутрішня цілі збігаються: спільне дослідження і формування особистості дитини на основі перебудови стереотипів спілкування з ним. Девіз даного етапу «Давайте дізнаватися разом».

Найважливішим результатом змістовного і емоційно насиченого спілкування вихователя з сім'єю має стати готовність батьків здійснити корекцію власних установок, трансльованих дитині [3].

Унікальний виховний характер сім'ї виражається в тому, що тут відбувається інтенсивний контакт дитини з батьками та іншими дорослими членами родини. Теорія і практика догляду за дітьми доводить: «для нормального розвитку дитини необхідно активне спілкування з фізично і соціально зрілими людськими істотами. Діти, ізольовані від світу дорослих і найголовніше – від батьків, відстають у своєму розвитку». За силою, глибині свого специфічного впливу на дитину сім'я – найважливіший фактор, необхідна умова правильного розвитку і формування малюка як людину. Але для виховання повноцінної особистості дитині необхідно і дитяче співтовариство, яке він має у дошкільному закладі.

У дитячому садку дитина здобуває освіту, набуває вміння взаємодіяти з іншими дітьми та дорослими, організовувати власну діяльність. Наскільки ефективно дитина буде опановувати цими навичками, залежить від ставлення сім'ї до дошкільної установи. Гармонійний розвиток дошкільника без активної участі його батьків в освітньому процесі навряд чи можливо [4].

Головне завдання вихователя в роботі з сім'єю – зруйнувати існуючий нині бар'єр між дитячим садом і батьками. Взаємодія повинно будуватися на принципах спільної діяльності і передбачатиме координацію педагогічної взаємодії на дитину. При цьому метою сімейного виховання, так само, як і суспільного дошкільного, має бути розвиток особистості дитини. Батьки і вихователі об'єднують свої зусилля і забезпечують малюкові подвійний захист, емоційний комфорт, цікаву і змістовну життя в дитячому садку і вдома, що, у свою чергу, стимулює розвиток його основних здібностей, вміння спілкуватися з однолітками і забезпечує підготовку до школи. Однак на це взаємодія впливає низка чинників, і насамперед те, що батьки та педагогічний колектив очікують один від одного.

Хоча останнім часом і намітилися нововведення, перспективні форми співробітництва, які припускають підключення батьків до активної участі у педагогічному процесі дитячого садка, частіше за все робота з батьками ведеться тільки по одному з напрямів педагогічної пропаганди, при якій сім'я є лише об'єктом впливу. І в результаті зворотній зв'язок з родиною не встановлюється, а можливості насіннєвого виховання не використовуються повною мірою.

Аналіз досвіду родинного виховання та дані психолого-педагогічних досліджень свідчать, що нерідко батьки розуміють, до яких цілей у вихованні своєї дитини, слід прагнути, які якості в ньому розвивати. Однак вони не завжди знають, як це зробити, які методи і засоби вибрати. Причинами педагогічних помилок батьків є їх непідготовленість до виховної роботи, нерозуміння складного процесу розвитку дитини, а іноді й відсутність почуття відповідальності перед суспільством за виховання дитини. Тому батькам недостатньо однієї любові до дитини і бажання його виростити, необхідно ще знати, як будувати стосунки з ним, ґрунтуючись на вікових фізичних і психічних особливостях дошкільнят.

Пізнання батьків вихованців – важлива умова успіху у взаємодії з сім'ями не тільки вихователя, а й інших фахівців дошкільної освіти [5].

З цього випливає, що далеко не всі вихователі готові співпрацювати з батьками з питань виховання і розвитку дитини. Але ж це принесло б користь, і перш за все дітям. Вони б сприймали батьків по-новому – як союзників, так як батько, який бере участь у всіх заходах, знає дитячі проблеми та шляхи їх подолання, намагається зрозуміти почуття дитини, його діяльність, його точку зору. У дитини, яка постійно відчуває підтримку, розуміння батьків, підвищується самооцінка [1].

Розглянемо форми співпраці родини та дошкільного закладу у вихованні дітей на прикладі дитячого садка.

Згідно з планом взаємодії з батьками, у групі «Почемучки» 3-4 рік життя проводиться наступна робота: 1. Батьківські збори. 2. Консультації. 3. Анкетування. 4. Спільні свята. 5. Спільне оформлення газет. Виставки. 6. Робота батьківського комітету.

Групові батьківські збори проводяться 2 рази на рік. На них присутні, крім вихователів, завідувач, старша мед. сестра, фізрук, психолог. На осуд виноситься кілька питань. Такі як: завдання на новий навчальний рік, результати освітньої роботи, питання фізичного виховання та проблеми, що стосуються здоров'я дітей.

Кілька разів на місяць проводяться консультації. Метою консультацій є засвоєння батьками певних знань, умінь; допомогу їм у вирішенні проблемних питань. Консультації проводяться індивідуально або для підгрупи батьків. На групові консультації запрошуються батьки різних груп, що мають однакові проблеми.

Анкетування проводиться як індивідуальне, так і групове. Метою анкетування є з'ясування питань, що стосуються виховання в сім'ї та здоров'я дітей. За допомогою анкети вихователь може дізнатися думку батьків по його цікавлять. У результаті анкетування може виявитися будь-яка проблема, присутня в сім'ї. У таких випадках вихователь допомагає розібратися і знайти вихід з ситуації, що склалася.

У дитячому садку, як уже говорилося, проводяться свята, в яких беруть участь і батьки, і діти, і педагоги. Свята організовуються в межах групи. З бесіди з вихователями ми з'ясували. У спільній діяльності встановлюються дружні відносини, створюється атмосфера творчості, батьки краще впізнають своїх дітей, а вихователі – батьків. Також батьки отримують можливість цікаво проводити час разом зі своїми дітьми. З цікавістю і навіть із задоволенням батьки беруть участь в оформленні газет приурочених, до якого-небудь свята або на якусь тему, в організації виставок, конкурсів малюнка.

У даному дошкільному закладі діє батьківський комітет. Від кожної групи в нього входить 2 батька, які і є її представниками. Батьківський комітет допомагає дитячому саду в оформленні приміщень, у придбанні необхідних посібників для навчання і виховання дітей, в організації ремонту установи, бере участь у проведенні батьківських зборів.

Батьки в будь-який час можуть звернутися з важливими їх питаннями до вихователя, завідувачу, пси-

холога або мед. працівникові. Питання можна задавати особисто або залишати в ящику для питань у письмовому вигляді [З бесіди з батьками].

Важливим напрямком в роботі з батьками є вивчення педагогічним колективом сім'ї. Для цього проводяться:

Цілеспрямоване спостереження ситуації спілкування дітей з родиною, розмови з членами сім'ї, анкетування батьків, вивчення результатів дитячої діяльності, вивчення ціннісних орієнтацій батьків у вихованні дитини за допомогою питань анкет, вивчення уявлень дорослих про себе як про батьків (анкета «Хороші ви батьки?», «Патріотичне виховання дітей», «Карати чи ні?»).

Світова статистика переконує, що сучасне сімейне виховання не настільки ефективно, повноцінно, як має бути. Тому в багатьох країнах розробляються спеціальні програми, спрямовані на підвищення педагогічної культури сім'ї, виховання подружжя як батьків. Психолого-педагогічна освіта батьків з метою підвищення їх педагогічної культури – одне з напрямків у співпраці дошкільного закладу і сім'ї.

Тому психолого-педагогічна освіта батьків, здійснюване дошкільною установою має цільову спрямованість. Так, специфіка роботи вихователя групи «Почемучки» із сім'єю диктується перш за все психофізіологічними особливостями дітей цього віку: швидкий розвиток малюка вимагає своєчасної зміни завдань виховання і навчання, перебудови методів і прийомів педагогічної роботи. У зміст психолого-педагогічної освіти батьків включаються питання охорони життя, зміцнення здоров'я малюка, створення умов для правильного фізичного розвитку. З питань адаптації дитини до умов суспільного виховання, гігієнічного догляду, раціонального харчування, загартовування, режиму дня, масажу, гімнастики батькам рекомендації дає не тільки вихователь, а й медичні працівники дитячого саду. Причому поради і рекомендації повинні бути не взагалі про дітей, а про когось конкретно. Методичні рекомендації «Пам'ятка батькам з питань музичного виховання в сім'ї», поради «Як навчити дитину акуратності», консультація «Ранкова гімнастика дому» та ін..

Таким чином, ми можемо відзначити, що батьки є головними вихователями своїх дітей, тому родина повинна відігравати визначальну роль в процесі виховання і навчання дітей. Тільки в умовах партнерських відносин між вихователями та батьками можливі позитивні результати у вихованні.

Висновок. Проблема співпраці вихователів та батьків в даний час є актуальною для багатьох учених. Розробляються різні програми і нові способи взаємодії дошкільного закладу і сім'ї, зростає число наукових і науково-методичних робіт, присвячених цій важливій проблемі.

Рішення завдань співробітництва вимагає, щоб педагоги брали участь у психолого-педагогічному освіті батьків; вивчали сім'ї, їх виховні можливості; залучали батьків в освітню роботу дитячого садка.

Організатором і координатором співробітництва дошкільного закладу з родинами вихованців є завідувачка. Вона сприяє встановленню системи виховання дітей у сім'ї і дитячому садку, згуртовуючи для вирішення цього завдання педагогічний колектив та батьків.

Позитивні результати у вихованні дітей досягаються при вмілому поєднанні різних форм співробітництва, при активному включенні в цю роботу всіх членів колективу дошкільного закладу та членів сімей вихованців.

В даний час актуальними завданнями продовжують залишатися індивідуальна робота з сім'єю, диференційований підхід до сімей різного типу, турбота про те, щоб не випустити з поля зору і впливу фахівців не тільки важкі, але й не зовсім благополучні в якихось конкретних, але важливих питаннях сім'ї.

Батьки виявляють активність і високу громадянську відповідальність, якщо відносини з педагогами будуються на відкритості, довірі, співробітництво, взаємодію.

Залучення батьків до участі в освітньому процесі сприяє підвищенню їх загальної педагогічної культури, надає можливість краще зрозуміти власну дитину, адекватно оцінити його розвиток, поведінку і спілкуватися з ним.

Узгоджене скоординоване взаємодія вихователів, фахівців, адміністрації – запорука ефективної взаємодії з сім'єю, забезпечення системи роботи, збалансованості діяльності з педагогічної освіти батьків, захисту прав і законних інтересів дитини.

Сім'я надає на дитину значне виховний вплив, жоден педагог не може зрівнятися в цьому з батьками. Дитина, отримуючи первинну соціалізацію в сім'ї, набуває в дошкільному закладі досвід: спілкування з однолітками, співпраці з іншими дітьми та дорослими, самостійної діяльності. Можливість розвиватися творчо з допомогою вихователів. Виховання в сім'ї та робота педагогів у дошкільному закладі доповнюють один одного, в результаті чого дитина отримує гармонійне розвиненіша.

У встановленні контакту з батьками головна роль відводиться педагогічному колективу. Але, в той же час, і батьки повинні проявляти активність і сприяти встановленню позитивних відносин з вихователями.

Сучасний дитячий сад допомагає благополучній родині і в чому-то замінює дитині сім'ю проблематичну. Він навчає і консультує батьків, передає традиції і виховує людину майбутнього. І з цієї точки зору дошкільна освіта має для суспільства набагато більше значення, ніж просто місце, де навчають і розвивають дітей.

Таким чином, виходячи з вище викладеного ми можемо сказати що наша гіпотеза підтвердилася. Тісна співпраця сім'ї та дошкільного закладу дійсно сприяє виховання різнобічно розвинених, фізично і психічно здорових дітей.

Список використаної літератури

1. Ватутина Н.Д. Ребенок поступает в детский сад/ Под ред. Л.И. Каплан. – М.:Просвещение, 1983. – 80 с.
2. Кожина А. Психолого-педагогічна допомога родині в адаптації дитини до умов дитячого садка / Анастасія Кожина // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2010. – №6. – С.20-28
3. Левицька Г.М. Адаптація дітей раннього віку до дитячого садка / Г.Левицька //Бібліотечка вихователя дитячого садка. – 2011. – №3. – С.76-91
4. Михайлицька О.І. Дитячий садок: перша школа життя/ О.І. Михайлицька // Дитячий садок. – 2004. – №24. – С.5-6
5. Шпак В.П. Реабілітаційна педагогіка: навчальний посібник/ В.П. Шпак. – Полтава: АСМІ, 2006. – 328 с.

Кампов Светлана
кандидат педагогических наук, ассистент
кафедра теории и методики дошкольного образования
Мукачевский государственный университет, г.Мукачево, Украина

СОТРУДНИЧЕСТВО СЕМЬИ И ДОШКОЛЬНОГО УЧЕРЕЖДЕНИЯ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

Полноценное воспитание дошкольника происходит в условиях тесного сотрудничества семьи и дошкольного учреждения. Как известно семья является первым и важнейшим институтом социализации ребенка. Но так как большинство родителей вынуждено заниматься «поиском» средств существования, дети проводят очень много времени (9-10 часов в день) в детских садах. По сути, их воспитанием занимаются педагоги, действующих по специально разработанным программам. Но влияние семейного воспитания на формирование личности ребенка играет значительную роль.

Ключевые слова: сотрудничество, воспитание, сім'я, дети, дошкольное учереждение.

Kampov Svitlana
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant
Department of Theory and Methodology of Preschool Education
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

COOPERATION OF FAMILY AND PRESCHOOL INSTITUTIONS IN CHILDREN UPBRINGING

The issue of cooperation of educators and parents is currently relevant to many scientists. The complexity of modern educational problems and the inability to find the right solutions lead to numerous parental mistakes. Their causes lie in an inability of parents to self-criticism, lack of knowledge, skills and abilities to care and educate, communicate with children of different age; misunderstanding that it is the family and the fellowship in it, which is not only a kind of background of all life, but also the leading means of raising children,all of the are the most important factors of identity formation. The main objectives and approximate contents of cooperation of preschools with parents are outlined in the annual plan of the head and seniour teacher. Working with family is challenging, in both organizational and psychological and pedagogical plan. Therefore, psycho-pedagogical education of parents carried out by the preschool institution has the focus. The specifics of the caregiver with the family is dictated primarily by psycho-physiological features of children of this age: the protection of life, health of the baby, creating the conditions for proper physical development. First of all, you need to establish a special form of communication, which is called "confidence-business contact". Parents are active and responsibile if the relationship with teachers is based on openness, trust, cooperation, interaction. A modern kindergarten assists the prosperity of a family and in some ways replaces the family for the problematic child.

Key words: cooperation, education, family, children, preschool institution.

УДК 378.371.3:811

Канюк Олександра Любомирівна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра іноземних мов
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ВНЗ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглядаються сутнісні характеристики інтерактивного навчання. Автор описує можливості використання деяких інноваційних інтерактивних методів і прийомів на заняттях з іноземної мови. Відмічено, що поєднання традиційних інтенсивних методик навчання і сучасних інтерактивних методів є важливою умовою ефективного навчання іноземної мови у ВНЗ. Величезну роль при підготовці і проведенні інтерактивних занять відіграє методична підготовка викладача.

Ключові слова: комунікативна компетенція, особистісно – орієнтований підхід, інтерактивні методи навчання, рольова гра, іноземна мова, іншомовне спілкування.

Вступ. Розвиток системи вищої освіти в Україні і її вихід на європейський рівень неможливі без підвищеної уваги до викладання іноземних мов, володіння однією з яких є неодмінним критерієм інтеграції України в європейське та світове співтовариство. Національна Доктрина розвитку освіти в Україні наголошує на важливості опанування іноземної мови як засобу спілкування, що має на меті набуття студентами відповідних навичок і вмінь.

У новій освітній ситуації змінюються цілі і завдання в підготовці фахівців - акцент переноситься з засвоєння знань на формування компетенцій, відбувається переорієнтація навчання на особистісно-орієнтований підхід. В системі вищої професійної освіти основною метою навчання іноземним мовам позначена комунікативна компетенція. Придбання студентами комунікативної компетенції орієнтоване на формування такого рівня володіння іноземною мовою, який дозволить використовувати його для задоволення професійних потреб, реалізації особистих і ділових контактів і подальшої самоосвіти. Нові цілі освіти вимагають зміни методів і форм організації освітнього процесу, активізації діяльності студентів в ході заняття, наближення досліджуваних тем до реального життя, присутності ігрових моментів, які максимально наближають слухачів до реальної ситуації спілкування і розвивають такі якості, як самостійність, відповідальність за прийняття рішень, стимулюють пізнавальну, творчу, комунікативну особистісну активність студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій літературі наголошено на провідній ролі інтерактивних технологій у навчальному процесі. Теоретичні й практичні аспекти використання інтерактивних технологій і методів навчання у вищих навчальних закладах представлені в роботах Ю.Бабанського, В.Беспалько, В.Давидова, О.Пєхоти, Л.Пироженко, Є.Пометун, Г.Селевко, І.Якиманської, К.Стоута, Дж.Шнайдера та інших вітчизняних і зарубіжних учених. Інтерактивні технології навчання, як технології, що сприяють соціальному становленню особистості, розглянуті в роботах Б.Ананьєва, Л.Виготського та ін. Проблемам інтерактивного спілкування присвячені наукові праці М.Богомолової, Б.Ломова, Р.Немова, Л.Петровської, Л.Уманського тощо. Класифікацію інтерактивних методів навчання пропонують в своїх дослідженнях Л.Вавилова, Є.Голант, Т.Паніна. Проте впровадження інтерактивних технологій і методів навчання у практику роботи вищих навчальних закладів освіти потребує дальших досліджень.

Метою статті є аналіз продуктивності використання інтерактивних методів навчання студентів немовних спеціальностей у ВНЗ на заняттях з іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Традиційно застосовувані в вузівській практиці форми організації навчання з їх усталеною структурою не можуть в повній мірі задовольнити потреби студентів в нових знаннях, в різнобічних пізнавальних інтересах; забезпечити формування творчої особистості, реалізацію духовних і професійних потреб. Треба думати, що перспективи вдосконалення форм організації навчання - в розвитку різноманіття форм отримання освіти (відкрита освіта, екстернат і т.д.); в зміщенні акцентів на самонавчання і самостійну роботу студентів; в розвитку дистанційного навчання; а також у розвитку нетрадиційних форм навчальних занять, в першу чергу, діалогових, інтерактивних [5].

Умовою ефективного навчання іноземної мови в умовах науково-технічного та інформаційного вибуху є, на нашу думку, поєднання традиційних інтенсивних методик навчання з розробкою і використанням в практиці навчання ряду сучасних інтерактивних методів, які орієнтовані на особистість студента, більш широка взаємодія студентів не тільки з викладачем , а й один з одним, а також на підвищення активності студентів в процесі навчання. Необхідно створити такі педагогічні умови, які сприяли б оптимальному використанню резервних можливостей особистості та приводили б до ефективного прискореного навчання.

Інтерактивний («inter» − це взаємний, «act» − діяти) − означає взаємодіяти, перебувати в режимі бесіди, діалогу з будь-ким. Завданнями інтерактивних форм навчання є: • ефективне засвоєння навчального матеріалу; • пробудження в студентів інтересу; • встановлення взаємодії між студентами, навчання навичкам роботи в команді, прояв терпимості до будь-якої точки зору, повагу до права кожного на свободу слова, його гідності; • самостійний пошук студентами шляхів і варіантів вирішення поставленого навчального завдання (вибір одного із запропонованих варіантів або знаходження власного варіанту і обґрунтування рішення); • формування життєвих і професійних навичок; • вихід на рівень усвідомленої компетентності студента.

При використанні інтерактивних форм роль викладача змінюється, перестає бути центральною. Він лише регулює процес і займається його загальною організацією, готує заздалегідь необхідні завдання і формулює питання або теми для обговорення в групах, дає консультації, контролює час і порядок виконання наміченого плану [3]. Справжня інтерактивність на занятті вимагає від викладача відійти в бік від центрального місця і залишити його студентові,

© Канюк О.Л.

надавши йому можливість розвивати і виконувати різноманітні види діяльності, приймати всі види ідей і бути толерантним до помилок, які студенти допускають під час своїх спроб у спілкуванні.

Величезну роль при підготовці і проведенні інтерактивних занять відіграє методична підготовка викладача. Адже для того щоб заняття пройшло з максимальною ефективністю, він повинен сам володіти цими методиками, мати навички використання комп'ютерних і інтернет-технологій, вміло поводитися з сучасною технікою (комп'ютером, інтерактивною дошкою та ін.). В даному контексті не можна не відзначити методичну допомогу, яку надає викладачам ДВНЗ «УжНУ» інститут Гете. Майстер-класи, методичні наради, відкриті заняття сприяють підвищенню якості проведених занять.

Неможливо уявити заняття з іноземної мови без таких методів інтерактивного навчання як робота в парах, карусель, незакінчені пропозиції, мозковий штурм, аналіз проблеми, розігрування ситуації в ролях, рольова гра, імітація, дискусія тощо. Ці та деякі інші методи використовуються при навчанні студентів першого - третього курсів спеціальності «Соціальна робота» Ужгородського національного університету німецької мови.

Одним з найпростіших прикладів використання інтерактивних методів навчання німецької мови є вивчення теми "Знайомство". Працюючи в групі, студенти, наприклад, оволодівають уміннями представити себе (назвати прізвище, організацію, посаду, вручити візитну карточку, відреагувати на представлення співбесідника), дотримуючись при цьому всіх правил ділової етики. Їм пропонуються для прослуховування діалоги-ситуації "Представлення ділових партнерів" (представників фірм, організацій, соціальних служб та їх клієнтів). Наступним кроком є порівняння самостійно створених і прослуханих ситуацій, виявлення найбільш типових для ділового спілкування фраз і реплік, їх відмінність від спілкування в побуті. Студенти працюють парами за попередньо запропонованою схемою "знайомства" ділових партнерів, а також в групах з трьох чоловік (представлення ділового партнера колезі по фірмі, або клієнта соціальної служби іншому працівникові, більш компетентному в питаннях, з якими звернувся в службу клієнт).

Для активізації процесу оволодіння уміннями ділового спілкування нами поряд з аудіо матеріалами застосовуються відеозаписи, які дозволяють демонструвати різні зразки поведінки. Так, при вивченні теми "Влаштування на роботу" студентам пропонується переглянути ситуацію, яка мала місце в Центрі зайнятості, але при цьому звук був виключений. Студенти повинні перевести образну інформацію в вербальну, понятійну. Таким чином, процес сприймання стає більш активним, передбачає обов'язкову діяльність з боку студентів. Для підтвердження правильності або помилковості відповідей студентів повторний перегляд ситуації озвучується. Це дає можливість студентам не тільки порівнювати свої відповіді з оригіналом, але ще раз мислено відтворити дану сцену, а в майбутньому використовувати засвоєну лексику в аналогічних ситуаціях ділового професійного спілкування. Не виключено, що окремі молоді люди після закінчення вузу спробують працевлаштуватися за кордоном, тим більше, що з кожним роком такі можливості розширюються, і здобуті знання іншомовного ділового спілкування можуть бути корисними їм самим.

Рольові вправи діалогічного характеру є одночасно метою і ефективним засобом оволодіння вміннями іншомовного ділового спілкування [4]. Різні модифікації цих вправ, зумовлені видами взаємодії партнерів при здійсненні ділового спілкування, забезпечують поступове формування умінь і навичок реалізації комунікативної взаємодії від рівня репліки в діалозі, яка може представляти собою елементарну операцію, до розгорнутого висловлювання, яке є результатом складних мислительних дій.

Моделювання спілкування, яке передбачає наявність професійних завдань, вимагає представити будь-яку вправу (навіть призначену для автоматизації уміння) не як механічну операцію, а як ситуацію, що імітує внутрішню організацію ділового спілкування і способи поведінки в процесі цього спілкування. Так, наприклад, студенти отримують наступне завдання: "Вам доручили зустріти в аеропорту (залізничній станції) ділового партнера по спільному бізнесу, проекту (або учасника міжнародної конференції). Поговоріть з гостем в даній ситуації." Деякі студенти здатні самостійно скласти діалог, іншим пропонуються схеми-опори з ключовими словами, фразами, репліками (наприклад: дозвольте представитися; мені доручено вас зустріти; як ви доїхали; яка у вас зараз погода; чи були ви в нашій країні раніше; чи бажаєте мати карту міста; ви будете проживати в готелі (назва); чи потрібен вам перекладач і т.п.).

Діалогічні вміння, як відзначає Л.Бурман, – це нестандартні, творчі дії, які стимулюють здатність майбутніх фахівців в сфері професійної діяльності "людина-людина" до прийняття рішень і їх творчої реалізації в нестандартних професійних умовах і мають властивості широкого переносу [1, с.13]. Тому оволодіння діалогічними уміннями є надзвичайно важливим.

На заняттях широко використовуються так звані етюди, які представляють собою запропоновані студентам закінчені сюжети, в розвитку яких має місце реалізація загальної і мовленнєвої взаємодії діючих осіб у відповідності з тими обставинами, які передбачаються сюжетом. Сюжет включає опис однієї або кількох логічно зв'язаних ситуацій, в яких реалізовуються дії персонажів. Наприклад, після вивчення тем "Представлення", "Телефонна розмова". "Ділова зустріч" студентам для творчої роботи пропонується етюд "Відвідання вашого закладу партнерами по проекту з США". Відзначимо, що даний етюд максимально наближений до реального життя. Так, наприклад, студенти відділення соціальної роботи ДВНЗ «УжНУ» проходять практику в Часлівській спеціальній школі-інтернаті, де реалізовується міжнародний проект "TOUCH" (Україна – США), в якому бере участь і кафедра соціальної роботи, тому студенти мають можливість часто зустрічатися з іноземними партнерами проекту і навіть виконують окремі доручення.

Запропонований етюд передбачає такі мікроетюди і комунікативні завдання, як скласти програму перебування в Україні ділових партнерів з США, попередньо вислати її факсом або електронною поштою, а потім обговорити деталі по телефону; написати запрошення; подзвонити і уточнити час приїзду і вид транспорту, яким планують скористатися ділові партнери; зустріти їх; представити колегам; показати місто тощо. І, нарешті, проведення ділової зустрічі, переговори, прийняття рішень.

Зауважимо, що, плануючи роботу над етюдами, розробляючи ділові ігри, ми опираємось на знання і практичний досвід студентів, здобутих ними під час вивчення курсів "Ділова українська мова", "Соціальна психологія", "Соціальна педагогіка", "Вікова і педагогічна психологія", "Групова робота", "Індивідуальна робота" та інші. Наприклад, пропонуєть-

ся ситуація, яка вимагає, перш за все, певні знання з вікової і педагогічної психології: "До соціального працівника звертається мати, яка одна виховує сина. Батько покинув сім'ю зразу ж після народження дитини. Хлопчик відвідував дитячий садок, зараз навчається у молодших класах загальноосвітньої школи. Мати дуже стурбована тим, що хлопчик позбавлений можливості спілкуватися з чоловіками (в сім'ї, дитячому садочку і в школі його вихованням займаються тільки жінки). Яким сформується його характер?"

Робота над етюдами тісно зв'язана з діловою грою, тобто розігруванням ситуацій в сфері діяльності конкретних спеціалістів. Студент, засвоюючи мету, зміст, завдання, правила гри, швидше і продуктивніше вдосконалює уміння і навички усного мовлення, слухання і письма. Мета професійної підготовки досягається завдяки імітаційному моделюванні певних аспектів майбутньої професійної діяльності. Загальна мета підготовки до іншомовного ділового спілкування реалізовується через різні зразки діалогічного і монологічного мовлення. Учасники гри в кожній конкретній ситуації повинні радитися один з одним, погоджуватися, заперечувати, доводити правильність своїх міркувань, вислухати співбесідника, намагатися зрозуміти його.

В зв'язку з цим важливо підкреслити, що студенти, перебуваючи в умовах, максимально наближених до реальних, мають можливість об'єктивно оцінити свої знання і, як правило, переконуються в необхідності вдосконалювати їх. У тих випадках, коли учасники ділової гри захищали свою точку зору, мотивували її, їх мовлення набувало монологічного характеру. Тому вправи, які передували діловій грі, включали навчання монологічному мовленню, висловлюванням, комунікативною метою яких було переконати партнера по спілкуванню в своїй правоті, погодитися або не погодитися з ним, обґрунтувати власну точку зору. На перших етапах навчання переважало заздалегідь підготоване спілкування, студенти обдумували, складали і заучували свої репліки на заняттях, які передували діловій грі (частково вдома), проте спілкування в процесі гри передбачало також і непідготовані висловлювання, що вимагало швидкої мовленнєвої реакції.

Значний інтерес викликає у студентів ділова гра, пов'язана з темою працевлаштування. Події відбуваються в обласному Центрі зайнятості. З проханням про працевлаштування звертається іноземець, який перебуває в статусі мігранта (в Закарпатській області таких осіб дуже багато). Студенти виконують ролі іммігранта і працівника служби зайнятості. Оскільки в подібних службах вони проходили ознайомчу практику і загалом мають уяву про особливості професійної діяльності соціальних працівників в цій сфері, а в місцевій пресі часто зустрічається інформація про іммігрантів, які бажають жити і працювати в Закарпатті, проведення подібної ділової гри позитивно сприймається студентами і не становить для них великих труднощів.

Аналіз результатів проведення подібних ділових ігор дозволяє стверджувати, що вони сприяють активізації професійної зацікавленості студентів, спонукають їх оволодівати уміннями іншомовного ділового спілкування за умови ретельної попередньої підготовки і правильної організації гри. Водночас студенти вчаться долати труднощі іншомовної вербальної і невербальної комунікації. Ми поділяємо думку вітчизняної дослідниці М.Воровки, що "ділова гра як засіб імітації професійної діяльності інтенсифікує процес навчання й тісно пов'язує його з практичною діяльністю, дає змогу надати навчанню предметний та соціальний контексти майбутньої професії і тим самим змоделювати більш адекватні (порівняно з традиційним навчанням) умови формування особистості фахівця" [2, с.1].

Висновки. Таким чином в процесі ділових рольових ігор поступово формується майбутній фахівець, який володіє професійно орієнтованими уміннями іншомовного ділового спілкування і власним стилем професійної комунікативної діяльності. На нашу думку, важливим є те, що ділові ігри, які мають на меті, перш за все, розвивати уміння іншомовного ділового спілкування, водночас є своєрідною перевіркою професійних знань студентів з інших фахових дисциплін.

Список використаної літератури

1. Бурман Л.В. Педагогічні умови формування діалогічних умінь у студентів вищих навчальних педагогічних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.пед.наук:спец.: 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Людмила Володимирівна Бурман. − Тернопіль, 2008. − 21с.
2. Воровка М.І. Ділова гра як засіб підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.: 13/00/04 "Теорія і методика професійної освіти" / Маргарита Іванівна Воровка. − Тернопіль, 2007. − 20с.
3. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учебное пособие для вузов. 3-е изд-е, испр./ Владимир Ильич Загвязинский − М.: Академия, 2006. − 192 с.
4. Ильин М.С. Основы теории упражнений по иностранному языку /Михаил Сергеевич Ильин. − М.: Педагогика, 1975. − 151с.
5. Карпова Т.А. Формы организации обучения и их классификация / Т.А.Карпова, Л.А.Моисеенко // Личность, речь и юридическая практика: Сб.науч.тр.междунар.науч.-метод.конф. − Выпуск 13. − 2010. − С.101-104
6. Суворова Н. Интерактивное обучение: новые подходы / Нина Суворова. −

Канюк Александра
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра иностранных языков
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», Ужгород, Украина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ВУЗАХ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются сущностные характеристики интерактивного обучения. Автор описывает возможности использования некоторых инновационных интерактивных методов и приемов на занятиях по иностранному языку. Отмечено, что сочетание традиционных интенсивных методик обучения и

современных интерактивных методов является важным условием эффективного обучения иностранному языку в вузе. Огромную роль при подготовке и проведении интерактивных занятий играет методическая подготовка преподавателя.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, личностно - ориентированный подход, интерактивные методы обучения, ролевая игра, иностранный язык, иноязычное общение.

Kanyuk Oleksandra
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Foreign Languages
Sate Higher Educational Establishment
«Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

USING THE INTERACTIVE METHODS WHILE TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS OF NON-LANGUAGE SPECIALTIES IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

In the system of higher education the main goal of teaching foreign languages is marked by the communicative competence. Acquisition of communicative competence of students is focused on the formation of such a level of foreign language, which meets their professional needs, the realization of personal and business contacts and further self-education. Combining traditional intensive teaching methods and modern interactive methods is essential for the effective learning of foreign languages in high school. A huge role in the training and conduct of interactive sessions is played by methodical training of a teacher. The class to pass with maximum efficiency a teacher is to possess these techniques, to have the skills to use computer and Internet technology, to skillfully deal with modern technology (computers, interactive whiteboard, etc.).

Key words: communicative competence, personality - oriented approach, interactive teaching methods, role play, foreign language, foreign language communication.

УДК 371.134:378.147:81’243

Кіш Надія Василівна
кандидат педагогічних наук
доцент кафедри іноземних мов
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ РІЗНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті розкрито сутність поняття «ігрові технології», охарактеризовано доцільність використання ігрових технологій, які забезпечують ефективність навчання професійного іншомовного спілкування майбутніх фахівців. Визначено та обґрунтовано роль та функції ігрових технологій, особливості застосування їх у навчанні професійного іншомовного спілкування майбутніх фахівців. З’ясовано, що навчання з використанням ігрових технологій забезпечує формування комунікативної компетенції студентів.

Ключові слова: ігрові технології, педагогічна гра, професійне іншомовне спілкування, навчальний процес, майбутні фахівці.

Вступ. Поступове входження України в міжнародне співтовариство, інтернаціоналізація економічних відносин призвели до зростання попиту на фахівців, які володіють не тільки професійними знаннями, а й навичками іншомовного спілкування в професійних ситуаціях, що у свою чергу актуалізує проблему навчання майбутніх фахівців іноземної мови. Орієнтація процесу навчання у вищій школі на особистість студента та професіографічну модель його майбутньої спеціальності вимагає впровадження в практичну діяльність вузів більш інтенсивних технологій і методів. Ігрові форми й методи підготовки фахівців будь-якої сфери дозволяють не тільки оптимально враховувати професіографічні вимоги обраної студентами спеціальності, але й повністю засвоювати лексико-граматичний матеріал, розвивати іншомовну професійну компетенцію. Ігрові технології (ІТ – надалі), в основу яких покладена комунікативна ситуація, містять у собі унікальні можливості для вироблення стратегії й тактики спілкування іноземною мовою на професійні теми.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питання організації ігрового спілкування досліджували А.Вербицький Л.Виготський, Д.Ельконін, О.Леонтьєв, А.Макаренко, С.Рубінштейн, І.Цимбалюк, [9, с.43]. Проблемі застосування ігрових технологій навчання в науковій літературі присвячені праці Л.Варзацької, І.Вачкова, А.Вербицького, Ю.Ємельянова, Є.Литвиненко, Г.Щукіної та інших [8]. Значний внесок у розробку методик вивчення іноземної мови, основою яких є ігрова діяльність, зробили відомі педагоги і психологи: В.Артемов, І.Зимня, М.Кларін, С.Ніколаєва, В.Скалкін [1]. Проблемою моделювання ситуацій професійного спілкування, ролі гри у викладанні іноземної займались Є.Аргустанянц, І.Гез, Л.Ковалевич [8]. Глибоко цією проблемою займалася О.Іскандарова [8].

Аналіз методичної літератури та практичний досвід показує, що для розвитку професійного іншомовного спілкування (ПІС – надалі) як педагогічної технології активізації найбільш придатними є *ігрові технології навчання*.

Метою статті є розкриття сутності поняття «ігрові технології» та обґрунтування доцільності використання ігрових технологій як ефективного засобу навчання професійного іншомовного спілкування майбутніх фахівців. Відповідно до мети поставлені наступні завдання: визначити та обґрунтувати роль та функції ігрових технологій, особливості застосування їх у навчанні професійного іншомовного спілкування майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. У сучасному вузі виникає нагальна потреба в розширенні активних форм навчання. До таких активних форм навчання, відносяться ігрові технології.

Поняття «ігрові педагогічні технології» включає велику групу методів і прийомів організації педагогічного процесу. ІТ є складовою частиною педагогічних технологій, однією з унікальних інтерактивних форм навчання, яка дозволяє активізувати всі психологічні процеси і функції того, хто навчається. Іншою позитивною особливістю гри є те, що вона сприяє використанню знань у новій ситуації, вносить різноманітність і зацікавленість у навчальний процес. ІТ дозволяють будувати навчання професійного іншомовного спілкування у вищій школі таким чином, щоб той, хто навчається розумів і приймав цілі навчання, поставлені педагогом, і в той же час виступав активним учасником їх реалізації. ІТ включають такі способи навчання, як: ділові ігри, навчальні ігри, ігрові ситуації; ігрові прийоми і процедури; дискусії та тренінги в активному режимі [5].

Педагогічна гра володіє суттєвою ознакою – чітко поставленою метою навчання і відповідним їй педагогічним результатом, які можуть бути обґрунтовані, виділені в явному вигляді й характеризуються навчально-пізнавальною спрямованістю. Педагогічна гра застосовується як умова і засіб створення ситуації, найбільш наближена до реальної, вона забезпечує емоційний вплив на студентів, активізує резервні можливості особистості, полегшує оволодіння знаннями, навичками і вміннями, сприяє їх актуалізації. Навчальна гра допомагає активізувати, закріпити, проконтролювати і скоригувати знання, навички та вміння, створює навчальну і педагогічну наочність у вивченні конкретного матеріалу. Вона створює умови для активної розумової діяльності її учасників.

Гра, як прийом навчання, є дієвий інструмент управління навчальною діяльністю (діяльністю з оволодінням іншомовного спілкування), що активізує розумову діяльність студентів та дозволяє зробити навчальний процес захоплюючим і цікавим. На думку Д.Ельконіна, «людська гра - це така діяльність, в якій відтворюються соціальні відносини між людьми поза умов безпосередньо утилітарної діяльності» [3, с.72]. Найбільш прийнятним для нас є визначення, дане О.Деркачем, навчальною називається гра, яка використовується в навчальному процесі як завдання, що містить навчальну проблему, (проблемну ситуацію), рішення якої забезпечить досягнення певної навчальної мети [2, с.179]. Гра завдяки дихотомії – вигаданої проблеми і реальним зусиллям по її вирішенню – дозволяє моделювати соціокультурний

© Кіш Н.В.

контекст, програвати різні варіанти поведінки, коригувати та знову програвати. Те, що в житті важко або зовсім неможливо виправити (міжкультурний конфлікт або міжкультурний шок), в грі можна програвати знову і знову, виробляючи стратегії, необхідні для уникнення даного конфлікту. Гра забезпечує емоційний вплив на студентів, активізує резервні можливості особистості. Вона полегшує оволодіння знаннями, навичками і вміннями, сприяє їх актуалізації. Навчальна гра-вправа допомагає активізувати, закріпити, проконтролювати і скоригувати знання, навички та вміння, створює навчальну і педагогічну наочність у вивченні конкретного матеріалу. Вона створює умови для активної розумової діяльності її учасників. Завдяки грі зростає потреба у творчій діяльності, в пошуку можливих шляхів і засобів актуалізації накопичених знань, навичок і умінь. Гра розвиває пам'ять і уяву, впливає на розвиток емоційно-вольової сторони особистості, вчить управляти своїми емоціями, організовувати свою діяльність та здатна змінити ставлення студентів до того чи іншого явища, факту, проблеми.

Гра орієнтована на групову активність, що цілком відповідає запитам сучасної методики. Вона також легко трансформується в різні форми індивідуальної активності, даючи можливість кожному студенту спробувати себе в тій чи іншій ролі і проявити індивідуальні здібності. «У ділових іграх рішення виробляються колективно, колективна думка формується і при захисті рішень власної групи, а також при критиці рішень інших груп ...» [6, с.83].

Перекладаючи завдання навчання іноземної мови в задачу іншомовного спілкування в процесі спільної діяльності, що має особистісну значимість для кожного учасника цієї діяльності, ми створюємо умови для потужного стрибка рівня мотивації оволодіння мовою, промовою, спілкуванням. На думку С.Занько, навчальні ігри являють собою синтез релаксопедичних підходів (синтез бар'єрів, психологічне розкріпачення) і ланцюги імітаційних проблемних ситуацій, в тому числі конфліктних, в яких учасники виконують відведені їм соціальні ролі відповідно до поставлених цілей [4, с.95]. Навчальна гра виховує культуру спілкування і формує вміння працювати в колективі та з колективом. Усе це визначає функції навчальної гри як засобу психологічного, соціально-психологічного та педагогічного впливу на особистість. Психологічний вплив гри проявляється в інтелектуальному зростанні студентів. Застосування гри сприяє комунікативно-діяльнісному характеру навчання, психологічній спрямованості занять на розвиток мовленнєвомисленнєвої діяльності студентів засобами мови, що вивчається, оптимізації інтелектуальної активності студентів у навчальному процесі, комплексності навчання, інтенсифікації його і розвитку групових форм роботи. Очевидно, що формування мовних навичок і умінь має йти в умовах, максимально наближених до тих, які можуть зустрітися при природній комунікації, а сам процес навчання повинен будуватися на вирішенні системи комунікативних завдань за допомогою мовного матеріалу. Засобом педагогічного управління навчальною діяльністю є комунікативні завдання, за допомогою яких викладач запрошує і залучає студентів у творчу діяльність.

Гра формує здатність приймати самостійні рішення, оцінювати свої дії та дії інших, спонукає аналізувати свої знання.

Основними вимогами до гри та умовами її проведення є: ▪ *Психологічні вимоги.* Навчальна гра повинна володіти релевантністю і мати особистісний сенс і значимість для кожного з учасників. Так само як і будь-яка діяльність, ігрова діяльність на занятті повинна бути мотивована, а студенти повинні відчувати потребу в ній. ▪ *Педагогічні вимоги* зводяться до наступного: застосовуючи гру як форму (засіб, методичний прийом) навчання, викладач повинен бути упевнений в доцільності її використання, повинен визначити мету гри відповідно до завдань навчального процесу. Навчальні ігри повинні складати систему, яка передбачає їх певну послідовність і поступове ускладнення. При цьому необхідно враховувати особливості групи її членів.

У навчанні спрямованого ПІС ігрова діяльність виконує такі функції:

- З педагогічної точки зору є творчою навчальною діяльністю, проблемною за формою пред'явлення матеріалу та практичною за способом його застосування, інтелектуально навантаженою за змістом, самостійною за реалізацією;
- Дозволяє ефективно моделювати значущі професійно орієнтовані ситуації, програючи які, студенти вчаться не просто спілкуванню, що само по собі дуже важливо, а й конкретної практичної професійної діяльності, де цілі пізнавальні доповнюються цілями поведінковими;
- Формує культуру професійного ділового спілкування (далі КПДС), дозволяє перейти від розвитку КПДС до саморозвитку КПДС, оскільки студент вчиться самовизначатися в ситуації, вибирати засоби і методи спілкування, необхідний мовний (лексичний, граматичний) і правовий матеріал;
- Створює просторово-часову координату розгортання змісту, сценарний план і рольовий інструментарій професійної діяльності. Професійне спілкування відбувається в чітко визначеному соціальному контексті, тобто студент представляє, коли, де і з якою метою він програє ту чи іншу роль;
- Дозволяє розвивати комунікативні та професійні навички одночасно, набувати комунікативний і професійний досвід, формуючи комунікативні та поведінкові стратегії, так як студенти проживають пропоновані ролі, занурюючись в діяльність;
- Спонукає студентів до активних дій. «Саме з операційної сторони навчання, з активних дій, із оперування знаннями надходять найбільш сильні імпульси, зміцнюється інтерес» [10, с.57];
- Має динамічний самовдосконалений характер, при якому всі етапи ігрової діяльності (підготовчий, власне ігровий, оціночно-коригувальний) взаємопов'язані і взаємозалежні, перетворюючи навчальний процес з «кінцевого продукту» в систему постійно розвиваючих етапів або циклів навчання;
- Вчить рефлексії, привчає до самооцінки та самокорекції;
- Провокує емоційну реакцію студентів, створює творчий, розкріпачений стан особистості, забезпечує емоційну підзарядку, створює стан інтелектуальної бадьорості. «Ефективність будь-якої комунікативної дії в плані породження і сприйняття мови зростає, якщо вона не тільки обдумана (де? кому? як? і що? сказати), але, і пов'язана з власним емоційним досвідом, підкріплена емоційно-естетичним переживанням» [10, с.58];
- Переносить спілкування з формального в особистісний план. «Знання не можуть бути ні засвоєні, ні збережені поза діями студента. Знати - це завжди виконувати яку-небудь діяльність або дії, пов'язані з цими знаннями» [7, с.17];
- Практично відразу демонструє результат навчан-

ня; створює умови для індивідуальної творчості, яка реалізується через колективну творчість;
- Є продуктивною розвиваючою технологією творчого вирішення професійних завдань, цілеспрямовано розвиває і посилює автономність та креативність студентів;
- Сприяє переорієнтації процесу навчання з репродуктивної позиції пасивного спостерігача на позицію активного суб'єкта діяльності;
- Створює умови, при яких формування і вдосконалення автономності особистості здійснюється паралельно з формуванням професійно комунікативної компетенції;
- Сприяє становленню і вихованню персональних якостей особистості, формує професіоналізм особистості;
- Передбачає застосування системи навчально-рольових ігор професійної спрямованості, яка оптимально поєднує як репродуктивну так і продуктивно-творчу діяльність студентів у ході рішення професійно спрямованих проблемних завдань на заняттях з іноземної мови;
- Сприяє не тільки максимально ефективному вивченню іноземної мови, але, що більш важливо, дозволяє вирішувати в активній ігровій формі складні професійні завдання, коли іноземна мова стає не метою вивчення, а засобом вирішення професійних завдань;
- Сприяє міцному, зацікавленому оволодіння студентами професійно значущої соціокультурної інформації, професійними стратегіями поведінки і професійною етикою спілкування, оскільки в природу ігрового методу навчання закладено проектування, моделювання та дискутування;
- Сприяє розвитку мислення;
- Охоплює всі канали введення інформації і роботи з нею: візуально-зорові, аудіально-слухові, кінестично-м'язові;
- Є оптимальною системою для тренування і формування мовних і мовних навичок іншомовної мовленнєвої діяльності, тому що включення в ігрову діяльність, що викликає інтелектуальні труднощі в умовах емоційної напруженості, що стимулюють змістовну сторону говоріння/ слухання, відволікає увагу студентів від мовної форми висловлювання. Виникають реальні умови для автоматизації мовних дій і переведення їх на рівень операцій;
- Створює професійно орієнтований фон спілкування, який забарвлює проблемну ситуацію і стає потужним фактором активізації резервних можливостей психіки та особистості студентів;
- Є ідеальною для перевірки ступеня сформованості мовних (лексичних, фонетичних) і мовних навичок;
- Формує професіоналізм діяльності, творчу готовність до майбутньої професійної діяльності через усвідомлення свого майбутнього професійного «Я»;
- Дозволяє студентам розвивати мислення, не просто відтворюючи засвоєні знання, але і використовуючи їх в практико-орієнтованій професійній діяльності;
- Робить студента активним учасником процесу навчання (максимально залучає студентів до процесу зацікавленого отримання професійних знань);
- Є продуктивною технологією творчого вирішення професійних завдань;
- Забезпечує психологічний комфорт, розкріпачує студента, дозволяє йому сховатися за роллю-маскою. Включає образне мислення, сферу інтуїтивного, несвідомого, імпровізаційного і, будучи продуктивною промовою, може розглядатися містком до спонтанної непідготовленої мови.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**. Аналіз методичної літератури та практичний досвід показує, що під час навчання майбутніх фахівців професійного іншомовного спілкування з використанням ігрових технологій забезпечується формування комунікативної компетенції студентів. Ігри в підготовці фахівців до професійного спілкування іноземною мовою (ігрові дискусії, ігрові ситуації, рольові ігри, ділові та навчальні ігри) є ефективним засобом навчання професійного іншомовного спілкування, сприяють значній інтенсифікації навчального процесу та активізації пізнавальної діяльності, значно підвищують мотивацію до вивчення іноземних мов, забезпечують засвоєння студентами максимальної кількості мовленнєвих моделей ділового спілкування.

Перспективи подальших розвідок полягають у дослідженні проблеми використання рольової гри на заняттях із іноземної мови як ефективного засобу формування іншомовної комунікативної компетентності студентів.

Список використаної літератури

1. Горпенко Г.О. Вплив ділової гри на формування позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності / Г.О.Горпенко // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. − 2013. − Вип. 22. − С.95-102
2. Деркач А.А. Педагогическая эвристика. Искусство овладения иностранным языком/ А.А. Деркач, С.Ф. Щербак. − М.: Педагогика, 1991, 224 с.]
3. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б.Эльконин. – М.: Просвещение, 1987. – 350 с.
4. Занько С.Т. Игра и учение. / С.Т.Занько, Ю.С.Тюников, С.М.Тюнникова. – М.: Логос, 1992, ч. 1. – 125 с.
5. Кречетников К.Г. Модель применения ролевой игры в обучении иностранным языкам при культурологическом подходе/ К.Г.Кречетников, Е.В.Ковылина [Электронный ресурс]. – URL: www.econf.rae.ru/pdf/2010/04/996a7fa078.pdf
6. Платов В.Я. Деловые игры: разработка, организация и проведение: Учебник. – М.: Профиздат, 1991. – 156 с.
7. Талызина Н.Ф..Управление процессом усвоения знаний. − М., 1984. − 43 с.
8. Цебрук І.Ф., Венгринович Н.Р. Застосування технології імітаційного моделювання професійних ситуацій для формування вмінь спілкування іноземною мовою студентів вищих медичних навчальних закладів [Електронний ресурс]: – URL: http://www.confcontact.com/2013_06_07/46_Cebryck_Vengrinovich.html
9. Цимбал С.В. Застосування активних методів навчання у процесі вивчення англійської мови студентів технічних спеціальностей / С.В.Цимбал // Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти. – 2015. – Т. 1, № 2. – С. 43-49
10. Шмаков С.А. Игры – учащихся – феномен культуры. − М.: НШ, 1994. − 240с

Киш Надежда
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра иностранных языков
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», Ужгород, Украина

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье раскрыта сущность понятия «игровые технологии», охарактеризована целесообразность использования игровых технологий, обеспечивающих эффективность обучения профессионального иноязычного общения будущих специалистов. Определены и обоснованы роль и функции игровых технологий, особенности применения их в обучении профессионального иноязычного общения будущих специалистов. Установлено, что обучение с использованием игровых технологий обеспечивает формирование коммуникативной компетенции студентов.

Ключевые слова: игровые технологии, педагогическая игра, профессиональное иноязычное общение, учебный процесс, будущие специалисты.

Kish Nadiia
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Foreign Languages
Sate Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

GAMES TECHNOLOGIES AS AN EFFECTIVE MEANS OF TEACHINING THE PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION TO FUTURE SPECIALISTS OF DIFFERENT SPECIALITIES

In today's higher educational establishment there is an urgent need in expanding of active forms of teaching. These active forms of teaching include games technologies.The concept "games pedagogical technologies" includes a large group of methods and techniques of teaching process. Information technologies are an integral part of pedagogical technologies, one of the most unique interactive forms of teaching, which allows activating all psychological processes and functions of the student. Another positive feature of the game is that it promotes the use of knowledge in a new situation, brings variety and interest in the learning process. It allows to build professional foreign language communication in high school in such a way, that student can understand and accept learning objectives put by the teacher, and at the same time he/she will be an active participant in their implementation. Information technologies include such methods of learning as follows: business and educational games, game situations; playing techniques and procedures; discussions and trainings in active mode. In teaching focusing on professional foreign language communication, the games activity performs the following functions: educational – it promotes the development of general learning abilities and skills (such as memory, attention, perception of information of different modality), native and foreign language skills development; educative – it simulates the behaviour in game models of life situations; entertaining – it creates a favorable atmosphere on the lessons, transforming lesson into an exciting journey; educational and educative – it helps mastering a foreign language, taking into account the educative aspect; communicative – it unites students in a single team, helps establish emotional contacts, promotes communication abilities and skills.

Key words: playing technologies, pedagogical game, professional foreign communication, learning process, future specialists.

УДК 37:364.144 (438)

Козубовська Ірина Василівна
доктор педагогічних наук, професор
завідувач кафедри педагогіки і психології
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

Сідун Лариса Юріївна
старший викладач
кафедра теорії та практики перекладу
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТНЬОЇ РІВНОСТІ

У статті розглядаються питання освітньої рівності для різних груп населення, які відрізняються за віком, статтю, етнічними, релігійними ознаками, соціально-економічним статусом. Американська освітня система достатньо успішно реалізує всі ознаки демократизації освіти, однак проблема доступності освіти залишається не повністю вирішеною. Державна політика, спрямована на забезпечення рівних можливостей в отриманні освіти проводиться в США протягом останніх десятиріч, проте досить значна кількісна різниця між багатими і бідними учнями, англомовними дітьми і дітьми, які недосконало володіють мовою, афроамериканцями, латиноамериканцями та білим населенням скорочується дуже повільно.

Ключові слова: зарубіжний досвід, рівні освітні можливості, США, полікультурна освіта.

Вступ. Трансформаційні процеси, які сьогодні розпочалися в системі вітчизняної освіти, мають на меті суттєво підвищити якість середньої і вищої освіти, вдосконалити професійну підготовку фахівців. Водночас, пильної уваги вимагає і проблема нерівних освітніх можливостей різних груп населення, яка є характерною для всіх регіонів України. Зауважимо, що сучасне трактування нерівності передбачає вихід за межі суто економічних параметрів – виокремлюється нерівність економічна, соціальна, політична і етнокультурна. Окремі групи населення можуть потерпати від конкретного виду нерівності через обмеження своїх прав, але найбільш гострі прояви має їхня комбінація.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми освіти розглядаються в працях багатьох вітчизняних науковців (В.Андрущенко, В.Бех, І.Бондар, І.Зязюн, А.Капська, В.Кремень, В.Луговий, Н.Ничкало та ін.), результати досліджень яких підтверджують доцільність трансформацій в освітній сфері. Проте питання забезпечення рівних освітніх можливостей для різних груп населення, які відрізняються за віком, статтю, етнічними ознаками, соціально-економічним статусом, не висвітлені достатньо. Водночас, різні аспекти цієї проблеми активно досліджуються зарубіжними вченими, зокрема в США, і варті уваги.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що США є багатонаціональною країною, де поряд з білим населенням проживають афроамериканці, іспанці, мексиканці та ін., де, крім людей з надзвичайно високими статками, певна частина населення не має можливості задовольнити навіть найбільш важливі потреби. Це, зокрема, стосується, й освіти. Освітня нерівність в США тривала впродовж багатьох років. В основному вона стосувалася питань освіти етнічних меншин, а також дітей з бідних сімей і дітей з обмеженими можливостями. Результатом спроб змінити ситуацію, що склалася, стало рішення Верховного Суду і Ради освіти США (1954) про десегрегацію шкільного середовища. Дуже важливим став прийнятий Акт про громадянські права (1964 р). Даний документ містив 11 статей, в яких утверджувалися права громадян і визначалися повноваження влади федерального правління у сферах суспільного житла, прав голосування, освіти, найма на роботу. Статті IV та VI були повністю присвячені ліквідації сегрегації шкіл. Даний документ задекларував, що в школи повинні зараховуватися 20-30% представників різних національностей. Стаття IV була найважливішим розділом і ввела прецедент використання федеральних виплат як метод контролю освітньої політики. Президент Кеннеді запропонував внести вимогу, згідно якої освітня установа, яка отримує державне фінансування, не повинна здійснювати в рамках свого закладу дискримінаційну практику. Стаття IV вимагала призупинення державного фінансування у тому випадку, якщо освітня установа не виконувала цієї вимоги. У статті йшлося про те, що жодна людина не може бути усунена від навчання, їй не може бути відмовлено у наданні освітніх програм і фінансової допомоги на підставі раси, кольору шкіри і національного походження. Це положення вимагало від федеральних агенцій розробити основні положення для втілення цієї політики в практику. Відмова закладу впроваджувати вищезгадані положення означала «припинення державного фінансування даного навчального закладу, навчальної програми чи виду діяльності» [1, с. 99].

У 1974 р. прийнято закон «Про рівні освітні можливості». Він був покликаний зменшити дискримінацію; покращити освіту обездолених і неповноцінних дітей; фінансувати розробку навчальних планів, посібників, оснащення і забезпечити оплату праці помічників вчителів, які могли більше часу приділяти навчальному процесу.

Одна з найбільш масштабних федеральних програм США з освіти (1981) – Chapter 1 ECIA – також стала певним етапом у досягненні освітньої рівності. Програма адресована дітям низького соціального рівня і представникам етнічних меншин. Програма передбачала щорічні субсидії у розмірі 500 млн. доларів. На ці кошти школи, де навчаються діти вказаних категорій населення. Отримують додаткове оснащення, запрошують спеціалістів-консультантів, підвищують заробітну плату вчителів. Згідно з програмою, додаткові субсидії отримувало 90% навчальних округів. Програма охоплювала 27% афро-американських школярів, 14% - іспаномовних, 4% з інших малих етнічних груп.

Вжиті заходи не усунули повністю проблеми сегрегації національних меншин, про що свідчили спеціально проведені дослідження [2; 3] на замовлення Департаменту з охорони здоров'я, освіти і соціального забезпечення. Метою даного дослідження було оцінити можливості та успіхи школярів – представників національних меншин у порівнянні з їхніми світлошкірими однолітками. Експеримент охопив

© Козубовська І.В., Сідун Л.Ю.

645 000 школярів. Дітям пропонували тести різних типів, була зібрана інформація про соціальний стан школярів ті їхня думка про навчання, керівники шкіл заповнювали опитувальники. Як результат, було виявлено цікаві дані:

1.Школярі – представники меншин (окрім американців азіатського походження) виявили більш низькі результати тестування на всіх рівнях, ніж їхні світлошкірі ровесники, і ця тенденція простежувалися з 1 по 12 клас.

2.Більшість дітей в той час, коли проводилося дослідження, навчалися в розділених школах. Існувала тенденція навчання дітей учителем – представником тієї ж раси;

3.Соціоекономічна основа шкіл, умови життя в сім'ї, соціальний стан учнів були вирішальним фактором у досягненні певного рівня успішності учнів. Цей факт був несподіваним і став причиною встановлення рекомендацій про те, що школи повинні об'єднуватися створювати таким чином різноманітне середовище.

4.Навчальний план та рівень технічного забезпечення не були визначальним фактором у досягненні високого рівня успішності. В дійсності він суттєво не відрізнявся в школах для темношкірих та в школах для світлошкірих;

5.Водночас, у навчальних закладах для світлошкірих школярів було виявлено більш високий рівень забезпечення фізичними, хімічними, мовними лабораторіями, посібниками, наявністю доступу до програм коледжів, в школах працювали більш кваліфіковані вчителі [3, с.104-105].

Дані дослідження були перевірені іншими вченими, і хоч результати дещо варіювали, основні висновки співпадали. На основі результатів цих досліджень були розроблені рекомендації: для того щоб підвищити рівень успішності школярів – представників національних меншин і дітей з малозабезпечених сімей, необхідно об'єднати школи, з тим щоб створити середовище для досягнення більш високих результатів у навчанні. Це дослідження послужило поштовхом для подальшої десегрегації шкіл.

У доповіді «Одна нація, багато народів. Декларація культурної незалежності» (Департамент освіти, Нью-Йорк, 1991) проголошено курс на збереження культурного розмаїття в США. У доповіді стверджується, що «Америка – це полікультурне суспільство. Її автори підкреслюють важливість громадянської відповідальності і важливості усвідомлення і визнання США як полікультурного суспільства і необхідність громадянської відповідальності у цьому контексті. Комісія окреслила сім основних принципів: демократія, різноманіття, економічна і соціальна справедливість, глобалізація, екологічний баланс, етнічні цінності і взаємостосунки індивіда та суспільства.

У 1999 р. Гаррі Орфілд опублікував доповідь під назвою «Ресегрегація американських шкіл». У доповіді йдеться про шкідливість десегрегації. Наводяться результати опитувань, які підтверджують, що більшість світлошкірих американців вважають, що рівні освітні можливості насправді [4, с.107].

З 2000–го року в США почалися дискусії з приводу сегрегації другого покоління. Сегрегація другого покоління – форма расової сегрегації, для якої характерні такі форми освітньої практики, як поділ на потоки, групування учнів за здібностями. На відміну від попередньої сегрегації сегрегація другого покоління може здійснюватися в школах зі збалансованим національним складом, наприклад, всі світлошкірі учні можуть бути визначені в один потік, а афроамериканці та іспаноамериканці – в інший.

Рада в адміністрації Президента з расових питань визначила проблему, що школярі – представники нижчих соціальних прошарків мають менший доступ до освітніх послуг і таких можливостей, як : програми підготовки до школи; наявність висококваліфікованих учителів; оновлені учбові плани; сучасні технології; сучасне оснащення.

У контексті національного складу США і проблеми, які у зв'язку з цим виникають у сфері освіти, Рада рекомендує досягти наступних цілей:

1.Забезпечити раннє навчання для дітей – представників усіх груп населення. Дані статистики підтверджують, що різниця в академічній успішності різних національностей часто базується на різній ранній підготовці дітей. Наприклад, дані показують, що 89% світлошкірих дітей у віці від 3 до 5 років займаються у дитячому садку читанням більше трьох разів у тиждень; 74% афро-американських дітей і 62% латиноамериканських дітей отримують рівну підготовку у дошкільному віці. Заходи також повинні бути прийняті у сфері підготовки батьків до виховання дітей і більшої підтримки таких програм, як Головний Старт (Head Start), Рівний Старт (Even Start), Рівний Старт для маленьких (Early Even Start).

2.Покращити підготовку учителя і забезпечити рівність їх доступу до всіх шкіл. У бідних школах, в яких навчаються меншини, відчувається нестача висококваліфікованих вчителів, завдання полягає в тому, щоб ввести заходи заохочення і мотивації залучення кращих випускників та вчителів з високою кваліфікацією у школи з невисоким рівнем викладання і виховання.

3.Розпочати будівництво нових шкіл. Встановлювалася вартість в 1 млрд. доларів на будівництво нових і реконструкцію старих шкіл.

4.Забезпечити перехід зі шкіл К-12 до вищої освіти. Необхідно вжити заходи щодо забезпечення рівного доступу до вищої освіти і ефективного переходу зі школи в коледж чи університет. Необхідно мотивувати партнерство між школами і коледжами, інформувати школярів про майбутні освітні перспективи. Слід спрямувати зусилля на введення курсів для підготовки до коледжу у школи з низьким рівнем викладання, в яких навчаються представники меншин.

5.Використовувати всі переваги багатонаціонального складу шкіл та університетів. Різноманіття може вносити багато позитивних факторів у навчання, включаючи : вдосконалення процесу вивчення і навчання шляхом прийняття широкого спектру точок зору і поглядів, які суттєво збагачують шкільне середовище; покращення здатностей критичного мислення школярів і студентів шляхом співставлення інших поглядів і цінностей з їх власними; покращення підготовки до майбутньої професійної діяльності; розширення знань завдяки вивченню нових аспектів.

6. Забезпечити відповідний рівень освіти всіх випускників для подолання розриву в рівні оплати, що негативно позначається на іммігрантах, які отримали менш якісну освіту і підготовку. Дані, що свідчать про велику кількість латиноамериканських школярів, які залишають школи, свідчить про те, що існує видима необхідність покращити викладання англійської мови, що дасть можливість учням добре навчатися в школі.

7. *Проводити розумну освітню політику для американських індійців та корінних народів Аляски.* Необхідно покращити і розширити освітні можливості для корінних народів США, зробити процес навчання таким, який би відповідав їхнім інтересам і потребам.

Отже, упродовж багатьох десятиріч однією з най-

більш складних і визначальних проблем не тільки американської школи, але й суспільства в цілому є проблема забезпечення загальнонаціональної єдності в умовах все більшої етнічної, соціальної і расової різноманітності. Ця проблема стосується безпосередньо середньої і вищої освіти як з позиції забезпечення її доступності для представників всіх етнічних і расових груп, так і з точки зору структури вищої школи США і змісту вищої освіти, який має відповідати такому етнічному різноманіттю. Це призвело до розвитку окремих напрямків теоретичної думки, які отримали загальну концептуальну назву «багатокультурна освіта» або «полікультурність» [5; 6; 7].

Основою теорії полікультурності або багатокультурної освіти (Дж.Бенкс, С.Ньєто, К.Смітер) є ідея гармонійного поєднання етнічного і загальнонаціонального у розвитку особистості, при цьому заперечується повний сепаратизм (культурний плюралізм) і абсолютна інтеграція (теорія асиміляції). Мета полікультурності – створення відкритого суспільства, в якому представники всіх груп (соціальних, культурних, етнічних) мають можливості для саморозвитку, самоактуалізації зі збереженням унікального культурного походження. Основними характеристиками плюралістичного суспільства, за теорією полікультурності, є взаємозалежність, розвиток і співпраця. Формування теорії полікультурності розпочалося у 1980-і рр., а її засновником вважається Дж. Бенкс, який першим досліджував освітні заклади як соціальні системи у багатокультурному контексті. Концептуальною ідеєю багатокультурної освіти, на думку Дж.Бенкса, стала «освітня рівність», тобто рівність в отриманні достойної освіти для всіх членів американського суспільства, незалежно від кольору шкіри, релігії, мови. Досягнення даної мети виявилося неможливе без певної реорганізації системи освіти США, основними об'єктами якої стали: освітня політика, зміст освіти, методи оцінювання і контролю, методика і технологія навчання, підготовка педагогічних кадрів.

Необхідність толерантного співіснування великих і малих етнічних і національних спільнот породжує потребу нової системи виховання, яка дозволить враховувати національні (етнічні) розбіжності, буде включати багато типів, моделей і ціннісних педагогічних орієнтацій, адекватних світогляду і запитам різних етнокультурних груп населення. Адекватне відображення цих ідей в освіті – об'єктивна потреба багатонаціональних держав.

Висновки. Американська освітня система достатньо успішно реалізує всі ознаки демократизації освіти, однак проблема доступності освіти залишається не повністю вирішеною. Державна політика, спрямована на забезпечення рівних можливостей в отриманні освіти проводиться в США протягом останніх десятиріч, проте досить значна кількісна різниця між багатими і бідними учнями, англомовними дітьми і дітьми, які недосконало володіють мовою, афроамериканцями, латиноамериканцями та білим населенням скорочується дуже повільно.

Список використаної літератури

1. Spring J. American Education / J.Spring. − New York: McGrow. HM Higher Education, 2002. − 172 p.
2. Colman A.M. Game Theory and Experimental Games: The Study of Strategic Interaction / A.M.Colman. − Oxford e.a.:Bergman Press, 1982. − XII. − 301 p.
3. Ballinger C. Teaching Other People's Children: Literacy and Learning in a Bilingual Classroom / C.Ballinger. − New York: Teachers College Press, 1999. – 137 p.
4. Orfield G. The reconstruction of Southern Education: The Schoolls and the 1964 Civil Rights Act / G.Orfield. − New York: Wiley-Interscience, 1969. – 130 p.
5. Wahab Z. Liberation. Multiculturalism, and Professional Education / Z.Wahab // Ethical and Social Issues in Professional Education / Ed. by Brody C.M., Wallace J. – State University of New York Press, 1994. – P.133 -145
6. Ramsey P. Multicultural Education: A Source Book / P.Ramsey, L.Williams. - Routledgefalmer, New York and London, 2003. – 295 p.
7. Banks J. Educating Citizens in a Multicultural Society / J.Banks. − New York: Teachers College Press, 1995. – 212 p.

Козубовская Ирина Васильевна
доктор педагогических наук, профессор
заведующая кафедрой педагогики и психологи
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», Ужгород, Украина

Сидун Лариса Юрьевна
старший преподаватель
кафедра теории и практики перевода
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», Ужгород, Украина

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РАВЕНСТВА

В статье рассматриваются вопросы образовательного равенства для разных групп населения, которые отличаются по возрасту, полу, этнической, религиозной принадлежностью, социально-экономическим статусом. Внимание сконцентрировано на анализе зарубежного опыта обеспечения равных образовательных возможностей, в частности в процессе поликультурного образования. Государственная политика, направленная на обеспечение равных возможностей в получении образования проводится в США за последние десятилетия, однако достаточно большая количественная разница между богатыми и бедными учениками, англоязычными детьми и детьми, несовершенно владеют языком, афроамериканцами, латиноамериканцами и белым населением сокращается очень медленно.

Ключевые слова: зарубежный опыт, равные образовательные возможности, США, поликультурное образование.

Kozubovska Iryna
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Head of Department of Pedagogy and Psychology
Sate Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

Sidun Larysa
Senior Lecturer
Department of Theory and Practice of Translation
Sate Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

FOREIGN EXPERIENCE OF EDUCATIONAL EQUALITY ENSURING

This article deals with educational problems of ethnic population in the United States of America. It is underlined that segregation in education existed in USA for a long time. Representatives of ethnic minorities had no equal rights in the field of education. Situation has changed since 1954 when new more progressive laws were introduced. Today the government of USA is working on the further mastering of the system of education. Cultural pluralism is understood as the availability and recognition of free existence and development of different ethnic cultures, being a part of a single national community. The aim of multiculturalism is to create an open society, in which the representatives of all groups (social, cultural, ethnic) have possibilities of self-development, self-actualization with the preservation of unique cultural origin.The necessity of tolerant coexistence of large and small ethnic and national communities evokes the need of a new system of education, which will enable to take into consideration national (ethnic) and social divergences and will include various types, models and valuable pedagogical orientations, adequate to the world outlook as well as inquiries of various ethno-cultural population groups. The necessity of an adequate reflection of these ideas in education is an objective need of multinational states.

Key words: the USA, multicultural education, ethnic minorities, segregation.

УДК 378; 37.013; 37.032

Копилова Світлана Вікторівна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра соціальної роботи, соціальної педагогіки та соціології Херсонський державний університет,
м.Херсон, Україна

ТЕХНОЛОГІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ СПІЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУБЄКТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Для вирішення проблеми модернізації професійної підготовки магістрів соціальної роботи пропонується проектувати систему реалізації даного процесу як адаптивну. У статті обґрунтовується технологія організації спільної діяльності суб'єктів професійної підготовки магістрів в адаптивній системі, розкриваються форми, методи, засоби діяльності студентів і викладачів. Відношення, що формуються у процесі організації спільної діяльності, розглядаються як спосіб встановлення зв'язку між діяльністю викладача і діяльністю студента.

Ключові слова: модернізація професійної підготовки, адаптивна педагогічна система, технологія організації спільної діяльності, магістр соціальної роботи, ціннісно-смислові відношення

Вступ. Модернізація професійної підготовки магістрів соціальної роботи зумовлена необхідністю урахування специфіки соціокультурних умов. Гуманізація цілей професійної освіти зумовлює необхідність перебудови всіх компонентів системи професійної підготовки. Відповідно до особливостей інформаційного суспільства виникає необхідність проектування адаптивних систем як таких, що враховують дію зовнішніх і внутрішніх факторів. До числа останніх відносимо особистісний і людський, що визначається місцем людини у складних системах. Ефективність професійної підготовки фахівців залежить від позиції студента у навчальному процесі, зумовлена рівнем сформованості його ціннісно-смислових відношень. Цілі професійної підготовки завжди задаються зовні й є уніфікованими. Педагогічний процес може бути лише тоді ефективним, якщо існує зв'язок між зовнішньо заданими цілями професійної підготовки й мотивами навчальної діяльності, який реалізується у формі ціннісно-смислових відношень. Виникають суперечності: між необхідністю активної участі студентів у досягненні цілей професійної підготовки та відсутністю технології узгодження зовнішньо заданих цілей з індивідуальними мотивами навчальної діяльності; між неоднозначністю уявлень і очікувань індивідів відносно результатів навчальної діяльності та відсутністю узгодженості з нормативно заданими цілями професійної підготовки. Отже, для послаблення дії суперечностей виникає потреба в організації спільної діяльності суб'єктів професійної підготовки магістрів соціальної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На важливості реалізації суб'єктної позиції тих, хто навчається, наголошують різні дослідники. Як зазначає Б.Гершунський, освіта за своєю сутністю є процесом суб'єктно-об'єктної та суб'єктно-суб'єктної взаємодії, коли студент по мірі більш активної участі у процесі навчання та учіння, виховання та самовиховання, розвитку та саморозвитку перетворюється з пасивного об'єкта діяльності педагога у суб'єкта педагогічної взаємодіяльності [1, с.56]. В.Ляудіс наголошує, що в традиційній педагогічній системі редуцирується особистість студента, ігнорується суб'єктивна мотиваційна основа прийняття ним цілей та змісту навчання, що накладає відбиток на процес та результат пізнання. Передумовою ефективного засвоєння знань є актуалізація, відтворення, екстеріоризацію змісту внутрішнього світу особистості, її установок, мотивів, досвіду [2, с.13]. Формування ціннісно-смислових відношень студентів можливе на основі організації спільної діяльності суб'єктів професійної підготовки.

Для вирішення проблеми модернізації професійної підготовки магістрів соціальної роботи нами пропонується цей процес реалізувати в адаптивній педагогічній системі університету. Адаптивні системи розглядаємо як такі, що придатні для ефективного функціонування у середовищі, що динамічно змінюється. Серед ідей, що відбивають концептуальне бачення адаптивної системи, ідея розгляду педагогічної системи як багатовимірної: соціальної на орієнтувальному етапі, діяльнісної – на пізнавально-перетворювальному, особистісно орієнтованої – на контрольно-рефлексивному; ідея розвитку відношень суб'єктів професійної підготовки через організацію, творчої навчальної діяльності – через управління, самоорганізації особистості – через спілкування. З урахуванням концептуального бачення розроблена структурно-функціональна модель професійної підготовки магістрі соціальної роботи в адаптивній системі, яка створює можливість і зумовлює необхідність переходу від теоретичних засад розгляду до технологічних.

Мета статті: на основі розробленої структурно-функціональної моделі професійної підготовки магістрів соціальної роботи в адаптивній системі обґрунтувати технологію організації спільної діяльності відповідних суб'єктів.

Виклад основного матеріалу. Логіка розвитку форм суб'єкт-суб'єктної взаємодії зумовлює необхідність організації предметно-практичної форми на початковому етапі взаємодії викладачів і студентів. Вона реалізується через ситуації спільної діяльності. Навчальну студентську групу можна розглядати як малу групу, що здійснює спільну навчальну діяльність, а процеси спілкування у групі під час занять – як процеси, що формують міжособистісні відношення, а також професійно значущі уміння та якості особистості.

У понятті «взаємодія» розкривається не тільки інтерактивна, перцептивна, комунікативна сторони. Інтерактивний аспект взаємодії виражається в організації та виконанні спільної діяльності, завдяки якій не тільки забезпечується відтворення у навчанні проблем предметної діяльності, а й моделюються типові соціально-психологічні ситуації, характерні для трудової діяльності. Спільна діяльність передбачає: наявність загальної мети, розподіл функціональних позицій між учасниками групових рішень, координацію та кооперацію їх дій по вирішенню проблем та задач. Через спільну з іншими діяльність студент може оцінити свої індивідуальні досягнення. Отже,

© Копилова С.В.

під поняттям «ситуація спільної діяльності» будемо розуміти спосіб реалізації взаємодії студентів і викладачів на орієнтувальному етапі професійної підготовки, що забезпечує встановлення специфічних суб'єкт-суб'єктних відношень на основі упорядкування та узгодження позицій і дій кожного.

Організація визначається як характеристика будь-якої складної системи, що відбиває ступінь, у якій її окремі структурно різні частини функціонально узгоджена та взаємозв'язані [3]. Викладач організовує і тим самим прагне створити по можливості оптимальні дидактичні умови для підвищення ефективності процесу учіння [4]. Організацію розглядаємо як спосіб утворення зв'язків між суб'єктами спільної діяльності на принципах суб'єкт-суб'єктної взаємодії в ситуації спільної діяльності. Ураховуючи, що педагогічна система є ієрархічною, організація також розглядається як спосіб утворення зв'язку між зовнішньо заданою метою професійної підготовки й індивідуальними мотивами навчальної діяльності студентів на рівні особистості як системи. Провідною функцією організації є гармонізація відношень у соціальній системі.

Відповідно до кібернетичної теорії, організація має забезпечити зменшення різноманітності індивідуальних виявів об'єкта за рахунок інформації**.** Функцію регулювання при здійсненні організації виконує доцільно впорядкована й дозована інформація у формі моделей, планів, програм, норм і зразків, правил і процедур. У кібернетиці інформація розглядається у більш вузькому розумінні – не як будь-які відомості, а тільки як відомості, що ведуть до зменшення невизначеності (зниження кількості можливих альтернативних варіантів). Це створює передумови для реалізації управління.

Осягнення студентами смислу навчальної діяльності є способом узгодження зовнішніх вимог до системи професійної підготовки, та внутрішніх умов, зокрема потреб і мотивів діяльності студентів. Це відповідає сутності адаптивної системи. Умовою згоди є оцінка корисності результату прогнозованої навчальної діяльності. Знання набувають для людини значення тільки тоді, коли вона осягає їх смисл. Важливо не просто передати інформацію і прочитати лекцію, а забезпечити можливість кожному зрозуміти смисл цієї інформації, її цінність для майбутньої життєдіяльності та професії. Для досягнення ефективності навчальної діяльності набуває значення особливе, ціннісне ставлення суб'єктів до об'єктів пізнання, інших суб'єктів, освітнього процесу, до себе як майбутнього спеціаліста.

Н.Бордовська вказує, що узгодженість соціальної й особистісної значущості предмета взаємодії між викладачами і студентами забезпечується якщо за змістом проблематика знаходиться в ціннісно-смисловому полі студента. Однак для одного студента ціннісно-смислове поле пов'язане з проблемами якості знань з навчальної дисципліни, для іншого з проблемами якості професійної підготовки за спеціалізацією, для третього – з проблемами підготовки до спільної діяльності, роботи в колективі та команді, для четвертого – з проблемами лідерства та успіху у межах професійно-особистісного становлення. Тому досягнення поставлених цілей не можна гарантувати тільки в запланованому викладачем варіанті для всіх студентів, допускаючи ту або інші міру варіативності інструментальних засобів. Слід ураховувати ступінь ймовірності досягнення мети в межах конкретного ціннісно-смислового поля, характерного або необхідного для суб'єктів взаємодії з тим, щоб актуалізувати та виявити себе, свій потенціал [6, с.259-260]

Крім узгодження, організація забезпечує упорядкування, яке розглядається як регламентація станів елементів усередині системи та навколишньому середовищі. Для упорядкування у часі та просторі дій суб'єктів професійної підготовки використовується прогнозований результат. Чітка інформація про результат і процес навчальної діяльності може зробити навчання більш ефективним. Як зазначає Б.Оконь, для тих, хто навчається, дуже важливо знати цілі, оскільки вони показують напрям шляху, що якому вони йдуть [7]. Упорядкування дій студентів у професійній підготовці забезпечується через оцінювання ними результатів прогнозованої навчальної діяльності, ознайомлення з критеріями, за якими здійснюватиметься оцінка їхньої діяльності, планування навчальних дій. Орієнтувальною основою цих процесів є модель професійної підготовки, розроблена на основі моделі творчого потенціалу магістра соціальної роботи. Результатом є утворення суб'єктивного образу прогнозованої навчальної діяльності, який є основою саморегуляції на орієнтувальному етапі, а на пізнавально-перетворювальному забезпечує можливості здійснення самоконтролю.

З урахуванням інваріантної основи, представленій у структурно-процесуальній моделі професійної підготовки магістрів соціальної роботи в адаптивній системі, технологія організації спільної діяльності суб'єктів підготовки передбачає використання методів ціннісно-орієнтувальній діяльності (відповідно до діяльності студента), методів організації (відповідно до діяльності викладача), а також інтерактивних методів, що відповідають ситуації спільної діяльності.

Оцінювальні процеси присутні на різних етапах професійної підготовки, але функціональне значення процес оцінювання набуває саме на початковому, адже він направлений як на себе, так і на діяльність, якою належить оволодіти. Для включення у діяльність людині потрібно побачити віяло можливостей, потенційно оцінити їх відносно своїх запитів, встановити індивідуальні цілі, побудувати деякий план дій і оцінити ризики (побудувати рамку індивідуального навчального сценарію). У ціннісно-орієнтувальній діяльності формується прогностична самооцінка, яка відбиває етап орієнтування у своїх можливостях щодо здійснення навчальної діяльності, направлена на майбутнє і є «прогностичною». Включення студента в процес оцінювання забезпечує встановлення ним своєї позиції і ролі в системі соціальних взаємодій, забезпечує актуалізацію наявного потенціалу (досвіду), активізацію діяльності і, тим самим, позначається на ефективності подальшої навчальної діяльності. Завдяки оцінці прогнозованої навчальної програми з'являється можливість узгодження мети діяльності викладача і навчальної діяльності студентів.

Для досягнення цілей професійної підготовки важливим для майбутніх соціальних працівників є не тільки оволодіння способами розуміння та перетворення умов, що визначають спосіб думок та спосіб дій інших людей, але і саме перетворення власної діяльності та свідомості. Самоорганізація представляє собою діяльність, що направлена на перетворення самої організуючої, управляючої структури. З урахуванням направленості на себе, важливим є усвідомлення своїх світоглядних, інтелектуальних і інструментально-діяльнісних особливостей та їх співвіднесення з вимогами майбутньої професійної діяльності. Мова йде про розпізнавання своїх потреб, схильностей і інтересів, інтелектуальних можливостей, набутого досвіду та оцінювання їх віднос-

но специфіки й вимог професійної діяльності. Завдяки усвідомленню власних думок, почуттів, бажань та способів поведінки людина вчиться будувати свій внутрішній світ і відношення з оточуючими на основі вільного вибору, що відповідає природній сутності особистості; створюються можливості для вибору навчальних курсів, які найбільш повно відповідають потребам і запланованому професійному шляху. Отже, до числа методів ціннісно-орієнтувальної діяльності студента, що забезпечує його перетворення з пасивного учасника педагогічного процесу на активного, відносимо:

1) метод самооцінки – передбачає дії, спрямовані на усвідомлення мотивів навчальної діяльності, ціннісних орієнтацій, власних здатностей і можливостей; результатом є адекватне уявлення про рівень своїх потреб і можливостей у навчанні, здатність конкретизувати цілі, що відповідають потребам, і на цій основі проектувати стратегію власного навчання;
2) метод прогнозування – передбачає оцінку критеріїв навчальної діяльності, які прояснюють цілі викладача (зміст курсу та вимоги до оволодіння ним), допомагають зосередитися на тому, що найбільш важливе у даному курсі, сприяють розробці індивідуального сценарію навчання;
3) метод ціле покладання – передбачає участь студента у визначенні мети навчальної діяльності та шляхів її досягнення;
4) метод планування – встановлення порядку засвоєння навчального змісту (розробка навчального сценарію, складання індивідуального плану).

Завдяки усвідомленню власних можливостей на основі самопізнання, а також орієнтації навчальної діяльності, яка дозволяє співвіднести та визначити образ свого бажаного майбутнього як професіонала, навчальна діяльність набуває особистісний смисл для магістрів соціальної роботи. У ціннісно-орієнтувальній діяльності закладаються основи для подальшого формування навичок самоконтролю як особливих дій, предметом яких є власні стани та якості людини як суб'єкта діяльності й спілкування.

Діяльність викладача має бути направлена на організацію спільної діяльності учасників професійної підготовки, створення умов для підвищення її ефективності. Викладач має мотивувати діяльність студентів, щоб останні оцінили значущість цілей навчання для себе особисто, а також можливості їх досягнення, і на цій основі включилися в активну навчальну діяльність. Інформаційне забезпечення навчальної діяльності сприяє формуванню чітко позначених очікувань і розумінню того, яким чином можна досягти встановлених результатів навчання. Відсутність ясності в методах та критеріях оцінювання зумовлює труднощі у навчанні та низьку успішність.

Упорядкування у часі й просторі спільної діяльності викладача і студентів своїм результатом має орієнтування студентів у навчальній ситуації на основі оцінки власних потреб і можливостей (у тому числі наявного досвіду), а також засвоєння орієнтувальної основи прогнозованої навчальної діяльності. Вона виступає у формі образу «Я-професіонал» та образу-уявлення передбачуваної навчальної діяльності, яка забезпечує підготовку до виконання завдань професійної діяльності. Динамічність позиції студента зумовлена поступовим нарощуванням функцій: з позиції об'єкта організації через набуття досвіду ціннісно-орієнтувальної діяльності він перетворюється на суб'єкта організації власної навчальної діяльності, набуваючи здатність виокремлювати для себе цілі й будувати плани навчання у відповідності з їх значущістю та посильністю.

У педагогіці організація не розглядалася як педагогічний процес, тому слід констатувати відсутність виділення відповідних методів. Проте, окремі спроби розв'язання цього завдання існують. Т.Лаврик виділяє групу методів, спрямовану на реалізацію впливів на особистість того, хто навчається, як з боку викладача (методи організації: інструктаж, пред'явлення навчальних вимог, заохочення, контролю), так і з боку самого студента (методи самоорганізації: мотивації, цілепокладання, планування, контролю, рефлексії, самооцінювання результатів) [8]. З урахуванням неоднозначності розуміння організаційно-педагогічних методів пропонуємо власне бачення. Виділяємо такі методи організації спільної діяльності суб'єктів професійної підготовки:

- метод узгодження спільної діяльності – передбачає дії щодо встановлення функціональних позицій між учасниками для досягнення загальної мети; результатом є встановлення суб'єкт-суб'єктних відношень учасників спільної діяльності;
- метод актуалізації ціннісно-смислових відношень – передбачає дії оцінювання корисності результату прогнозованої навчальної діяльності; результатом є встановлення відношення зовнішньо заданої мети до мотивів навчальної діяльності;
- метод упорядкування спільної діяльності – передбачає дії з нормування діяльності (інформування про програму підготовки, критерії оцінювання навчальної діяльності), регламентації (встановлення завдань, прав, відповідальності через правила й приписи), інструктування (постановка завдання); результатом є формування адекватного образу прогнозованої діяльності (орієнтувальної основи дій).

Технологічний аспект розгляду діяльності передбачає підбір засобів, що забезпечують досягнення цілей. Їх вибір залежить від рівня розгляду. На соціально-педагогічному рівні в якості засобів організації спільної діяльності може бути розглянута освітньо-кваліфікаційна програма, освітньо-професійна програма, навчальний план, робочий план. На рівні вивчення навчальної дисципліни засобом організації виступає робоча програма навчальної дисципліни, робоча програма практики. Студентам адресовано різного роду методичні рекомендації. На рівні вивчення окремої теми можуть бути використані технологічні карти, навчальні карти.

При виборі засобів організації спільної діяльності суб'єктів професійної підготовки магістрів будемо виходити зі специфіки форми взаємодії учасників – матеріально-практичної. Але слід ураховувати, що значна кількість об'єктів не може сприйматися безпосередньо. Для розширення сфери сприйняття об'єктів, що безпосередньо чуттєво не сприймаються, розробляються особливі методи і засоби, які забезпечують опосередковане пізнання. У цьому випадку посередником між об'єктом, що пізнається, і суб'єктом є модель об'єкта. Одним із об'єктів, який безпосередньо сприйматися не може, є професійна підготовка, що змушує звертатися до моделювання як специфічного способу пізнання. Воно грає велику роль у формуванні психічних образів. Модель – це узагальнене і абстрактне уявлення, схема явища, що вивчається, побудована на основі результатів чуттєвого пізнання або виявлення закономірностей. Дослідження моделі служить засобом для одержання інформації про об'єкт-оригінал. З урахуванням завдань організації в цілях орієнтації можуть бути застосовані моделі-описи.

Засобом організації навчальної діяльності студентів може стати довідково-інформаційне видання «Студентський навігатор: соціальна робота». Навігатор розглядаємо не тільки в якості основи орієнтування в системі професійної освіти, а й як інструмент побудови доцільних сценаріїв навчання студентів. Він представляє собою інформаційну систему, яка побудована на основі трансформації освітньо-кваліфікаційної характеристики, освітньо-професійної програми, навчальних програм дисциплін. Можуть бути також задіяні додаткові освітні ресурси для максимально більш повного задоволення інформаційних запитів студентів.

Висновки. За допомогою інформації організація спільної діяльності суб'єктів професійної підготовки впливає зв'язки особистості: у соціально-педагогічній системі – через узгодження позицій у спільній діяльності, у системі особистості – через осягнення смислу навчальної діяльності. Під технологією організації спільної діяльності суб'єктів професійної підготовки магістрів соціальної роботи будемо розуміти сукупність форм, засобів і методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів узгодження й упорядкування взаємодії для розвитку відношень учасників відповідного процесу. Для забезпечення узгодження об'єктивних і суб'єктивних цілей навчальної діяльності через технологія організації спільної діяльності студентів, яка передбачає: 1) формування уявлень про цілі професійної підготовки й способи їх досягнення; 2) формування ціннісно-смислових відношень; 3) постановка суб'єктивних цілей навчальної діяльності. Така логіка забезпечує розвиток відношень, дозволяє перевести студента в позицію суб'єкта навчальної діяльності, яка характеризується здатністю до ціле покладання та рефлексії, що є основою для забезпечення її ефективності на наступному етапі. Завдяки організації студент розуміє логіку розгортання прогнозованої навчальної діяльності, смисл вимог, які ставить викладач, та можливості одержання допомоги у випадку утруднення. Завдяки залученню студентів до ціле покладання навчання в умовах адаптивної системи професійної підготовки перетворюється переважно на активну самостійну діяльність.

Подальше дослідження проблеми модернізації професійної підготовки магістрів має бути спрямоване на обґрунтування технології управління творчою навчальною діяльністю студентів, що відповідає цілям пізнавально-перетворювальному етапу, а також технології організації продуктивної комунікативної взаємодії суб'єктів на контрольно-рефлексивному етапі.

Список використаної літератури

1. Гершунский Б.С. Философия образования XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.
2. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии: [Текст] /В.Я.Ляудис. − М.: Изд-во УРАО. − 128 с.
3. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике [Электронный ресурс]. 2013. – URL: http://www.psychology_pedagogy. academic.ru
4. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности: Метод.пособие /В.И.Андреев. – М.: ВШ, 1982. – 240 с.
5. Бордовская Н.В. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования: Учебное пособие [Текст] /Н.В.Бордовская. − СПб.: ООО «Книжный Дом», 2007. – 408 с.
6. Оконь В. Введение в общую дидактику: [Текст] /В.Оконь. − М.: ВШ, 1990. – 384 с.
7. Лаврик Т.В. Педагогічні умови оптимізації системи дистанційного навчання бакалаврів галузі «Системні науки та кібернетика» в університеті. дис. … канд. пед. наук.: спец.: 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти, Запоріжжя, 2013. – 20 с.

Копылова Светлана
кандидат педагогический наук, доцент
кафедра социальной работы, социальной педагогики и социологии
Херсонский государственный университет, г.Херсон, Украина

ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СУБЪЕКТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Для решения проблемы модернизации профессиональной подготовки магистров социальной работы предлагается проектировать систему реализации данного процесса как адаптивную. В статье обосновывается технология организации совместной деятельности субъектов профессиональной подготовки магистров в адаптивной системе, раскрываются формы, методы, средства деятельности студентов и преподавателей. Отношения, которые формируются в процессе организации совместной деятельности, рассматриваются как способ установления связи между деятельностью педагога и деятельностью студента.

Ключевые слова: модернизация профессиональной подготовки, адаптивная педагогическая система, технология организации совместной деятельности, магистр социальной работы, ценностно-смысловые отношения

Kopylova Svitlana
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Social Work, Social Pedagogy and Sociology
Kherson State University. Kherson, Ukraine

TECHNOLOGY OF ORGANIZATION OF JOINT ACTIVITY OF SUBJECTS IN THR TRAINING OF MASTERS OF SOCIAL WORK

The article grounded the technology of organization of joint activity of subjects of training of Masters. It is implemented on the indicative stage. The technology of the organization of joint activity of subjects - a combination of forms, methods and means for reproducing theoretically based processes of agreement and streamlining of interaction

for the development of relations of participants of pedagogical process. The technology of the organization of joint activity of subjects includes: 1) the formation of ideas about the purpose of training and methods of achieving them; 2) the formation of value-semantic relations of students; 3) the adoption of the subjective goals of training activities. This logic provides the development of relations, allows the student to take a position of the subject of training activities. Position of the subject is characterized by the ability to set goals and to evaluate their activities. It is a condition for the effectiveness of cognitive-transducing stage, which is the next after the indicative stage. The student understands the logic of forecasted of training activities, sense of teachers requirements, the possibility of obtaining assistance in case of difficulty, through the organization. Training is converted into an active independent activity.

Key words: modernization of professional training, adaptive pedagogical system, technology of organization of joint activity, Master of Social work, value-semantic relations

УДК 378

Кравчина Тетяна Володимирівна
кандидат психологічних наук, доцент
кафедра іноземних мов
Хмельницький національний університет, Україна

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ РОЛЬОВИХ ІГОР НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Використання ігрового методу на уроках іноземної мови створює сприятливу психологічну атмосферу спілкування і допомагає учням побачити в іноземній мові реальний засіб спілкування. Саме у грі учень вільно імпровізує, виступає в ролі активного співрозмовника. Рольові ігри позитивно впливають на формування пізнавальних інтересів учнів, сприяють свідомому засвоєнню іноземної мови, розвитку таких якостей, як самостійність, ініціативність; вихованню почуття колективізму.

Ключові слова: гра, мова, методика навчання, комунікативна діяльність, технології

Вступ. Однією з актуальних проблем сучасної методики викладання іноземних мов є організація навчання дітей різних віків за допомогою ігор. Актуальність даної проблеми викликана цілим рядом чинників. По-перше, інтенсифікація учбового процесу ставить задачу пошуку засобів підтримки у учнів інтересу до матеріалу і активізації їх діяльності, що вивчається, протягом всього заняття. Ефективним засобом рішення цієї задачі є учбові ігри. По-друге, однією з найважливіших проблем викладання іноземної мови є навчання усної мови, що створює умови для розкриття комунікативної функції мови яка дозволяє наблизити процес навчання до умов реального навчання, що підвищує мотивацію до вивчення іноземної мови. Залучення дітей в усну комунікацію може бути успішно здійснено в процесі ігрової діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Даним питанням займаються такі відомі науковці, як Л.Артемова, Д.Ельконін, Н.Кудикіна, О.Негневицька, С.Перкас, К.Ушинський, В.Філатов. запевняє, що кожне заняття з іноземної мови може стати цікавим, захоплюючим, результативним, якщо буде проводитись у формі гри. Сучасні вітчизняні (Е.Аргустанянц, О.А.Колесникова, Г.Фролова, О.Шадрина) і закордонні дослідники (J.C.Shwerdfeger, H.Rosenbuch, M.Knight) вважають, що оволодіння формами усного іншомовного спілкування можливо тільки за допомогою ігор, причому успішність гри залежить від рівня і старанності її підготовки, правильності організації, регулярності застосування даного прийому навчання і, звичайно, від майстерності вчителя та його відданості власній справі. У рамках поглядів психолога А.Леонтьєва, рольовим іграм притаманні такі якості, як максимальне наближення до реальних життєвих ситуацій, широка самостійність учасників гри, прийняття рішень в умовах творчого змагання [1, с.73]. Отже, видатні педагоги та психологи закономірно вважають рольову гру одним із найефективніших методів формування та розвитку навичок спонтанного мовлення. Рольові ігри також сприяють розвитку уяви, виховують такі риси характеру, як упевненість у собі, уміння та бажання спілкуватись у різних обставинах. Методисти радять використовувати рольові ігри при вивченні будь-якої теми як на уроці, так і в позаурочний час [2, с.89].

Визначення мети та завдань дослідження. Мета даної статті полягає у теоретичному обґрунтуванні значимості використання рольових ігор на початковому ступені навчання англійської мови, а також у розробці методики проведення рольових ігор.

Виклад основного матеріалу дослідження. У методичній літературі рольова гра визначається як спонтанна поведінка учнів, їхня реакція на поведінку інших людей, які беруть участь у гіпотетичній ситуації. Рольова гра - це своєрідний навчальний прийом, за якого учень повинен вільно говорити в рамках заданих обставин, виступаючи в ролі одного з учасників іншомовного спілкування [3, с.239]. Обов'язковим елементом рольової гри є розв'язання проблемної ситуації, вирішення тієї чи іншої проблеми, що забезпечує максимальну активізацію комунікативної діяльності учнів. Пошук шляхів вирішення поставленого завдання обумовлює природність спілкування. Постановка проблеми й необхідність її розвязання сприяє розвитку критичного мислення, а необхідність ретельного продумування ситуації, пошуку рішення розвиває логічне мислення, уміння аргументувати й переконувати співрозмовника [4, с.81].

У людській практиці рольова гра виконує такі функції: 1) розважальну (це основна функція гри − розважити, надихнути, викликати інтерес); 2) комунікативну (опанування діалектикою спілкування, самореалізація в грі); 3) терапевтичну (подолання різних труднощів, які виникають в інших видах життєдіяльності); 4) діагностичну (виявлення відхилень від нормативної поведінки, самопізнання в процесі гри); 5) корекційну (внесення позитивних змін у структуру особистісних показників); 6) міжнаціональної комунікації (засвоєння єдиних для всіх людей соціально-культурних цінностей); 7) соціалізації (включення в систему суспільних відносин, засвоєння соціальних норм) [3, с.111].

У навчальному процесі з іноземної мови виявляються такі функції рольової гри, як навчальна, мотиваційно-збуджувальна, орієнтуюча, компенсаторна, виховна тощо.

Розглянемо сутність перелічених функцій дещо докладніше.

Рольова гра виконує навчальну функцію, оскільки вона виступає як особлива вправа, метою якої є оволодіння навичками й уміннями діалогічного мовлення в умовах міжособистісного спілкування. Рольова гра реалізує мотиваційно-збуджувальну функцію, тому що вона приводить у дію механізми мотивації. Як модель міжособистісного спілкування гра викликає потребу в ньому, стимулюючи інтерес учнів до участі в іншомовному спілкуванні. Орієнтуюча функція рольової гри виявляється в тому, що вона орієнтує учнів на планування власної мовленнєвої поведінки й передбачення поведінки співрозмовника, розвиває вміння оцінювати вчинки (свої та інших). Компенсаторна функція означає, що рольова гра дає змогу розв'язувати протиріччя, які виникають між потребою учня виконати мовленнєву дію і неможливістю здійснити операції, котрих вимагає

© Кравчина Т.В.

дія; завдяки розширенню контексту діяльності учнів ураховується їх прагнення виглядати дорослими. Виховна функція реалізується завдяки тому, що через рольову гру забезпечується всебічний вплив на учнів. Рольова гра сприяє формуванню позитивних якостей особистості, активної життєвої позиції учня в колективі [5, с.147].

Науковці виокремлюють такі переваги використання рольових ігор: 1) учні використовують мовний матеріал у ситуаціях, близьких до реального життя; 2) такий вид ігор дозволяє оволодіти навчальним матеріалом й усвідомлено засвоїти специфіку його використання в мовленні в процесі закріплення; 3) рольові ігри розвивають і вдосконалюють мовленнєворозумову діяльність і створюють умови психологічної готовності до спілкування; 4) в учнів з'являється бажання спілкуватись іноземною мовою після уроків, тобто ігри стимулюють внутрішню мотивацію до вивчення мови; 5) рольові ігри максимально стимулюють активність учнів, що є необхідним для досягнення мети гри; 6) в учнів є можливість використовувати мову самостійно, без прямого контролю з боку вчителя, крім того, школярі охоче концентруються на роботі, оскільки самі окреслюють свій внесок у роботу під час гри; 7) проведення ігор стимулює дисципліну учнів – жоден учень, якому цікаво те, що він робить, не буде порушувати поведінку [6, с.10].

О.Щербак підкреслює, що рольові ігри вигідно відрізняються від інших методів навчання тим, що дозволяють учням бути причетними до розробки виучуваної теми, дають можливість їм ніби "прожити" деякий час у ролі когось іншого, спробувати свої сили в конкретних життєвих ситуаціях. При цьому дослідник підкреслює, що рольові ігри не замінюють традиційних методів навчання, а раціонально їх доповнюють. Основним критерієм, який зясовує правильність використання рольових ігор у навчальному процесі, є досягнення мети навчання з урахуванням умов, у яких буде проходити процес навчання. Доцільність використання рольових ігор у навчально-виховному процесі, на думку науковця, доводять наступні обставини: 1) підвищення інтересу до навчальних занять і взагалі до тих проблем, які розглядаються в процесі гри; 2) зростання пізнавального інтересу в процесі навчання (учні засвоюють та утримують більшу кількість інформації, яка базується на прикладах конкретної діяльності, що сприяє формуванню в учасників гри навичок прийняття рішень); 3) позитивний вплив рольових ігор на ставлення учнів до навчального процесу та інших форм занять; 4) зміна ставлення учнів до тих конкретних ситуацій, які служили предметом гри, до людей, котрі були персонажами в грі; 5) оптимізація самооцінки учнів: вона стає більш обєктивною, іноді змінюється й оцінка можливостей інших людей; 6) покращення взаємин учнів і вчителя [4, с.88].

Рольова гра повинна відповідати таким вимогам [7, с.31]: 1) гра повинна стимулювати мотивацію навчання, викликати в школярів інтерес і бажання гарно виконати завдання, її варто проводити на основі ситуації, адекватної реальної ситуації спілкування; 2) рольову гру потрібно добре підготувати і чітко організувати з погляду як змісту, так і форми; 3) рольова гра повинна бути прийнята всією групою; 4) вона неодмінно проводиться в доброзичливій, творчій атмосфері, викликає в школярів почуття задоволення, радості; 5) гра організовується таким чином, щоб учні могли активно спілкуватися, з максимальною ефективністю використовуючи мовний матеріал, що відпрацьовується; 6) учитель неодмінно повинен вірити у ефективність рольової гри. Роль вчителя в процесі підготовки і проведення гри постійно змінюється. Якщо на початковій стадії роботи вчитель активно контролює діяльність учнів, то поступово він стає лише спостерігачем.

Під час підготовки до уроку, на якому застосовуватиметься гра, необхідно продумати наступні питання методики: 1. Мета гри. Які вміння та навички в галузі англійської мови учні засвоять у процесі гри? Якому моменту гри треба приділити особливу увагу? Які інші виховні цілі переслідуються під час проведення гри? Кількість гравців. 2. Які матеріали знадобляться для гри? 3. Як із найменшою витратою часу ознайомити дітей із правилами гри? 4. На який час має бути розрахована гра? Чи буде вона цікавою, захопливою? 5. Яким чином забезпечити участь усіх учнів класу у грі? 6. Як організувати спостереження за дітьми, щоб з'ясувати, чи всі включилися до гри? 7. Які зміни можна внести до гри, щоб підвищити інтерес та активність дітей? 8. Які висновки слід повідомити учням на завершення гри?

Під час організації ігор необхідно додержуватися наступних правил: 1) правила гри мають бути простими, чітко сформульованими, а зміст запропонованого лінгвістичного матеріалу – доступним для розуміння школярів; 2) гра повинна давати підстави для розумової діяльності; 3) дидактичний матеріал, який використовується під час гри, повинен бути зручним у використанні і наявним у кожного учня; 4) кожний учень повинен бути активним учасником гри, оскільки тривале очікування своєї черги знижує інтерес; 5) якщо на уроці проводиться кілька ігор, то легкі та важкі за навчальним змістом повинні чергуватися.

М.Стронін пропонує таку класифікацію ігор у відповідності до мовних навичок, формуванню яких вони сприяють: граматичні; лексичні; фонетичні; орфографічні; аудитивні; мовні. Як бачимо, рольові ігри можуть бути лише лексичними, аудитивними та мовними, тому що саме вони мають можливості для тренування учнів у вживанні лексики в ситуаціях, близьких до реального життя, навчання розуміння учнями змісту висловлювань, розвитку слухової та мовної реакції, навчання учнів послідовно, логічно і творчо використовувати отримані мовні навички, виражати свої думки. Вони в свою чергу поділяються на певні групи за змістом.

Р.Мільруд пропонує таку класифікацію рольових ігор: 1) ігри побутового змісту; 2) ігри казкового змісту; 3) імітаційні рольові ігри; 4) пізнавальні рольові ігри; 5) рольові ігри ділового змісту; 6) рольові ігри світоглядного змісту.

Ролі, які виконують учні, також мають свою класифікацію. Про неї важливо пам'ятати тому, що рольові ігри є ефективними лише в умовах правильного відбору та розподілення ролей. М.Аріян пропонує враховувати такі групи ролей, як: 1) соціальні (лікар, робітник), які мають виховний вплив; 2) міжособистісні (друзі, однокласники, супротивники), які сприяють особистісній орієнтації спілкування; 3) психологічні (позитивна особистість, нейтральна або негативна особистість).

Рольова гра може зображувати елементарний комунікативний акт (покупка, поздоровлення, знайомство) і складний комунікативний акт, що складається із серії елементарних актів (вибір маршруту подорожі у бюро подорожей, у залізничній касі). Найбільш розповсюджені форми рольових ігор: презентація, інтерв'ю, заочна подорож, прес-конференція, круглий стіл, телеміст, екскурсія, казка, репортаж, клуб по інтересах.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні висновки. За допомогою рольової гри вчи-

тель може розвивати усі види мовленнєвої діяльності учнів, і перш за всі усне мовлення, яке є провідним видом мовленнєвої діяльності на середньому ступені навчання. Рольова гра сприяє тому, що мовлення учнів стає змістовнішим, аргументованішим, складнішим за структурою мовного та мовленнєвого матеріалу. Рольові ігри позитивно впливають на засвоєння лексичного матеріалу, покращення вміння швидко реагувати у стресових ситуаціях, що в свою чергу виокремить учня, майбутнього спеціаліста. Тож, в подальшому вбачаємо більш детальне вивчення нових методів навчання іноземним мовам.

Список використаної літератури

1. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. − М.: Изд-во МГУ, 1970. − 88 с.
2. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам: Учеб. пособие. − М.: Просвещение, 1983. − 222 с.
3. Маслыко Е.А., Бабинская П.К. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Игровое обучение иностранным языкам и иноязычному общению. − Минск: Вышейшая школа, 1999. − 214 с.
4. Шерстюк О.М. Ігри маленьких англійців // Іноземні мови. − 2001. − №1. − С.44-49
5. Вишневський О.І. Діяльність учнів на уроці іноземної мови: Посібник для вчителів. − К.: Радянська школа,1989. − 224 с.
6. Димент Л.Г. Организация игр на уроке // Иностранные языки в школе. - 1987. − №3. − С.10-16
7. Демішева А.К. Рольові ігри на уроках англійської мови // Англійська мова і література. −2010. − №13. = С.2-9.

Кравчина Татьяна
кандидат психологических наук, доцент
кафедра иностранных языков
Хмельницкий национальный университет, Украина

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РОЛЕВЫХ ИГР НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Использование игрового метода на уроках иностранного языка создает благоприятную психологическую атмосферу общения и помогает учащимся увидеть в иностранном языке реальное средство общения. Именно в игре ученик свободно импровизирует, выступает в роли активного собеседника. Ролевые игры положительно влияют на формирование познавательных интересов учащихся, способствуют сознательному усвоению иностранного языка, развития таких качеств, как самостоятельность, инициативность; воспитанию чувства коллективизма.

Ключевые слова: игра, язык, методика обучения, коммуникативная деятельность, технологии

Kravchyna Tetyana
Candidate of Psychological Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Foreign Languages
Khmelnitsky National University, Khmelnitsky, Ukraine

METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE USE OF ROLE-PLAYING GAMES AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Role-playing game has a great potential in teaching, educational and developmental aspects. In the game the student improvises freely, plays the role of an active interlocutor. Role-playing game that is mainly based on the solution of specific problems, ensures optimal activation of the communicative activity of students in the classroom. Role-playing game stimulates the desire of children to contact with each other and the teacher, creates equal conditions in conversational activities, destroys a traditional barrier of uncertainty. Role-playing games have a positive effect on the formation of cognitive interests of students, promote a conscious mastering of the foreign language, development of such qualities as independence, initiative; fostering a sense of community.

It helps to activate the processes of mental activity, to generate an interest for knowledge, to have a positive effect on child development. The use of game method of teaching facilitates the implementation of important teaching tasks: the creation of the psychological readiness of students for speech communication; ensuring the need for frequent repetition of linguistic material; training of students in the selection of the required speech variant that is preparation for the situational spontaneity of speech. To have effective results, role-playing game must meet the basic requirements as: stimulation of learning motivation, good preparation and clear organization, , acceptance of game by the whole group and realization of the game in friendly and creative atmosphere

Key words: game, language teaching methodology, communicative activities, technology.

УДК 378.22.091.33-051:54: [37.091.26]

Криворучко Аліна Валеріївна
кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедра хімії та методики викладання хімії
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
м.Полтава, Україна

ЗМІСТОВО-ПРОЦЕСУАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХІМІЇ ДО ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ

У статті обґрунтовано методику підготовки майбутнього вчителя хімії до оцінювання навчальних досягнень учнів у єдності мотиваційно-цільового, змістового, організаційно-процесуального і результативно-коригуючого блоків, яка ґрунтується на взаємозв'язку змісту, форм, методів та засобів оцінювання результатів навчальної діяльності студентів з сучасними формами та методами оцінювання навчальних досягнень школярів з хімії і включає загальнопрофесійний, спеціальний і рефлексивний етапи.

Ключові слова: оцінювання, навчальні досягнення учнів, майбутній учитель хімії, методика, форми, методи.

Вступ. Згідно з Національною доктриною розвитку освіти України в XXI столітті, Державною програмою «Освіта» (Україна XXI століття), Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. основною метою вищої педагогічної освіти визначено підготовку кваліфікованого компетентного педагога, здатного забезпечувати сучасну якість освіти й, окрім іншого, ефективно оцінювати навчальні досягнення учнів. Оцінювання навчальних досягнень школярів з хімії має свої особливості, що потребує різноманітності форм, методів та засобів підготовки студентів до оцінювання навчальних досягнень учнів.

Об'єктивності визначення рівня навчальних досягнень школярів, яке відповідає вимогам Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти, розробленого на основі особистісно зорієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів, можна досягти за умови здійснення вчителем хімії цілеспрямованого, науково обґрунтованого процесу оцінювання навчальних досягнень учнів, наявності умінь та досвіду реалізовувати оцінювальну діяльність, готовність до якої закладається у педагогічному університеті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема підготовки майбутнього вчителя до оцінювання навчальних досягнень учнів не нова. Так, педагогічні основи оцінювання розробляли А.Алексюк, Ю.Бабанський, Б.Йоганзен, Г.Ксьонзова, І.Лернер, І.Огородніков, М.Скаткін та ін.; методологічні аспекти організації контрольно-оцінювальної діяльності вчителя розкривали у своїх працях Ш.Амонашвілі, К.Делікатний, Є.Перовський, В.Полонський та ін. Проблеми підготовки до оцінювальної діяльності майбутнього вчителя різного фаху досліджували Т.Бережинська, В.Бобрицька, В.Гуменюк, В.Завіна (початкових класів), М.Семко (музики), Л. Кутепова (інформатики), С.Калаур (природничих дисциплін) та ін. На сучасному етапі розвитку педагогічної та психологічної науки сформульовано низку визначень готовності до різних видів діяльності, розкрито її зміст, структуру, основні характеристики та умови, що впливають на формування готовності: О.Вишневський, І.Гавриш, К.Дурай-Новакова, М.Дьяченко, Л.Кандибович, А.Капська, Л.Кондрашова, В.Кремень, А.Линенко, О.Пєхота, В.Пушкін, Л.Сень, В.Сластьонін, Ю.Шаповал та інші.

Мета дослідження полягає у обґрунтуванні змістово-процесуальних особливостей методики підготовки майбутнього вчителя хімії до оцінювання навчальних досягнень учнів.

Виклад основного матеріалу. З метою підготовки студентів до оцінювання навчальних досягнень учнів необхідною є розробка методики, яка б дала змогу сформувати мотиваційно-потребнісний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний компоненти готовності. Методику професійної підготовки майбутнього вчителя хімії до оцінювання навчальних досягнень учнів розглядаємо як складну динамічну систему, структуровану з таких взаємопов'язаних блоків: мотиваційно-цільового, змістового, організаційно-процесуального та результативно-коригуючого (рис. 1). Під системою розуміємо взаємозв'язок між змістом, формами, методами й засобами навчання, а також між теоретичною і практичною діяльністю студентів, взаємозв'язок та взаємодію навчального та позанавчального процесів вищої та загальноосвітньої шкіл на всіх етапах підготовки. Динамічність системи підготовки полягає в постійній зміні, вдосконаленні, оновлені змісту, форм, методів та засобів підготовки майбутніх учителів хімії.

Мотиваційно-цільовий блок включає мету (формування готовності майбутнього вчителя хімії до оцінювання навчальних досягнень учнів) та методологічні підходи (системний [1], особистісно зорієнтований [2], діяльнісний [3], компетентнісний [4], інтеграційний, практико зорієнтований [5]), на яких ґрунтується розроблена методика. Мета та методологічні підходи визначають завдання, відбір змісту дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, форм, методів, засобів навчання. Ставилися й розв'язувалися завдання: формування когнітивного, діяльнісного, мотиваційно-потребнісного, рефлексивного компонентів готовності до оцінювання навчальних досягнень учнів, визначення рівнів сформованості компонентів готовності, виявлення можливостей різних форм, методів та засобів організації навчальної діяльності студентів у підвищенні якості їх професійної підготовки до оцінювання навчальних досягнень учнів; посилення практичної підготовки, здійснюючи її творчо, з урахуванням специфіки обраної професії; розкриття невикористаних можливостей психолого-педагогічних та хімічних дисциплін, фахової методики, педагогічної практики, самостійної та індивідуальної роботи, науково-дослідницької діяльності студентів у підготовці до оцінювання. Для досягнення мети та виконання завдань спрогнозовано очікуваний результат – сформована готовність до оцінювання навчальних досягнень учнів з хімії, що є характеристикою взаємопов'язаних складників мотиваційно-потребнісного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів.

© Криворучко А.В.

Рис. 1. Модель методики підготовки майбутнього вчителя хімії до оцінювання навчальних досягнень учнів

Комплексне поєднання концептуальних підходів, розв'язання поставлених завдань, дає змогу реалізувати одну з основних цілей професійної освіти – підготувати вчителя-професіонала, орієнтуючись на таких педагогічних умовах: створення в педагогічному університеті освітнього середовища, сприятливого для інтеграції діяльності викладачів дисциплін циклу професійної та практичної підготовки; уведення та використання в процесі підготовки студентів форм та методів оцінювання, взаємопов'язаних з сучасними формами та методами оцінювання навчальних досягнень учнів з хімії; забезпечення у вищому навчальному закладі педагогічної підтримки контрольно-оцінювальної діяльності студентів під час занять і в позанавчальній роботі. Необхідним постає завдання розробки змістово-процесуальних особливостей методики підготовки майбутнього вчителя хімії до оцінювання навчальних досягнень учнів за визначених педагогічних умов та методологічних підходів (табл. 1).

Таблиця 1

Змістово-процесуальні особливості методики підготовки майбутнього вчителя хімії до оцінювання навчальних досягнень учнів

Змістово-процесуальні особливості методики	Педагогічні умови	Шляхи реалізації у навчальному процесі
Проектування та розширення змісту навчального матеріалу, орієнтованого на структуру діяльності вчителя хімії з оцінювання навчальних досягнень учнів відповідно до сучасних тенденцій в оцінюванні шляхом інтеграції діяльності викладачів дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, що дає змогу застосовувати практико орієнтовані форми та методи навчання.	Створення в педагогічному університеті освітнього середовища, сприятливого для інтеграції діяльності викладачів дисциплін циклу професійної та практичної підготовки.	- структурування змісту навчального матеріалу основних психолого-педагогічних дисциплін в єдності зі знаннями про специфіку оцінювання навчальних досягнень учнів з хімії; - структурування змісту фахової методики та доповнення тем відповідним навчальним матеріалом; - розробка спецкурсу «Сучасні форми та методи оцінювання навчальних досягнень учнів з хімії; – розробка методики проведення лекційних, семінарських та лабораторно-практичних занять.
Стимулювання інтересу до навчання та мотивації, планування, організація процесу навчально-пізнавальної діяльності студента, контролю, самоконтролю та рефлексії за допомогою портфоліо.	Уведення та використання в процесі підготовки студентів форм та методів оцінювання, взаємопов'язаних із сучасними формами та методами оцінювання навчальних досягнень учнів з хімії	- розроблення структури, змісту, етапів формування, вимог до оформлення й оцінювання різних видів портфоліо; - робота майбутніх учителів хімії з портфоліо; - використання сучасних форм та методів оцінювання навчальних досягнень студентів.
Створення майбутніми вчителями хімії індивідуальних освітніх продуктів для оцінювання навчальних досягнень учнів з хімії.	Забезпечення педагогічної підтримки контрольно-оцінювальної діяльності студентів під час занять і в позанавчальній роботі.	- упровадження практичних пізнавальних завдань, спрямованих на підготовку до оцінювання навчальних досягнень учнів з хімії; - спонукання студенів до створення індивідуальних освітніх продуктів; - створення майбутніми вчителями хімії індивідуальних освітніх продуктів; – апробація індивідуальних освітніх продуктів.

Змістовий блок представлений розробленим змістом підготовки студентів до оцінювання навчальних досягнень школярів, інтеграцією змісту дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, практико зорієнтованою позааудиторною та науково-дослідницькою роботою, проектною діяльністю, спецкурсом «Сучасні форми та методи оцінювання навчальних досягнень учнів з хімії», дидактичним наповненням дисциплін циклу професійної та практичної підготовки. Під змістом підготовки майбутнього вчителя хімії до оцінювання навчальних досягнень учнів розуміємо сукупність загальнопедагогічних, хімічних (фахових) та спеціально-методичних (оцінювально-методичних) знань, необхідних для організації ефективного оцінювання навчальних досягнень учнів у сучасних умовах загальноосвітнього навчального закладу.

Основний внесок у формування загальнопедагогічних знань належить психолого-педагогічним дисциплінам (педагогіці, психології, педагогічній майстерності, педагогічним технологіям тощо). Хімічні (фахові) знання передбачають оволодіння майбутніми вчителями знаннями з неорганічної, органічної, аналітичної, фізичної, колоїдної, біологічної хімії, що використовуються в контексті професійної діяльності. Спеціально-методичні (оцінювально-методичні) знання передбачають залучення змістового матеріалу хімічних дисциплін та врахування майбутнього поля професійної діяльності – оцінювання навчальних досягнень учнів. Вони формуються переважно під час вивчення фахової методики та методичних спецкурсів. Оцінювально-методичні знання спрямовані на оволодіння студентами особливостями оцінювання навчальних досягнень учнів з хімії. Зміст когнітивного компонента становлять інтеграційні знання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки. Інтеграція у змісті передбачає насамперед поглиблення міжпредметних зв'язків, широке

використання знань з різних навчальних курсів.

Зміст підготовки майбутнього вчителя до оцінювання навчальних досягнень учнів становить єдність блоків знань: нормативно-правове забезпечення оцінювальної діяльності в школі; мета, завдання, об'єкти та критерії оцінювання навчальних досягнень школярів з хімії; індивідуальні особливості учнів; види, форми та методи оцінювання навчальних досягнень учнів з хімії; засоби оцінювання навчальних досягнень учнів з хімії; взаємодія вчителя та учнів у процесі оцінювання; оцінювання теоретичних знань учнів з хімії; оцінювання сформованості експериментальних умінь учнів; оцінювання вмінь розв'язувати розрахункові та експериментальні задачі. Навчальний матеріал добирався за принципами науковості, структурованості, інтеграції, зв'язку змісту навчання з практичною діяльністю, наступності, перспективності, варіативності, індивідуалізації.

Організаційно-процесуальний блок охоплює етапи, форми, методи та засоби формування готовності майбутнього вчителя хімії до оцінювання навчальних досягнень учнів. Реалізація експериментальної методики здійснюється у єдності загальнопрофесійного, спеціального, рефлексивного етапів. На загальнопрофесійному етапі (1-3 курси) висуваються такі цілі та завдання: формування у майбутніх учителів хімії мотивів та потреб оволодіння теоретичними знаннями й практичними вміннями з оцінювання навчальних досягнень учнів. На спеціальному етапі (3-4 курси) відбувається подальше формування знань майбутніх учителів хімії, що стосуються когнітивного компонента готовності до оцінювання навчальних досягнень учнів, формування оцінювальних та рефлексивних умінь, а також подальший розвиток мотиваційно-потребнісного компонента. Такі завдання досягаються завдяки поєднанню практико зорієнтованих методів та організаційних форм навчання: проблемна лекція, лекція-візуалізація, лекція-прес-конференція, лекція-захист ідей, лекція-бесіда; семінарські (міждисциплінарні, проблемні), практичні, лабораторні заняття, що передбачають тематичні та ситуативні дискусії, діалог, «мозковий штурм», мікровикладання, колективне обговорення проблем оцінювання навчальних досягнень учнів, моделювання проблемних ситуацій, виконання ролі вчителя, учня, експерта; підготовка рефератів, аналіз науково-методичної літератури, посібників, підручників, педагогічних ситуацій, відеоуроків учителів хімії; робота у творчих групах та з наставниками, відвідування майстер-класів, виконання курсових, бакалаврських досліджень, участь у семінарах, конференціях, створення навчальних проектів, портфоліо тощо. Задля отримання досвіду практичної діяльності з оцінювання навчальних досягнень учнів студенти також залучаються до створення індивідуальних освітніх продуктів («Конспекти уроків хімії», «Методичні розробки оцінювальних матеріалів з хімії», «Хімічний експеримент», «Розрахункові та експериментальні задачі з хімії», «Навчальний проект з хімії», «Портфоліо» тощо). Метою рефлексивного етапу (4-5 курси) є удосконалення студентами оцінювальних умінь, накопичення особистісного досвіду, а також залучення їх до аналізу ефективності організації та проведення ними оцінювання навчальних досягнень учнів з хімії, виявлення недоліків, пошук шляхів подолання труднощів, здійснення діагностики рівня сформованості готовності до оцінювання навчальних досягнень учнів з хімії під час проходження виробничої педагогічної практики. З цією метою передбачалась організація практичної діяльності у реальних умовах загальноосвітньої школи, а також науково-дослідницька діяльність із проблем оцінювання навчальних досягнень учнів та апробація її результатів; вирішення педагогічних ситуацій, що виникали у реальних умовах загальноосвітньої школи, проведення колективного обговорення проблем оцінювання; створення навчальних проектів, портфоліо з педагогічної практики, удосконалення та апробація індивідуальних освітніх продуктів для оцінювання навчальних досягнень учнів.

Результативно-коригуючий блок моделі передбачає як оцінювання викладачем, так і взаємооцінювання й самооцінювання студентами досягнутих у процесі навчання результатів, з'ясування відповідності їх поставленим завданням відповідно до розроблених критеріїв та показників сформованості готовності майбутнього вчителя хімії до оцінювання навчальних досягнень учнів.

Висновки. Обґрунтовано змістово-процесуальні особливості методики підготовки майбутнього вчителя хімії до оцінювання навчальних досягнень учнів. Особливості методики полягають у варіативній побудові змісту, що відповідає сучасним вимогам і тенденціям оцінювання навчальних досягнень школярів; організації практико орієнтованої навчальної діяльності студентів на лекціях, семінарських, практичних, лабораторних заняттях, консультаціях, самостійній та індивідуальній роботах, науково-дослідницькій діяльності, педагогічній практиці, майстер-класах, засіданнях творчих груп учителів і студентів, у ході роботи з наставниками тощо) та комплексному використанні методів навчання: методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності (словесні, наочні та практичні), методи стимулювання інтересу до навчання та мотивації навчально-пізнавальної діяльності (дискусійні, проблемно-ситуативні, імітаційні); методи контролю, самоконтролю та рефлексії; використанні засобів стимулювання інтересу до планування й організації процесу оцінювання (портфоліо, навчальний проект, інформаційно-комп'ютерні засоби тощо); управління діяльністю майбутнього вчителя хімії зі створення ним індивідуальних освітніх продуктів, що найбільш широко використовуватимуться у процесі оцінювання навчальних досягнень учнів («Конспекти уроків хімії», «Методичні розробки оцінювальних матеріалів з хімії», «Хімічний експеримент», «Розрахункові та експериментальні задачі з хімії», «Навчальний проект з хімії», «Портфоліо» тощо). Запропонована методика дозволяє цілісно й системно забезпечити формування готовності до оцінювання навчальних досягнень учнів з хімії на загальнопрофесійному, спеціальному та рефлексивному етапах.

Список використаної літератури

1. Новиков А.М. Методология: словарь системы основных понятий / А.М.Новиков, Д.А.Новиков. – М.: Либроком, 2013. – 208 с., с. 159
2. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г.К.Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с., с. 138
3. Брюханова Н.О. Про діяльнісний підхід до формування змісту підготовки інженерно-педагогічних кадрів / Н.О.Брюханова // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук.пр. – Х., 2007. – №17. – С.148-162
4. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя / Н. В. Кузьмина – Л.: 1967. – 184 с., с. 49.

5. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя : [текст] / В. Химинець // Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49

Криворучко Алина
кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедра химии та методики преподавания химии
Полтавский национальный педагогический университет имени В. Г. Короленка
г.Полтава, Украина

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ХИМИИ К ОЦЕНИВАНИЮ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ

В статье рассмотрены и определены основные составляющие методики подготовки будущего учителя химии к оценке учебных достижений учащихся в единстве мотивационно-целевого, содержательного, организационно-процессуального и результативно-корректирующего блоков, основанная на взаимосвязи содержания, форм, методов и средств оценивания результатов учебной деятельности студентов с современными формами и методами оценивания учебных достижений школьников по химии.

Ключевые слова: методика, подготовка будущего учителя химии, компоненты, подходы, условия, формы, методы, средства.

Kryvoruchko Alina
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Senior Lecturer
Department of Chemistry and Methods of Training Chemistry.
Poltava National University named after V.G.Korolenko, Poltava, Ukraine

CONTENT PROCEDURAL FEATURES OF METHODS OF TRAINING OF FUTURE CHEMISTRY TEACHERS TO THE EVALUATION OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS OF STUDENTS

The problem of training of future Chemistry teachers to the evaluation of educational achievements of students is considered in the article. The proposed method takes into consideration the basic chemical training level, variable in building content that meets modern trends evaluation of educational achievements of students; of practice-oriented training of students in lectures, seminars, practical laboratory exercises, consultations, independent and individual work, research activities, teaching practice, workshops, meetings, work groups of teachers and students in the course of working with mentors; the integrated use of teaching methods, methods of organization and implementation of teaching and learning, methods of stimulating interest in learning and motivation training and learning activities; methods of control, and self-reflection. The indicators and levels of the components of readiness development are defined and proved.

Key words: evaluation of educational achievements of students, future teacher of chemistry, approaches, pedagogical conditions, forms, methods, means.

УДК 378.14

Кучерук Оксана Ярославівна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра прикладної математики та соціальної інформатики
Хмельницький національний університет, м.Хмельницький, Україна

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ

Формування математичної компетентності майбутніх інженерів-програмістів є важливою складовою їх професійної підготовки та суттєво залежить від вибору теоретико-методологічної основи, яка виражається в специфічних методологічних підходах. Кожен з підходів (системний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, інтегративний, компетентнісний) дозволяє розглянути процес формування математичної компетентності майбутніх інженерів-програмістів з різних позицій.

Ключові слова: інженер-програміст, математична компетентність, формування, процес формування, методологічний підхід.

Вступ. Сфера ІТ на сьогодні є самостійною, високодохідною, перспективною галуззю економіки та створює безліч нових економічних та соціальних можливостей для розвитку країни. Для продуктивної діяльності в ІТ-сфері, що динамічно розвивається, необхідним є достатньо високий рівень математичної підготовки.

Сучасний конкурентоздатний ІТ-фахівець повинен вміти проводити математичний аналіз та будувати математичні моделі прикладних задач, використовувати математичні методи для їх розв'язання, володіти системним та критичним мисленням. Це означає, що математична підготовка майбутніх інженерів-програмістів має бути спрямована на формування математичної компетентності. Проте, нині математична компетентність є не лише однією з складових професійної компетентності, а й відіграє важливу роль, як в професійному становленні особистості, так і загальнокультурному її розвитку. Що призвело до посилення інтересу науковців до математичної компетентності фахівців різного профілю, яку на сучасному етапі розглядають з різних позицій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти математичної компетентності та її формування розглядаються в дослідженнях багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців, серед яких Л.Загітова, Л.Іляшенко, М.Міншин, В.Плахова, Я.Стельмах, В.Шершньова (у студентів технічних ВНЗ майбутніх інженерів різних напрямів); Д.Гельфанова (у майбутніх інженерів-педагогів); О.Комісаренко, М.Монгуш, Е.Дібрівна (у майбутніх фахівців аграрного сектору); Т.Березюк, Е.Габітова, Г.Сєрая (у студентів економічних спеціальностей); Є.Петрова, О.Шалдибіна (у студентів середніх спеціальних навчальних закладів технічного профілю); Н.Глузман, І.Разлівінських (у майбутніх вчителів початкових класів); Н.Казачек, С.Раков (у майбутніх вчителів математики); Р.Остапенко (у майбутніх педагогів-психологів); В.Поладова (у майбутніх фахівців з соціальної роботи).

Однак проблема формування математичної компетентності в професійній підготовці майбутніх інженерів-програмістів є порівняно новою та недостатньо дослідженою.

Метою статті є визначення методологічних підходів, що є основою процесу формування математичної компетентності майбутніх інженерів-програмістів.

Виклад основного матеріалу. Аналіз психолого-педагогічної літератури та існуючих наукових досліджень показує, що в сучасній теорії та практиці відсутній єдиний погляд на визначення поняття «математична компетентність».

© Кучерук О.Я.

Поняття «математична компетентність» розглядається дослідниками по-різному в залежності від контексту наукових задач, що досліджуються. Проте, аналіз різних визначень математичної компетентності дозволяє виділити спільні риси в її визначенні, зокрема: сукупність системних властивостей особистості, а саме знання в предметній галузі математики, вміння їх застосовувати, здатність до саморозвитку в математичній діяльності; якість особистості, що забезпечує усвідомлену готовність до вивчення математичних дисциплін; системне утворення особистості, що інтегрує теоретичну та практичну підготовленість та здатність розв'язувати професійні задачі за допомогою математичних методів; структурно-функціональна характеристика, що складається з певних компонентів [4].

В результаті здійсненого теоретичного аналізу існуючих визначень поняття «математична компетентність» приходимо до висновку, що математична компетентність має три основні особливості: математична компетентність – це складна, системна властивість особистості; фундаментом математичної компетентності є математичні здібності, знання та вміння; математична компетентність проявляється в готовності використовувати математичні знання для ефективного розв'язання різноманітних задач.

Спираючись на проведений аналіз виробничих функцій та задач професійної діяльності інженерів-програмістів, існуючих підходів до визначення поняття «математична компетентність», ми сформували визначення математичної компетентності майбутніх інженерів-програмістів.

Під математичною компетентністю майбутніх інженерів-програмістів ми розуміємо *інтегральну особистісну характеристику, засновану на сукупності математичних знань, вмінь, навичок та досвіді, здобутих в процесі вивчення математичних дисциплін, яка виявляється в здатності та готовності фахівця до адекватного застосування математичних знань та математичного інструментарію в професійній діяльності з метою ефективного її здійснення.*

Формування математичної компетентності майбутніх інженерів-програмістів є важливою складовою їх професійної підготовки.

В педагогічній літературі «формування» визначають як процес розвитку та становлення особистості під впливом зовнішніх факторів виховання, навчання, соціального середовища; цілеспрямований розвиток особистості або певних її сторін, якостей під впливом виховання та навчання; процес становлення людини як суб'єкта та об'єкта суспільних відносин [2, с.160]. За визначенням В. Ягупова, формування – це надання певної форми, завершеності процесу становлення особистості, досягнення рівня зрілості

та стабільності. Інакше кажучи, «формування є процесом становлення людини як соціальної істоти» під впливом різноманітних факторів, наприклад, соціальних, економічних, ідеологічних, психологічних, педагогічних, тощо [9, с.75].

Під формуванням математичної компетентності майбутніх інженерів-програмістів розуміємо процес, спрямований на здобуття та розвиток складових математичної компетентності, а також створення умов для вмотивованого та активного використання математичного інструментарію при розв'язанні професійно спрямованих задач. Отже, формування математичної компетентності майбутніх інженерів-програмістів є складний та багатоаспектний процес. Ефективним цей процес буде лише за умови, якщо це цілеспрямований, спеціально організований, планомірний процес, який враховує вимоги, що висуває сьогодення до майбутніх інженерів-програмістів.

Процес формування математичної компетентності суттєво залежить від вибору теоретико-методологічної основи, яка виражається в специфічних методологічних підходах. Ці підходи дозволяють визначити стратегію та способи дослідження процесу формування математичної компетентності. В психолого-педагогічній науці нині існує велика різноманітність підходів до організації навчального процесу, які дають можливість всебічно розглядати досліджуване явище. Проте, всі методологічні підходи існують не ізольовано один від іншого, а в тісному взаємозв'язку та взаємозалежності. Вони можуть інтегруватись на різних рівнях, слідувати один за другим, включатись один в інший, перетинатись [5]. Це означає, що при вирішенні проблеми певного педагогічного дослідження на практиці необхідно реалізовувати низку методологічних підходів.

Оскільки основою процесу формування математичної компетентності майбутніх інженерів-програмістів є сумісна навчально-творча діяльність викладачів та студентів, то для ґрунтовного дослідження та аналізу даного процесу, враховуючи особливості предмету нашого дослідження, ми вважаємо доцільним в якості теоретико-методологічної бази використати наступний комплекс підходів: системний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, інтегративний та компетентнісний.

Системний підхід – це важливий методологічний засіб наукового пізнання, який дає змогу здійснити поділ складних явищ дійсності на частини або елементи, визначити способи організації окремих елементів системи в єдине ціле, взаємопідпорядковувати елементи системи і їх взаємодію [8].

Під системним підходом в педагогіці нині прийнято розуміти методологічний підхід, що вимагає розглядати педагогічні об'єкти як системи, а саме: визначити склад, структуру та організацію основних компонентів; встановити взаємозв'язки між ними; виявити зовнішні зв'язки системи; визначити функції системи та їх роль серед інших систем; встановити закономірності та тенденції розвитку системи напрямку її цілісності [6].

Аналіз процесу формування математичної компетентності майбутніх інженерів-програмістів, на нашу думку, необхідно здійснювати в першу чергу з позицій системного підходу, розглядаючи цей процес як систему, та використовувати наступні принципи системного підходу [8]: цілісність, яка дозволяє розглядати систему і як єдине ціле, і як підсистему більш складної освітньої системи; структуризація, яка дозволяє аналізувати елементи системи і їх взаємозв'язки; множинність, яка дозволяє використовувати множину кібернетичних, економічних та математичних моделей для опису окремих елементів і системи в цілому; системність, яка дозволяє регулювати зв'язки між елементами системи, впорядковувати їх, тим самим керувати даною системою.

Отже, системний підхід дає можливість визначити компоненти системи та їх взаємозв'язки; основні фактори впливу на систему формування математичної компетентності майбутніх інженерів-програмістів; вивчити процес управління даною системою; визначити умови ефективного функціонування системи; побудувати структурно-функціональну модель системи.

Функціонування освітніх систем, як зазначає І. Зязюн, «має спрямовуватись на педагогічну підтримку становлення і розвитку суб'єкта освіти як самостійності, автора і творця своєї долі, як особистості із багатьма значущими для суспільства і самої людини характеристиками» [1]. Тому в процесі формування математичної компетентності інженерів-програмістів є важливим використання *особистісно-орієнтованого підходу*.

Особистісно-орієнтований підхід у вищій школі в центр всієї освітньої системи ставить особистість студента та має на меті всебічний розвиток особистості студента, а саме забезпечення умов розвитку особистості, реалізацію її природних потенціалів. Оскільки математична компетентність – це інтегральна особистісна характеристика, то її формування без особистісно-орієнтованого підходу не можливе. В процесі формування математичної компетентності майбутніх інженерів-програмістів особистісно-орієнтований підхід дозволяє вирішувати наступні задачі: 1) забезпечити кожному студенту можливість навчання з урахуванням його математичних здібностей, інтересів та мотивів вивчення математичних дисциплін; 2) змінити погляди викладачів та студентів на їх роль та позиції в процесі формування математичної компетентності; визначити необхідний характер міжособистісних взаємодій студента та викладача для підвищення ефективності даного процесу; 3) сприяти формуванню потреби в постійному самовдосконаленні в питаннях застосування математичних знань в майбутній професійній діяльності.

Актуальність особистісно-орієнтованого підходу в процесі формування математичної компетентності майбутніх інженерів-програмістів обумовлює необхідність використання й *діяльнісного підходу*, оскільки особистість людини − це сукупність всіх тих діяльностей, в яких людина приймає участь, та всіх тих ролей, які вона в них виконує. В процесі діяльності людина не лише проявляє свої якості та властивості, але й формує та розвиває їх.

В психолого-педагогічних дослідженнях діяльнісний підхід ґрунтується на положеннях теорії діяльності, основи якої були започатковані в роботах Л. Виготського, С. Рубінштейна та О. Леонтьєва. Основною ідеєю теорії діяльності є нерозривність розвитку особистості та різноманітних видів діяльності, тобто розвиток всіх якостей особистості, формування її психіки можливе лише в процесі діяльності та на підставі різних її видів [7].

На думку І. Зязюна, діяльнісний підхід перебудовує процесуально-технологічну сторону педагогічного процесу в такий спосіб, щоб його суб'єкти оволоділи діяльністю у її цілісному уявленні [1]. Для процесу формування математичної компетентності значимість діяльнісного підходу полягає в тому, що основна його мета – навчити студентів визначати цілі та планувати діяльність, зокрема математичну, організовувати, регулювати та контролювати її, здійснювати самоаналіз та оцінку результатів діяльності. Тобто, діяльнісний

підхід спрямований на розвиток особистісних якостей студента, здатного до активної професійної, творчої діяльності в нових соціально-економічних, інформаційних та соціокультурних умовах.

Застосування діяльнісного підходу дозволяє розглянути процес формування математичної компетентності майбутніх інженерів-програмістів не лише в контексті структурних компонентів, але й функціональних зв'язків та взаємодій. Діяльнісний підхід дає можливість при проектуванні процесу формування математичної компетентності більш чітко визначити психолого-педагогічні умови та структуру навчальної діяльності студентів з урахуванням особистісного потенціалу студентів, їх вікових та індивідуальних особливостей; передбачає здійснення процесу формування математичної компетентності інженерів-програмістів з урахуванням аналізу видів діяльності (пізнавальної, дослідницької і т.д.), виділення основних навчальних дій, що сприяють формуванню математичних компетенцій майбутніх інженерів-програмістів.

Необхідною умовою формування математичної компетентності майбутніх інженерів-програмістів, на нашу думку, також є використання інтегративного підходу. *Інтегративний підхід* визначає стратегію організації та моделювання процесу формування математичної компетентності. Інтеграція в даному випадку розглядається як процес узгодження, упорядкування та об'єднання різних компонентів змісту освіти. Вона забезпечує рух педагогічної системи до її більшої цілісності, тим самим сприяє підвищенню рівня освітнього процесу, що виражається в формуванні необхідних компетенцій. Інтегративний підхід до процесу формування та розвитку математичної компетентності майбутніх інженерів-програмістів передбачає логічне поєднання та поглиблення системних знань з математичних та професійно спрямованих дисциплін, розвиток інтегративних умінь, що ґрунтується на міждисциплінарних зв'язках. Використання інтегративного підходу дозволяє поглибити взаємозв'язки між дисциплінами, об'єднати знання та вміння навчальної діяльності з різних дисциплін в цілісну систему. В результаті знання студентів стають системними, а вміння узагальненими, які сприяють комплексному застосуванню знань, їх синтезу, переносу ідей та методів з однієї області знань в іншу.

Однією з перспективних тенденцій реформування вищої освіти загалом та підготовки інженерів-програмістів, зокрема, є впровадження *компетентнісного підходу*, який передбачає орієнтацію всіх компонентів навчального процесу на здобуття майбутніми фахівцями компетенцій, необхідних для професійної діяльності. Основна ідея компетентнісного підходу полягає в тому, що головний результат освіти – це не окремі знання, вміння та навички, а комплексне засвоєння знань і способів практичної діяльності, які забезпечать людині можливість успішно реалізувати себе в різних галузях своєї життєдіяльності [3]. Компетентнісний підхід по суті інтегрує особистісно-орієнтований, діяльнісний та інтегративний підходи, які зародились значно раніше та підготували базу для компетентнісного підходу. Він дозволяє визначити сутність та структуру математичної компетентності майбутніх інженерів-програмістів та визначити цілі, задачі та суть процесу формування математичної компетентності, а також визначити нові методи, засоби та технології організації навчального процесу, які будуть враховувати структуру математичної компетентності та її функції. Таким чином, компетентнісний підхід виступає в якості найважливішого критерію відбору змісту освіти та розробки навчальних програм з орієнтацією на формування у студентів необхідних компетенцій. При компетентнісному підході математична навчальна діяльність студента набуває пошуково-дослідницького та практико-орієнтованого характеру.

Висновки. Кожен із зазначених підходів дозволяє розглянути процес формування математичної компетентності майбутніх інженерів-програмістів з різних позицій, розкрити його цілісність, виявити механізми, що забезпечують цю цілісність, знайти різноманітні типи зв'язків та побудувати його модель.

Список використаної літератури

1. Зязюн І. Педагогічне наукове дослідження у контексті цілісного підходу / І. Зязюн // Порівняльна професійна педагогіка. – 2011. – №1. – 19–30.
2. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 176с.
3. Литвин Т. Компетентнісний підхід у системі вищої освіти України: аналіз базових понять / Т.Литвин // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2012. – №2. – С.9–14.
4. Миншин М.М. Формирование профессионально-прикладной математической компетентности будущих инженеров (на примере подготовки инженеров по программному обеспечению вычислительной техники и автоматизированных систем): дис. … канд. пед. наук 13.00.08 «теория и методика профессионального образования» / Миневали Мавлетович Миншин. – Тольятти, 2011. – 286с.
5. Пунтус Е.В. Методологические подходы к формированию инструментальных компетенций студентов в обучении гуманитарным дисциплинам / Е.В.Пунтус. [Електронний ресурс]. – <http://jurnal.org/articles/2011/ped14.html>. − Загол. з екрану. − Мова рос.
6. Сластенин В.А. Педагогика / В.Сластенин. – М.: Школа-Пресс, 2009. – 512с
7. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З.І.Слєпкань. – К.: Вища школа, 2005. – 239с.
8. Шабанова Ю.О. Системний підхід у вищій школі: підручник для студентів магістратури / Ю.О.Шабанова. – Д.: НГУ, 2014. – 120с.
9. Ягупов В.В. Педагогіка: Навчальний посібник / В.В.Ягупов. – К.: Либідь, 2003. – 560с.

Кучерук Оксана
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра прикладной математики и социальной информатики
Хмельницкий национальный университет, г.Хмельницкий, Украина

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПРОГРАММИСТОВ

Формирование математической компетентности будущих инженеров-программистов является

важной составляющей их профессиональной подготовки и существенно зависит от выбора теоретико-методологической основы, которая выражается в специфических методологических подходах. Каждый из подходов (системный, деятельностный, личностно-ориентированный, интегративный, компетентностный) позволяет рассмотреть процесс формирования математической компетентности будущих инженеров-программистов с разных позиций.

Ключевые слова: инженер-программист, математическая компетентность, формирование, процесс формирования, методологический подход.

Kucheruk Oksana
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Applied Mathematics and Social Informatics
Khmelnitsky National University, Khmelnitsky, Ukraine

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE FORMATION OF MATHEMATICAL COMPETENCE OF FUTURE SOFTWARE ENGINEER

The formation of mathematical competence of future software engineers is a process aimed at obtaining components and development of mathematical competencies, as well as to creating conditions for a motivated and active use of mathematical tools aimed at solving professional problems. This process will only be effective provided it is a targeted, specifically organized, systematic process that takes into account the requirements put forward today for future software engineers. The foundations for the formation of mathematical competence of future software engineers are compatible educational and creative activities of teachers and students. Therefore for a thorough study and analysis of the process we consider the theoretical and methodological basis of the following set of approaches appropriate: system, active, personality-oriented, integrative and competence.

Key words: software engineer, mathematical competence, formation, methodological framework.

УДК 314.174

Лещук Галина Василівна
кандидат педагогічних наук, доцент

Петришин Людмила Йосипівна
доктор педагогічних наук, доцент

кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, м.Тернопіль, Україна

ВПЛИВ ДЕМОГРАФІЧНИХ ПРОЦЕСІВ НА СОЦІАЛЬНУ СТАБІЛЬНІСТЬ У СУСПІЛЬСТВІ

У статті проаналізовано корелятивний зв'язок демографічних процесів і соціальної стабільності суспільства. Здійснено термінологічне дослідження демографічних процесів, виокремлено чинники впливу на них. Розкрито особливості перебігу основних демографічних процесів (старіння, народжуваність, міграція) на сучасному етапі та їх впливу на розвиток соціуму. Обґрунтовано необхідність подальших досліджень щодо попередження негативного впливу демографічних процесів на суспільний розвиток.

Ключові слова: демографічні процеси, суспільство, соціальна стабільність, соціальний розвиток, старіння, народжуваність, міграція.

Вступ. Сучасний соціум є складним та мінливим організмом, який зазнає перманентного впливу різноманітних чинників, які визначають вектори його розвитку. В силу своєї інерційності демографічні процеси є одними із ключових серед механізмів та регуляторів економічного, соціального, інтелектуального потенціалу людства. Аналіз демографічних процесів, прогнозування їх перебігу у значній мірі дозволяє скорегувати напрямки розвитку суспільства у позитивне русло.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Обґрунтуванням теорій демографічного розвитку суспільства займалися зарубіжні вчені Р.Істерлін, А.Карлсон, Дж.Колдвелл, Р.Фрідман, С.Хантінгтон, Т.Шульц та інші. Демографічні процеси є предметом наукових розвідок таких вітчизняних науковців як: С.Аксьонова, В.Воропаєв, С.Мельник (народжуваність населення), Е.Лібанова, О. Малиновська, І.Мостова, О.Позняк (міграції населення), Б.Крімер, Л.Слюсар (шлюбно-сімейні процеси), О.Рудницький, П.Шевчук (смертність населення).

Мета статті полягає у спробі проаналізувати кореляцію між соціальною стабільністю в соціумі та демографічними процесами.

Виклад основного матеріалу. Для обґрунтування тенденцій демографічного розвитку окремих країн та світу в цілому використовуються різні теорії (економічна, народжуваності, демографічного переходу тощо). Розробники згаданих теорій (Б. Урланіс, А. Коул, Е. Гувер, Е. Фелпс, Х. Лейбенштейн) здебільшого відштовхуються від оцінки впливу демографічних процесів (насамперед, народжуваності та смертності) на соціальний та економічний розвиток суспільства [2]. При цьому під демографічними процесами слід розуміти сукупність демографічних подій, які відбуваються з населенням в цілому (народжуваність, смертність, шлюбність, міграційний рух населення). «Демографічні процеси» – узагальнене поняття, яке співвідноситься більшою мірою із макропроцесами, які мають місце у світі в цілому, в окремій країні чи регіоні.

На демографічні процеси впливають три групи чинників: 1) далекотермінові, глобальні зміни в масштабах світу; 2) середньотермінові, які визначають модель демографічного розвитку конкретного регіону чи країни; 3) короткотермінові, зумовлені змінами останніх років [2].

Одним із найбільш помітних демографічних явищ цивілізованого світу є *старіння населення*.

Сучасні демографічні дослідження прогнозують, що після 2020 року населення світу збереже сучасну тенденцію до старіння: частка людей у віці від 65 років зростатиме, у той час як кількість дітей п'ятирічного та молодшого віку буде скорочуватися. До кінця десятиліття вперше в історії кількість людей похилого віку в світі перевищить кількість дітей. Згідно досліджень Всесвітньої асамблеї із проблем старіння до 2050 року близько 21% населення світу становитимуть літні люди. Дітей буде майже вдвічі менше: їх частка в світовому населенні становитиме 7,2%, що є безпрецедентною ситуацією в історії людської цивілізації. Зростання чисельності людей похилого віку при одночасному зниженні частки дітей – своєрідний феномен сучасності, який прихлвує в собі далекотермінові негативні наслідки, які торкнуться практично усіх сфер суспільного життя: медичної, економічної, соціальної. Середня тривалість життя при цьому буде збільшуватися приблизно на рік щоп'ять років і до 2050 року складе 77,1 років (в 1950 році вона становила 48 років). Кількість людей старших 60 років збільшиться до 2,1 мільярда (зараз їх 901 мільйон). Середній вік населення на Землі сьогодні становить 29,6 років, до 2050 року він досягне 36 років. До 2050 року 80% літніх людей будуть жити в країнах, що розвиваються, таким чином, високо розвинуті країни при відсутності зміни демографічної політики приречені на депопуляцію та соціальний і ґендерний дисбаланс [3; 4].

У різних країнах процес зростання чисельності осіб похилого віку проходить різними темпами і визначається історичними, культурними, релігійними, економічними та соціальними чинниками. Так, Франції знадобилося 115 років, з 1865 до 1980, для того, щоб кількість літніх людей подвоїлася, збільшившись із 7 до 17%, у Китаї ж цей процес зайняв лише 27 років, за які частка людей похилого віку зросла з 10 до 20%. В Україні за 25 років кількість осіб, яким за 60, майже не змінилася – у 1991 році їх було 9,631 млн, а у 2016 – 9,417 млн. Однак при цьому катастрофічно скоротилася кількість дітей – майже удвічі у порівнянні із 1991 роком: з 13,225 млн – до 7,614 млн. У комплексі це призвело до загального скорочення населення України на 8 млн. осіб (рис. 1) [5].

© Лещук Г.В., Петришин Л.Й.

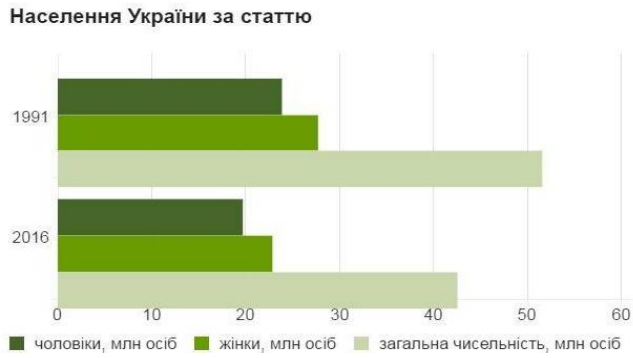

Рис. Кількість населення в Україні за ґендерною ознакою.

Старіння населення як феномен характеризується практично незворотним характером: малоймовірно, що у майбутньому частка молодих людей у структурі населення колись наблизиться до колишніх показників. Особливість українського суспільства полягає в тому, що в цілому при відносно стабільній частці людей похилого віку, скорочення населення відбувається дуже швидкими темпами за рахунок високої смертності: у 1991 році в Україні померло 669 тис. осіб, у 2015 – 594 тис. осіб. Піковими у смертності серед українців були 1999-2009 роки, коли в Україні помирало понад 700 тис. людей на рік, найбільше – у 2005 році, коли померли 782 тис. осіб. Зберігається ґендерна диспропорція у смертності та тривалості життя чоловіків та жінок: чоловіки живуть у середньому на 10-11 р. менше від жінок (66 проти 76) [5; 6].

До демографічних процесів, які, з одного боку, мають біологічне походження, з іншого – визначаються соціально-економічними, культурними, політичними чинниками, відноситься *народжуваність*. Співвідношення природних і соціальних факторів народжуваності змінюється паралельно із розвитком усього суспільства, його структур, соціальних інститутів, зокрема, інституту шлюбу та сім'ї. Парадоксальність феномену народжуваності полягає у його неоднозначному взаємозв'язку із рівнем соціально-економічного розвитку того чи іншого соціуму: з одного боку, низька народжуваність здебільшого притаманна державам високорозвинутим, з іншого – вона не є гарантією економічного процвітання, про що й може свідчити приклад України. У нас найгірші показники народжуваності припадали на 1999-2002 рр. – тоді в Україні народжувалося менше 400 тис. немовлят. Найменший показник народжених на кожну тисячу осіб – лише 7,7 – був зафіксований у 2001 році. Відповідно, з 1994 року у нас відбувається абсолютне скорочення чисельності населення [5].

Дослідження причин спаду народжуваності дозволяє його пов'язувати не лише з періодичними коливаннями економічної та політичної ситуації, а з більш глибинними перетвореннями, які охоплюють розширення свободи вибору як для чоловіків, так і жінок, боротьбу за ґендерну рівність партнерів у шлюбі, обмеження та звуження контактів між поколіннями, зміну життєвих та соціальних пріоритетів жінок, перегляд становища жінки та дітей у сім'ї, підвищення запитів до якості власного життя і якості життя дітей, підвищення контрацептивної культури населення.

Найвагомішими причинами зміни характеру народжуваності в Україні є: перехід від багатодітної до одно- та малодітної моделі сім'ї; зміна вікової моделі народжуваності та «постарішання» віку дітонародження; зміни у структурі народжуваності за черговістю народження; зростання частки позашлюбних народжень. Серед основних наслідків зменшення народжуваності, окрім економічних і демографічних, слід також відзначити моральні, серед яких – розвиток егоїзму у дітей та молоді, зниження контактності, комунікабельності та соціальної відповідальності людей; етичні наслідки, що виявляють загрозу формування споживацького ставлення до життя [1].

У ситуації, коли в одних країнах спостерігається надмірне зростання чисельності населення, а в інших відчутними є процеси депопуляції, важливим фатором вирішення демографічних проблем як розвинутих, так і країн, які розвиваються, є міжнародна *міграція населення*. За оцінками ООН сьогодні у світі налічується близько 232 млн. мігрантів [1]. У середньому Європа щорічно приймає близько 600 тис. мігрантів. Якщо такі темпи міграції збережуться, то до 2050 року чисельність населення в Європі скоротиться на 96 млн. осіб. Без нових мігрантів цей спад буде ще відчутнішим – 139 млн. Таким чином, уже сьогодні зовнішня міграція частково дозволяє вирішити проблему із спадом народжуваності у європейських країнах [7].

Міжнародна міграція є важливим феноменом сучасного світу, що переживає епоху глобалізації. Вона може стати одним із ключових факторів розвитку: саме міжнародна міграція є одним із найефективніших і швидких засобів скорочення бідності попри певні негативні наслідки – культурний та релігійний дисбаланс у консервативних суспільствах, посилення ксенофобії, порушення соціальної стабільності життєвої ситуації самих мігрантів, загострення конкуренції за якісні людські ресурси, поглиблення дисбалансу в розміщенні населення та його структурі тощо. Також у зв'язку із сучасними тенденціями соціально-економічного розвитку суспільства особливого значення набуває інтелектуальна міграція, яка дозволяє забезпечити мобільність інтелектуального людського потенціалу, заощадити на підготовці фахівців і таким чином стати одним із найважливіших факторів економічного та соціального розвитку країн, які приймають мігрантів.

В Україні загальна кількість зареєстрованих переміщень, що включає всіх мігрантів незалежно від напрямку їх руху, становить щорічно майже півтора мільйони осіб [1]. При цьому, як і раніше, всередині країни переміщується велика кількість людей: внутрішньорегіональний та міжрегіональний перерозподіл населення складає більше 90% всіх міграційних потоків в Україні. Структура міграційних потоків свідчить, що внутрішньорегіональні переміщення людей становлять більше половини всіх міграцій в Україні. Як і в попередні роки, основним типом міграційного руху залишається перерозподіл населення між сільською місцевістю і містами в межах конкретного регіону. У зв'язку із поглибленням соціально-економічної кризи все більшого значення набуває зовнішня трудова міграція. За різними оцінками, кількість трудових мігрантів в Україні охоплює від 7 до 15% населення працездатного віку. Частка емігрантів в Україні становить 11,6%, іммігрантів – 5,0%, а міграційне сальдо відповідно – 6,6% [1].

Висновки. Зважаючи на акселеровані темпи старіння та падіння народжуваності, в Україні практично вичерпаний потенціал демографічного зростання, що неминуче відображається на соціально-економічній стабільності в державі: скорочення працездатного населення, яке є виробником матеріальних ресурсів, зростання видатків на соціальну та медичну під-

тримку літніх людей. Згадані демографічні процеси ведуть до неухильного скорочення чисельності населення в Україні, економічного на соціального дисбалансу. Позитивний внесок міграцій у вирівнювання демографічної ситуації в Україні є надто незначним: лише у перші два роки після здобуття незалежності відбувався незначний приріст населення за рахунок колишніх емігрантів, які вирішили повернутися на історичну батьківщину. Однак цей «етнічний» ресурс дуже швидко вичерпався і сьогодні етнічне міграційне сальдо в Україні є негативним. У даному контексі перспективними є наукові розвідки, пов'язані із пошуком шляхів покращення демографічної ситуації в Україні шляхом нівелювання негативних чинників, які стимулюють демографічні процеси старіння та падіння народжуваності.

Список використаної літератури

1. Населення України: демографічні складові людського розвитку [Текст]: [кол. монографія] / Нац. акад. наук України, Ін-т демографії та соц. дослідж. ім.М.В.Птухи; [за ред. О.М.Гладуна]. – Умань: Сочінський, 2015. – 178 с.
2. Дрепа Е.Н. Теоретико-методологические подходы к исследованию демографических процессов / Е.Н.Дрепа // Современные исследования социальных проблем: электронный научный журнал. [Електронний ресурс]. – URL: 11.06. 2016: <http://sisp.nkras.ru>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
3. Мир ждёт демографическая революция. [Електронний ресурс]. –<www.chaskor.ru/article/mir_zhdet_demograficheskaya_revolyutsiya_40532>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
4. World Population Ageing: 1950-2050. [Електронний ресурс]. –− URL: <www.un.org/esa/population/publications/worldageing19502050/index.ht>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
5. Зануда А. Українська демографія: що змінилося за 25 років / А. Зануда [Електронний ресурс]. – URL: <www.bbc.com/ukrainian/society/2016/08/ 160801_ukraine_demography_az>. – Загол. з екрану. − Мова укр.
6. Смертність населення України у трудоактивному віці (монографія) / Відпов. ред. Е.М.Лібанова. – К.: Ін-т демографії та соціальних досліджень НАН України, 2007. – 211 с.
7. Коваль П.Г. Современные тенденции демографических процессов в мире и в республике Беларусь /П.Коваль //Военная медицина. - 2008. - №2(7). -С.78-80

Лещук Галина
кандидат педагогических наук, доцент

Петришин Людмила
доктор педагогических наук, доцент

кафедра социальной педагогики и социальной работы
Тернопольский национальный педагогический университет имени Владимира Гнатюка, г.Тернополь, Украина

ВЛИЯНИЕ ДЕМОГРАФИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ НА СОЦИАЛЬНУЮ СТАБИЛЬНОСТЬ В ОБЩЕСТВЕ

В статье раскрыта корреляционная связь демографических процессов и социальной стабильности. Осуществлено терминологическое исследование демографических процессов, выделены факторы влияния на них. Раскрыты особенности течения основных демографических процессов (старение, рождаемость, миграция) и их влияния на развитие общества. Обоснована необходимость дальнейших исследований по предупреждению негативного влияния демографических процессов на общественное развитие.

Ключевые слова: демографические процессы, общество, социальная стабильность, социальное развитие, старение, рождаемость, миграция.

Leshchuk Halyna
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor

Petryshyn Ludmyla
Doctor of Pedagogical Sciences, Assistant Professor

Department of Social Pedagogy and Social Work
Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatiuk
Ternopil, Ukraine

INFLUENCE OF DEMOGRAPHIC PROCESSES ON SOCIAL STABILITY IN A SOCIETY

The article analyzes the correlative relationship of demographic processes and social stability. The terminological study of demographic processes has been conducted, the factors influencing have been isolated. Demographic processes is a key regulator of mechanisms and economic, social and intellectual potential of humanity. Demographic processes are a set of demographic events that take place with the general population (births, deaths, migration of population). Three groups of factors influence on the demographic processes: global change acrossing the world; the medium that define the model of demographic particular region or country; short-term, due to changes in recent years.

Key words: demographic processes, society, social stability, social development, aging, fertility, migration.

УДК 371 (477.87) « 19/20»

Маляр Любов Василівна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра педагогіки та психології
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

РОЗВИТОК ШКІЛЬНИЦТВА ТА МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ НА ЗАКАРПАТТІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XIX – НА ПОЧАТКУ XX СТОЛІТЬ

У статті розглянуто особливості розвитку шкільництва та мовно-літературної освіти у контексті соціально-історичних та культурологічних обставин на Закарпатті у другій половині XIX – на початку XX століть; висвітлено внесок українських культурно-освітніх діячів у справу утвердження національної ідеї у краї, в організацію навчально-виховного процесу на національних засадах; встановлено, що вивчення української мови та літератури було важливим засобом формування національних та загальнолюдських цінностей закарпатоукраїнців.

Ключові слова: освіта, шкільництво Закарпаття, українська мова та література, педагоги та культурно-освітні діячі.

Вступ. Сьогодення вимагає об'єктивної оцінки освітньо-культурного розвитку Закарпаття в контексті українських національно-визвольних змагань та визначення ролі вивчення мови і літератури як важливого засобу формування в закарпатців національної самосвідомості та загальнолюдських цінностей.

Аналіз останніх дослі**джень і публікацій.** Загальні тенденції розвитку освіти на Закарпатті висвітлено в працях А.Волошина, В.Гомонная А.Ігната та ін. Важливі аспекти літературного процесу регіону були у центрі уваги В.Бірчака, П.Лісового, В.Микитася, П.Магочія, О.Рудловчак та ін. **Метою статті** є узагальнення фактів розвитку шкільництва на Закарпатті у контексті освітньої політики, яку проводили в краї уряди Австрії та Австро-Угорщини, а також визначення ролі мовно-літературної освіти у формуванні етнічної самосвідомості закарпатоукраїнців, прилученні їх до духовної скарбниці світової культури.

Виклад основного матеріалу. Друга половина XIX – перша половина XX століття – складний і суперечливий період в історії Закарпаття, це період національного самоусвідомлення закарпатоукраїнців та їх активних дій за утвердження рідної мови та збереження самобутньої культури, за визволення і возз'єднання з Україною. Безперечно, що важливе місце у національно-визвольних змаганнях краян посідало шкільництво. Патріотично налаштовані закарпатські освітяни усвідомлювали, що одним із вирішальних чинників формування національної свідомості русинів-українців Закарпаття є система освіти, тому боролися за створення і збереження національної школи, введення у шкільну практику досягнень національної культури, і у першу чергу – творів рідної літератури, не ігноруючи при цьому і надбаннями світової культури.

Двадцятирічний період 1848-1868 рр. дослідники називають добою національного відродження русинів Підкарпаття [1, с.38]. Події революції 1848-1849 років сприяли зміцненню національного самовизначення закарпато-українського населення, пожвавленню культурно-освітньої роботи, внаслідок чого на Закарпатті значно зросла мережа шкіл із руською мовою навчання. Так, 1868/69 навчального року в краї працювали 473 народні школи, у 268 із яких навчання проводилось рідною мовою, 55 шкіл були двомовними ("русько-мадярськими"), 114 – угорські, 3 – румунські і 3 – двомовні ("русько-румунські"). Щодо середньої ланки освіти на Закарпатті, то 1849 року вийшов наказ королівського намісника Угорщини, згідно з яким мовою викладання в Ужгородській гімназії було оголошено руську мову, 1849/50 навчального року, вперше за всю попередню історію Закарпаття, навчання в гімназії проходило українською мовою. Однак, уже 1850/51 навчального року в гімназії знову було введено угорську мову викладання, а руська мова вивчалась тільки як навчальна дисципліна. З 1862 року за клопотанням інспектора руських шкіл В.Добрянського рідна мова викладалася 2 години на тиждень в усіх класах [2, с.31-35]. Великим недоліком у роботі шкіл була відсутність навчальних планів і програм, що не дає змоги визначити зміст курсу з вивчення літератури. Але відомо, що з ініціативи директора гімназії І.Чурговича в Ужгороді була створена бібліотека, в якій поруч із численними книгами церковного і наукового змісту нараховувалася і велика кількість художніх творів світової літератури [3, с.44]. У цей час в Ужгородській гімназії навчалися юнаки з Прикарпаття, що свідчить про тісні культурні зв'язки Закарпаття з іншими українськими землями [2, с.34].

Значний внесок у справу піднесення культурно-освітнього рівня закарпатоукраїнського населення зробив О.Духнович. Він активно боровся за створення шкіл із рідною мовою навчання, видавав навчальні підручники, написав багато патріотичних творів, у яких утверджував національну свідомість русинів Закарпаття, організував перші національні товариства, встановив тісні зв'язки із галицькими русинами. О.Духнович вважав літературу важливим засобом пробудження національної самосвідомості народу, виховання високої моральної культури: "Без літератури сущій народ мертвий есть, сама література народу духа подати година есть", – писав він у №14 "Вісника" за 1850 рік. Цю ж думку він повторив 1863 року: "Истинно бо для ніжного образования, для исправления чувств, для пробуждения мыслей, словом для воспитания душевных и тілесных сил, также и отвращения праздности пособствует мудра, чиста и моральна беллетристика" [4, с.241, 339].

У 60-х роках XIX ст. місцевими патріотами-освітянами К.Сабовим, І.Раковським і В.Кимаком було видано руською мовою підручники з граматики, літератури й історії, що за тих умов мало велике значення для утвердження національної самосвідомості та слов'янських почуттів русинів-українців краю.

На пробудження національної свідомості закарпатців і підвищення їх освітнього рівня спрямовувалася й діяльність О.Павловича, І.Сільвая, А.Репая. Зокрема, А.Репай 1867 року в Ужгороді заснував педагогічну газету "Учитель", мета якої, за визначенням О.Рудловчак, полягала у висвітленні досягнень "європейської, почасти угорської, особливо ж руської культури шкіл" [5, с.18]. П.Лісовий наголосив, що це перша в Україні педагогічна газета [6, с.63].

© Маляр Л.В.

Однак, період пожвавлення в організації шкільництва на національних засадах у Закарпатті виявився короткочасним. Після створення 1867 року дуалістичної Австро-Угорщини, Угорщина бере курс на денаціоналізацію закарпатоукраїнського населення. Перші кроки денаціоналізаторської політики у галузі шкільництва були дещо завуальованими. Йдеться про те, що згідно із шкільною реформою 1868 року в діючих тоді початкових народних, повторних народних і горожанських школах, гімназіях та учительських семінаріях право визначення мови навчання надавалось організаторам, "утримувачам" шкіл, тобто сільським общинам, церкві або державі. У той же час інтенсивно почали відкриватися державні школи, в яких мовою навчання могла бути тільки угорська, причому школи відкривалися не у віддалених селах, де їх взагалі не було (у 73 селах, як констатує А.Ігнат, діти зовсім не були охоплені навчанням), а відкривали їх у великих селах [7, с.41].

Дозволом про право визначення мови навчання закарпатоукраїнці зуміли скористатися, що підтверджується такими статистичними даними: за період із 1868 до 1874 рр. кількість народних шкіл з руською мовою навчання збільшилася на 54, тобто 1874 року в краї функціонували 313 шкіл з руською мовою навчання, а також 113 угорських, 82 – русько-угорські, 3 – румунські, 3 – русько-румунські [2, с.40-41]. О.Духнович радів, коли сільські громади турбувалися про відкриття шкіл [4, с.286-287].

Починаючи з 1874 року, угорські власті приступили до відкритої мадяризації закарпатського населення, і одним із основних засобів для цього служило шкільництво. 1879 року було затверджено закон, згідно з яким у всі школи краю вводилось обов'язкове вивчення угорської мови. Закон зобов'язував учителів, які не володіли угорською мовою, протягом 4 років засвоїти мову такою мірою, щоб її викладати в народних школах [7, с.13-14]. Хоча у навчальних планах шкіл поруч із угорською мовою значилась і рідна мова, вивчення її цілком підпорядковувалось засвоєнню учнями угорської культури. Адже робота вчителів оцінювалась тільки за результатами знань учнями мови і культурних надбань угорського народу [2, с.43]. А.Волошин підкреслив, що Міністерство Освіти 1880 року прийняло розпорядження про фінансову нагороду тим учителям, які "в научанню мадярської мови викажуть найкращий успіх. У навчальному процесі вони могли уживати тільки "патріотичні" читанки, одобрені міністерством" [8, с.75].

У краї інтенсивно створювалися так звані "мішані" школи, в яких, крім закону божого та рідної мови, весь навчально-виховний процес здійснювався угорською мовою. Масово ліквідовувалися школи з руською мовою навчання і відкривалися школи з угорською. Так, 1894-1895 навчального року в краї працювало 375 народних угорських шкіл, 167 двомовних (русько-угорських) і тільки 74 – руські, тобто за 20 років (із 1874 до 1894 рр.) було ліквідовано 239 шкіл із рідною мовою навчання, в той час як кількість угорських шкіл збільшилася на 262. 1907 року було ухвалено закон Аппоні, названий іменем міністра культури і освіти Угорщини, згідно з яким на Закарпатті було реорганізовано всі народні школи з рідною мовою навчання у так звані "мішані мадярсько-рутенські", які під час першої світової війни також припинили свою роботу.

Навчально-виховний процес горожанських шкіл, гімназій і учительських семінарій також цілком спрямовувався на засвоєння учнями мови і культурних надбань угорського народу. А.Ігнат констатує, що у 9 діючих на Закарпатті горожанських школах навчання проводилося виключно угорською мовою, а рідна мова навіть факультативно не викладалася. Перелік навчальних дисциплін, поданий у навчальних планах горожанських шкіл, включав і обов'язкове вивчення німецької мови та літератури. В Ужгородській, Мукачівській і Берегівській гімназіях мовою викладання також була угорська. Навчальні плани гімназій змінювалися в напрямі щорічного збільшення кількості годин на вивчення угорської мови, а викладання рідної мови було цілком знято з навчального плану. Із 1879 року навчання в Ужгородській учительській семінарії проводилося угорською мовою, а руська мова вивчалася як окрема дисципліна. 1902 року в Ужгороді була відкрита також жіноча учительська семінарія з угорською мовою викладання, а 1914 року – державна учительська семінарія в Мукачеві [2, с.50-52, с.54-62].

Денаціоналізаторська політика Угорщини викликала обурення не тільки серед закарпатоукраїнців, але й серед українців Галичини. 1896 року у Львові 46 свідомих українців на чолі з І.Франком склали звинувачувальний акт Угорській державі "І ми в Європі: протест галицьких русинів против мадярського тисячоліття", в якому констатувалося, що "на русинів перенесли мадяри всю ненависть, якою палали до росіян за погром 1849 року; нищити русинів зробилося немов патріотичним обов'язком мадярським, дарма, що сповнюванє сего вело за собою економічну руїну, духовну темноту і безпомічність півміліонної маси народа, виключало від цивілізаційного розвою і поступу цілі обширні комітати, деморалізувало і доводило до цілковитого етичного здичіння угорську інтелігенцію…". У цьому документі наводилися і приклади, які яскраво характеризують позицію угорського уряду щодо русинів. Зокрема, заслуговує на увагу такий факт мадяризації школярів: сина руського священика було виключено з гімназії тільки за те, що він на запитання професора, якої він народности, відповів, що руської. І лише за проханням батька, коли той за сина сказав, що він "мадярської народности", хлопцеві дозволили продовжити навчання у гімназії [7, с.21-23].

На захист культури і національних інтересів закарпатоукраїнців виступали і такі відомі українські діячі, як М.Драгоманов та В.Гнатюк. Своїми місіями в Угорську Русь та поширенням серед місцевих русинів ідей українства, вони значно вплинули на утвердження етнічної приналежності закарпатоукраїнського населення.

Асиміляторській політиці Австро-Угорщини протистояли і закарпатські патріоти. Націоналістична інтелігенція краю, за словами дослідника П.Р.Магочія, ділилася на дві фракції: русинофіли або народовці і русофіли. Русинофіли намагалися підняти культурний рівень і зберегти національну самобутність русинів, опираючись на місцеву мову (руські діалекти) і літературу. Русофіли як засіб боротьби з мадяризацією використовували російську мову і літературу.

До народовців угорський уряд ставився терпиміше, що дозволило Ласлову Чопею 1881 року видати руською мовою граматику і читанку для народних шкіл, а 1883 року він видав "Русько-мадярський словарь", за який Угорська Академія Наук нагородила його премією. Тоді як Угорська Академія Наук з політичних і освітніх причин відмовилася видати "Русско-мадярский словарь" О.Митрака, і він змушений був видати його власним коштом 1881 року. Словник Митрака став корисним посібником для багатьох закарпатців, зокрема допоміг оволодіти російською мовою І.Дулішковичу, А.Кралицькому, І.Сільваю, Ю.Ставровському-Попрадову, діяльність яких була

спрямована на утвердження ідеї слов'янської єдності, що було надзвичайно важливим в умовах поугорщення на Закарпатті.

На початку ХХ ст. значний внесок у розвиток культурно-освітнього життя краю зробили А.Волошин, М.Врабель, Є.Сабов, діяльність яких, як слушно зазначає П.Р.Магочій, свідчить, що "націоналістичний рух на Закарпатті не припинявся" [1, с.41-42]. Ці освітяни укладали і видавали шкільні підручники руською мовою, що було дійовою програмою протидії асиміляторським процесам Австро-Угорщини. А редаговані А.Волошином і М.Врабелем газети "Наука" і "Неділя" мали великий вплив на утвердження національної свідомості закарпатоукраїнців, саме з їх сторінок краяни, як дослідили В.Микитась і П.Лісовий, вперше знайомилися із творчістю таких українських класиків, як Т.Шевченко, І.Франко, Марко Вовчок, Ю.Федькович, В.Стефаник, С.Руданський та інші [9, с.46; 10, с.34]. Прогресивна роль діяльності народовців на початку ХХ ст. полягала і в тому, що вони активізували контакти з галицькими українцями, зокрема, з ученими, згуртованими в "Науковому товаристві імені Т.Шевченка" у Львові, членами якого були і закарпатські діячі – Ю.Жаткович та Г.Стрипський [11, с.148].

Під час першої світової війни угорський уряд, намагаючись зменшити російські впливи, змушений був підтримати деякі проукраїнські заходи. Так, 1916 року в Будапешті було засновано журнал "Ukrania", з якого закарпатське населення мало можливість отримувати різноманітну інформацію про український народ і його культуру. Щоб зупинити наступ російської армії, було створено загін "Українських січових стрільців", перебування якого на Закарпатті [12, с.297] сприяло зміцненню національних почуттів русинів (українців), усвідомленню ними самобутньої цінності своєї культури, сповнювало прагненнями її захищати.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**: розвиток шкільництва й особливості навчально-виховного процесу на Закарпатті у другій половині ХІХ – на початку ХХ століть зумовлювалися соціально-історичними обставинами – перебуванням краю у складі Австрійської імперії та Австро-Угорської монархії, посиленням денаціоналізаторської політики на Закарпатті. Так, якщо в післяреволюційний період у краї створились умови для організації шкіл на національних засадах і для введення у шкільне вивчення матеріалів слов'янських культур, у тому числі і творів літератур слов'янських народів, то з утворенням Австро-Угорщини, у зв'язку з цілеспрямованою мадяризацією, згортаються національні школи й інтенсивно відкриваються школи з угорською мовою навчання, акцент робиться на вивченні культурних надбань угорського народу і частково німецького. Однак і в умовах погіршення, завдяки освідомлюючій діяльності патріотично налаштованих місцевих освітян та інтелігенції України й Росії, закарпатське населення знайомилося із культурними набутками, зокрема й з літературою слов'янських народів, в першу чергу – українського та російського, а також прилучалося до здобутків західноєвропейської культури, що було важливою умовою утвердження національної самосвідомості закарпатоукраїнців, збереження їх самобутньої культури та культурного росту. Частина закарпатської молоді здобувала освіту в Галичині, Словаччині, Пешті, Відні. Ці молоді інтелігенти ставали ідейними провідниками закарпатського населення, відстоювали його національні права, пропагували у краї ідеї світової культури.

Дослідження не претендує на повне і всебічне розв'язання порушених питань, зокрема наукового розгляду заслуговують питання змісту навчально-виховного процесу у навчальних закладах Закарпаття.

Список використаної літератури

1. Магочій П.Р. Формування національної самосвідомості: Підкарпатська Русь (1848-1948) / П.Р. Магочій – Ужгород, 1994. – 295 с.
2. Ігнат А.М. Загальноосвітня школа на Закарпатті в ХІХ – початку ХХ ст. / А.М.Ігнат – Ужгород, 1971. – 69 с.
3. Гомоннай В.В. Антологія педагогічної думки Закарпаття (ХІХ – ХХ ст.) / В.В.Гомоннай – Ужгород, 1992. – 290 с.
4. Духнович О. Твори: У 4 т. – Т.3. / О.Духнович. – Братіслава-Пряшев, 1989. – 599 с.
5. Рудловчак О. Сторінки нашого минулого: Шляхами журналістики ХІХ століття / О. Рудловчак // Дружно вперед. – 1966. – №8. – С.18-19.
6. Лісовий П. До питання про початок журналістики на Закарпатті / П.Лісовий // Українське літературознавство. – Випуск VIII. – Львів, 1970. – С.68-76.
7. До історії національних меншин Австро-Угорщини (ХІХ – поч. ХХ ст.) – Ужгород: Карпати-Ґражда, 2001. – 88 с.
8. Волошин А. Перегляд історії школьництва Підкарпатської Русі / А.Волошин // Волошин А. Коротка історія педагогіки для учительських семінарій. – Ужгород, 1931. – С.75-86
9. Микитась В. З ночі пробивалися ... / В. Микитась – Ужгород: Карпати, 1977. – 158 с.
10. Лісовий П. Українська література в закарпатській періодиці (кінець ХІХ – початок ХХ ст.) / П.Лісовий // Радянське літературознавство. – 1970. – №10. – С.34-40.
11. Бірчак В. Літературні стремління Підкарпатської Руси / В.Бірчак – Ужгород: Школьная помощь, 1937. – 186 с.
12. Штефан А. За правду і волю. Спомини і дещо з історії Карпатської України. Книга перша / А. Штефан – Торонто: Пробоєм, 1973. – 351 с.

Маляр Любов
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра педагогики и психологии
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», Ужгород, Украина

РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНОГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ЗАКАРПАТЬЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКОВ

У статье раскрыты особенности развития школьного гуманитарного образования в контексте социально-исторических и культурологических обстоятельств на Закарпатье во второй половине XIX – начала XX веков; рассматривается деятельность украинских культурно-образовательных деятелей, которые отстаивали национальные права закарпатоукраинцев, вели борьбу за создание и утверждение украинской национальной школы; выявлено, что изучение украинского языка и литературы было важнейшим

средством формирования национальных и общечеловеческих ценностей закарпатоукраинцев.

Ключевые слова: образование, образование Закарпатья, украинский язык и литература, педагоги и культурно-образовательные деятели.

Malyar Lyubov
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Pedagogy and Psychology
Sate Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

DEVELOPMENT OF SCHOOL AND LANGUAGE –LITERATURE EDUCATION IN TRANSCARPATHIA IN THE SECOND HALF OF THE 19-TH CENTURY – BEGINNING OF THE 20-TH CENTURY

In this article the development peculiarity of school affairs and humanities are regarded in context of social-historical and culturelogical cases in Transcarpathia 19-th - the first half of of the 20-th century. Development of school system and specifics of education in Transcarpathia in the second half of the XIXth century and at the beginning of the XXth century are conditioned by social and historical factors: incorporation of the region into Austrian empire and later intj the Austro-Hungarian monarchy, domination of the policy of denationalization in Transcarpathia. So far if after the revolution the conditions developed for opening of the schools on national principles and introduction into the school curriculum the Slav culture study, namely the literature of Slavic peoples, the formation of Austro-Hungarian empire which pursued the policy of magarization undermined national school and imposed school system with Hungarian language of teaching where the culture values of Hungarian people and partially Germans became dominating.

Key words: education, Transcarpathian school affairs, Ukrainian language and literature, foreign literature, pedagogues and cultural workers.

УДК 371.134:796.011.3

Маріонда Іван Іванович
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра фізичного виховання
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті розглянуто особливості фізичної підготовки фахівця фізичної культури у вузі. Представлено зміст педагогічного процесу з фізичної підготовки та використані наукові і методико-практичні питання педагогічної діяльності. Визначено структуру цілісної педагогічної діяльності фахівця фізичної культури і спорту з метою визначення вкладу кожного з елементів системи підготовки вчителів фізичної культури і спорту.

Ключові слова: вузівська підготовка, фізична культура, компетентність, фізична підготовленість, педагогічна діяльність.

Вступ. Освіта в галузі фізичної культури і спорту передбачає створення умов для вільного й всебічного розвитку рухової діяльності людини для її гармонійного фізичного зростання, зміцнення здоров'я; створення бази для ефективної діяльності у всіх галузях життя, праці, побуту. Для досягнення цієї мети, формування фізичної культури майбутніх фахівців необхідно вирішувати, відповідно до методології педагогіки, з використанням притаманних педагогіці виховних, освітніх, розвивальних й оздоровчих методів, призначенням яких є досягнення цілісності педагогічного процесу у вищій школі. При розгляді інституційної складової прикладної фізичної підготовки у вузі з позиції культурологічних знань можна констатувати, що цей аспект виступає як результат діяльності в зазначеній галузі освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літературних джерел свідчить, що питання фізичної підготовки висвітлено в багатьох вітчизняних і російських працях С.В.Начинскої, В.Н.Платонова та ін. Можна припустити, що фізична підготовка повинна бути спрямована на вирішення завдань, у першу чергу, методичної підготовки, зокрема: на формування теоретичних знань, умінь і навичок із організації індивідуальних форм фізичної підготовки студентів різних вікових груп (ранкової фізичної зарядки, самостійної підготовки, індивідуального фізичного тренування); на формування теоретичних знань, методичних умінь і навичок психолого-фізіологічного забезпечення фізичної підготовки.

Виконання завдань фізкультурної освіти, що передбачають наявність у студентів певного рівня знань, умінь і навичок в галузі освіти, високого ступеня розвитку фізичних якостей (сили, швидкості, витривалості й спритності) та достатньої сформованості рухових навичок у виконанні фізичних вправ нормативної і варіативної частин навчального плану забезпечується в процесі проведення дисциплін навчального плану, що входять до блоку професійної і практичної підготовки [11].

Метою статті є вивчення особливості вузівської підготовки фахівця фізичної культури.

Виклад основного матеріалу. Встановлено, що перевірка фізичної підготовленості у вищому навчальному закладі здійснюється: - у період складання вступних іспитів абітурієнтами (контроль фізичної підготовленості за 4 вправами); - у процесі навчання (за виконанням поточних завдань програми навчання з практичних дисциплін нормативної та варіативної частин професійної і практичної підготовки навчального плану, а саме: гімнастики, плавання, силових видів спорту, легкої атлетики, спортивних ігор та ін.); - на іспитах і заліках з дисципліни нормативної та варіативної частин професійної і практичної підготовки навчального плану перевіряється практична, теоретична й організаційно-методична підготовка.

Поточний контроль засвоєння навчального матеріалу проводиться відповідно до навчальних та робочих програм протягом кожного семестру. Підсумкові результати освоєння навчальної дисципліни оцінюються у процесі заліку або екзамену. Під час підсумкового контролю перевіряється рівень теоретичної й організаційно-методичної підготовленості студентів. Практична підготовленість визначається поточною успішністю за результатами виконання нормативних вправ, методичних завдань, визначених робочими програмами [9].

Фізична та спортивна підготовка студентів є найважливішою складовою навчально-виховного процесу. Відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційних характеристик (ОКХ), випускник з вищою освітою за кваліфікацією «вчитель фізичної культури», «тренер з обраного виду спорту» повинен мати особистий високий рівень фізичної підготовленості, міцне здоров'я, уміти впевнено виконувати фізичні вправи нормативної та варіативної частин базової програми з фізичної культури, мати особисту спортивну спеціалізацію не нижче 2-го спортивного розряду.

З метою виконання вимог ОКХ за спеціальністю «Фізична культура і спорт» встановлено перелік вправ, що включено до навчальних програм з дисциплін фізичної культури. В процесі аналізу навчальних і робочих програм 5-ти факультетів фізичного виховання і спорту визначено середню кількість вправ нормативної та варіативної частин з професійно-орієнтованих дисциплін навчальних планів. Таким чином використовується понад 35 вправ, направлених на розвиток таких фізичних якостей: швидкості, сили, витривалості, спритності, гнучкості та прикладні і спеціальні вправи [10].

Практичними вміннями й навичками з фізичної підготовки студенти опановують у ході навчальних та навчально-тренувальних занять у процесі виконання вищезазначених вправ, а також в процесі участі у спортивних заходах й під час самостійних тренувань.

Однак є вагомі підстави для перегляду систему оцінювання компетентностей вчителя фізичної культури і спорту за допомогою традиційних вправ з двох причин: по-перше, в галузі освіти відбувається реформа багатьох її елементів [5]; по-друге − динаміка показників фізичної підготовленості абітурієнтів факультетів фізичного виховання і спорту має сталу тенденцію до погіршення. Виходячи з наведеного є доцільним розробити поетапну фізичну підготовку для вчителів фізичної культури і спорту, основою якої є три етапи навчання: етап адаптації, етап базової підготовки та етап самостійного вдосконалення.

© Маріонда І.І.

Професійна підготовка на різних етапах становлення вчителів фізичної культури і спорту висуває різні вимоги щодо рівня їх фізичної підготовленості, що обумовлює необхідність диференціації нормативів загальної фізичної підготовленості з усіх наведених дисциплін [4]. Оскільки критеріями досягнення мети окремих етапів є виконання нормативних вправ, в якості критерію мінімального (порогового) рівня прийняті значення, які забезпечують виконання практичних завдань на задовільному рівні. Належний рівень фізичної підготовленості допускає наявність таких фізичних спроможностей, які надають можливість випускникам успішно виконувати професійні обов'язки в будь-яких умовах діяльності. Ідею поетапності підготовки фахівців нами використано при розробці авторської моделі фізичної підготовки фахівців фізичної культури і спорту.

Модель методики оцінювання професійних компетентностей вчителя фізичної культури і спорту передбачає визначення вимог професійної діяльності до рівня його фізичної підготовленості на різних етапах навчання; визначення нормативів фізичної підготовленості на основі використання інформативних критеріїв оцінки фізичної і професійної підготовленості вчителя фізичної культури і спорту; уточнення концептуальних основ розробки методики оцінювання рівня фізичної підготовленості вчителя фізичної культури і спорту; визначення основних її елементів на основі оцінки коректності, еквівалентності і доступності існуючих нормативів фізичної підготовленості; вибору зовнішніх критеріїв оцінки та адекватних критеріїв порогового і належного рівнів фізичної підготовленості; розробку моделей різних рівнів фізичної підготовленості.

Таким чином фізична підготовка є одним з основних показників професійної підготовки, важливою й невід'ємною частиною навчання й виховання. Фізична підготовка за своєю структурою – складна динамічна система. Система фізичної підготовки – це сукупність компонентів, що становлять процес фізичного вдосконалення вчителя фізичного виховання і спорту, і забезпечують їхнє функціонування відповідно до вимог, що висуваються до його фізичної готовності. Такими компонентами є: зміст, методика, управління [4; 7; 8].

Зміст фізичної підготовки складають фізичні вправи, теоретичні знання, організаційно-методичні вміння й навички, які знаходять вираження в певних засобах і формах фізичних вправ. Застосування цих вправ повинно проводитися з дотриманням гігієнічних вимог і використанням оздоровчих сил природи (повітря, сонця, води). Фізична підготовка студентів організується й проводиться в таких формах: навчальні заняття, фізичне тренування, самостійна робота. Спрямованість і особливості цих форм фізичної підготовки впливають на їхній зміст.

Методика організації тих або інших форм фізичної підготовки – поняття широке. Методика – це сукупність методів і прийомів, спрямованих на вирішення в процесі фізичної підготовки певних фізичних завдань. Методика навчання окремій фізичній вправі включає ті або інші способи її розучування й удосконалення, а також методи й методичні прийоми, що застосовуються з цією метою [6, с.12].

Методика проведення, наприклад, навчальних занять, включає структуру заняття, особливості проведення різних частин заняття, використання низки методів і методичних прийомів навчання й виховання. При цьому методика проведення навчальних занять за окремими розділами фізичної підготовки має деякі загальні риси й у той же час – істотні розбіжності. Тому, стосовно окремих форм фізичної підготовки, методика проведення може бути загальною і частковою [1; 3].

Загальна методика проведення навчальних занять із фізичної підготовки передбачає однакову їхню тривалість, аналогічні за своєю сутністю завдання й зміст окремих частин занять та інші загальні питання використання методів і прийомів навчання й виховання, тобто все те, що є характерним для проведення навчальних занять щодо будь-якого розділу фізичної підготовки. Часткова методика включає сукупність усіх питань, що характеризують використання різних методів і прийомів при проведенні занять за конкретним розділом. Загальний і частковий характер має методика проведення інших форм фізичної підготовки.

Необхідно підібрати вправи, прийоми й дії для підготовчої частини з урахуванням рівня підготовленості персоналу й змісту основної частини заняття. Викладач повинен визначити порядок виконання підготовчої частини заняття, спосіб проведення основної частини, місце заняття, послідовність навчання, зміст і методику проведення комплексного тренування, порядок проведення заключної частини.

План-конспект передбачає правильний розподіл часу на окремі частини заняття. У план-конспекті відображаються завдання заняття, указується місце проведення, час, які питання відведено на заняття, передбачувану форму одягу, а також матеріальне забезпечення й літературу, визначається основний зміст заняття, час на виконання тих або інших дій. План-конспект підписується викладачем й затверджується завідувачем кафедри.

Теоретичні заняття спрямовані на оволодіння студентами необхідними знаннями, передбаченими програмою навчання, і проводяться у вигляді лекцій і семінарів. Практичні заняття є основним видом навчальної діяльності й поділяються на навчально-тренувальні й методичні. Навчально-тренувальні заняття складаються із трьох частин: підготовчої, основної та заключної. Методичні заняття поділяють на навчально-методичні, інструкторсько-методичні й показові.

Ранкова фізична зарядка, як самостійна форма фізичної підготовки, організовується з метою систематичного фізичного тренування студентів. Вона сприяє швидкому входженню організму в бадьорий стан, є обов'язковим елементом розпорядку дня й проводиться через 10 хв. після підйому щодня, крім вихідних і святкових днів, коли студенти цю роботу проводять самостійно. Ранкова фізична зарядка має відповідні варіанти. Варіанти, куди включено фізичні вправи, вивчені раніше на практичних заняттях, розробляються викладачем, відповідальним за ведення дисципліни. Він планує їх з урахуванням вирішення загальних і спеціальних завдань фізичної підготовки, матеріальної бази й особливостей підготовки студентів. Ранкова фізична зарядка проводиться, як правило, у формі комплексного заняття з включенням вправ з легкої атлетики, гімнастики, силових вправ, які виконуються з помірним фізичним навантаженням.

У зимових умовах ранкова фізична зарядка проводиться у швидкому темпі у вигляді чергування ходьби й бігу в поєднанні з вправами загального розвитку й спеціальними вправами. За низької температури повітря, вона може проводитися в зимових куртках, або в приміщенні.

При проведенні ранкової фізичної зарядки в приміщенні виконуються і вправи загального розвитку (на тренажерах, з гантелями, еспандерами, гирями) і

комплекси вільних вправ. Зарядка закінчується бігом і ходьбою на місці.

Фізичне тренування в процесі навчальної діяльності проводиться з метою підтримки професійної працездатності майбутніх фахівців фізичної культури та формування навичок організації і виконання вправ загального розвитку в умовах класного навчання.

Теоретичні заняття покликані забезпечити вивчення основних положень теорії й організації фізичної підготовки на підставі директивних документів з фізичної підготовки, навчально-методичної літератури і наукових видань. Навчально-методичні й інструкторсько-методичні заняття спрямовані на формування у майбутніх вчителів з фізичної культури та тренерів з обраного виду спорту навичок й умінь, необхідних для якісної організації й проведення навчально-виховного процесу з фізичної підготовки [2]. Самостійна робота має на меті поглиблення теоретичних знань, удосконалення методичних вмінь і навичок, підвищення рівня фізичної та спортивної підготовленості студентів.

Загальний зміст вимог до фізичної підготовки студентів протягом багатьох років не змінюється, диференціюється лише в плані особливостей і специфіки підготовки з кожного виду спорту. Тому в цьому аспекті відкривається широке поле діяльності для проведення фундаментальних досліджень.

Для досягнення мети фізичної підготовки у процесі навчання необхідно вирішити всі вищезазначені завдання. Виходячи із цього, цільові настанови навчання, якщо завдання навчання дійсно науково обґрунтовані й чітко сформульовані, надають системі сучасної фізичної підготовки фахівців фізичної культури і спорту конкретну спрямованість, забезпечуючи правильний підбор засобів і методів.

Висновки. Таким чином, зміст педагогічного процесу з фізичної підготовки, проаналізований з точки зору методологічного й теоретичного аспектів, може виступати як особливий педагогічний спосіб теоретичного розуміння системи фізкультурної освіти, що включає всю широту спектра постановки наукових і методико-практичних питань. Тільки професійне використання всієї широти спектру наукових і методико-практичних питань у підготовці до педагогічної діяльності може забезпечити ефективне засвоєння навчального матеріалу і формування необхідного рівня компетентностей для виконання професійних обов'язків фахівця фізичної культури і спорту.

Список використаної літератури

1. Антоненко С.А. Експериментальне обґрунтування методики формування навичок рукопашного бою фахівців податкової міліції в системі професійного навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. виховання і спорту: спец. 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / С. А. Антоненко. – Харків, 2005. – 18 с.
2. Ануфієв М.І. Основи спеціальної фізичної підготовки працівників органів внутрішніх справ: навч. посіб. / М.І.Ануфієв, С.С.Бутов, О.Ф.Гіда. – К. : Нац. акад. внутр. справ України., 2003. – 337 с.
3. Арзютов Г. Н. Многолетняя подготовка в спортивных единоборствах / Г.Н.Арзютов. – К. : НПУ им. М. П. Драгоманова, 1999. – 410 с.
4. Драчук А. І. Оптимізація фізичного виховання студентів вищих закладів освіти гуманітарного профілю: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. вих. і спорту: спец. 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / А. І. Драчук. – Львів, 2001. – 20 с.
5. Закон України «Про фізичну культуру і спорт» // Відомості Верховної Ради України. – 1994. – № 14. – С.364-377.
6. Круцевич Т.Ю. Наукові основи фізичного виховання : лекція для студентів, аспірантів та слухачів курсів підвищення кваліфікації, викладачів фізичного виховання / Т.Ю.Круцевич. – К.: Т-во «Знання України», 2001. – 23 с.
7. Лудченко А.А. Основы научных исследований: учеб. пособ. / А.А.Лудченко, Я.А.Лудченко, Т.А.Примак; под ред. А.А.Лудченко. – [2-е изд., стер.]. – К.: И-во «Знания», КОО, 2001. – 113 с.
8. Мозолєв О.М. Рукопашний бій: навч. посіб. / О.М.Мозолєв. – Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2004. – 131 с.
9. Педагогічні технології в неперервній освіті: монографія [С.О.Сисоєва, А.М.Алексюк, П.М.Воловик, О.І.Кульчицька та ін.] / за ред. С.О.Сисоєвої. – К.: Віпол, 2001. – 502 с.
10. Постанова Кабінету Міністрів про державні тести і нормативи оцінки фізичної підготовленості населення України від 15 січня 1996 р. № 80 – 22 с.
11. Романенко В. А. Диагностика двигательных способностей: учеб. пособ. / В.А.Романенко. – Донецк : Изд-во ДонНУ, 2005. – 290 с.
12. Товт В.А. Основи теорії і методики фізичного виховання: Навчальний посібник// В.А.Товт, О.А.Дуло, М.Ю.Щерба – Ужгород: «Графіка», 2010. – 138 с.

Мариonda Иван
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра физического воспитания
ГВУЗ «Ужгородский национальный университет», г.Ужгород, Украина

ОСОБЕННОСТИ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье рассмотрены особенности физической подготовки специалиста физической культуры в вузе. Предоставлено содержание педагогического процесса по физической подготовке и использованы научные и методико-практические вопросы педагогической деятельности. Определена структура целостной педагогической деятельности специалиста физической культуры и спорта с целью определения вклада каждого из элементов системы подготовки учителей физической культуры и спорта.

Ключевые слова: вузовская подготовка, физическая культура, компетентность, физическая подготовленность, педагогическая деятельность.

Marionda Ivan
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Physical Education
Sate Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

FEATURES UNIVERSITY TRAINING PHYSICAL EDUCATION SPECIALIST

In the article the features of physical preparation specialist physical training in high school have been analysed. The content of educational process on physical training and use scientific and methodological and practical issues of educational activities have been considered.

The model of evaluation methods of professional competence of teachers of physical culture and sport has been provided, which involves determining the requirements of professional activities to the level of his physical fitness at different stages of education; determine the standards of physical fitness through the use of informative criteria for assessing physical and professional training of teachers of physical culture and sports; clarify the conceptual basis to develop methods of evaluation of physical fitness teacher of physical culture and sports; identifying key elements based on its evaluation of correctness, equivalence and availability of existing standards of physical fitness; choice of external evaluation criteria and threshold criteria for adequate and appropriate levels of physical fitness; development of models of different levels of physical fitness.

The structure of an integrated educational specialist physical culture and sports has been discussed in order to determine the contribution of each of the elements of training teachers of physical culture and sports.

Key words: university training, physical training, competence, physical fitness, educational activities.

УДК 378.091.12(075.8)

Мартинець Лілія Асхатівна
кандидат педагогічних наук, доцент
завідувач кафедри педагогіки та управління освітою
Донецький національний університет імені Василя Стуса, м.Вінниця, Україна

ФУНКЦІЇ УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНИМ РОЗВИТКОМ УЧИТЕЛІВ

Стаття присвячена дослідженню функцій управління професійним розвитком учителів. Здійснено аналіз науково-педагогічної літератури, що висвітлює окремі аспекти проблеми. Розглянуто управлінський супровід професійного розвитку вчителя. Визначено, що пріоритетним завданням управлінської підтримки є вироблення у вчителя узагальненого способу професійної діяльності, на основі якого здійсниться його професійне зростання. Виокремлено основні функції управління професійним розвитком учителів, які реалізуються через методи управління.

Ключові слова: професійний розвиток, неперервна професійна освіта, функції управління, методи управління, управлінський супровід.

Вступ. Розвиток системи середньої освіти в Україні значною мірою зумовлений «...теоретичним осмисленням феномена професіоналізму педагогічних кадрів» [1, с.5]. Саме від учителів значною мірою залежить розвиток сучасної освітньої системи в країні, оскільки вони – через нестандартність та незаангажованість мислення, відкритість до інновацій, здатність до застосування нового під час викладання навчальних предметів – спроможні привнести в цю сферу свіжі ідеї та погляди. Саме учителям реалізовувати стратегічні завдання освітянських реформ, здійснювати інноваційну діяльність, запроваджувати розроблені нові курси та створювати власні. З огляду на це, управління професійним розвитком учителів є соціально значущою проблемою в педагогіці, яка потребує усвідомлення, хоч її розв'язання ускладнюється тим, що навчати вчителя необхідно у процесі його професійної діяльності, опановуючи нові вимоги до сучасного вчителя та до процесу навчання в умовах формування суспільства знань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз актуальних досліджень свідчить про те, що вивчаються різноманітні аспекти професійного розвитку педагогів: зміст професійного розвитку педагога (Н.Дене Фічтмен, С.Зепеде, М.Ріс, А.Росс); системи та моделі професійного розвитку педагогів (Б. Джойс, Л.Інгварсон, С.Кееген, М.Кочрен-Сміт, С.Літл); методи й форми професійного розвитку педагогів (П.Гріммет, К.Дуінлен, Дж.Троя); кар'єрний цикл професійного розвитку вчителів (Е.Еріксон, Дж.Крістенсен, З.Мевареч, Р.Фесслер, М.Хуберман) тощо.

Українські вчені також вивчають особливості професійної підготовки педагогів: неперервна професійна освіта (Я.Бельмаз, О.Кузнєцова, Н.Мукан); технології підготовки вчителів (В.Балакін, С.Клепко, В.Крижко); стратегії формування професіоналізму (І.Мартиненко, О.Онаць, Л.Хомич); підвищення кваліфікації педагогів (В.Олійник). Проте чимало аспектів потребують подальшого опрацювання.

Метою статті є дослідження функцій управління професійним розвитком педагогів.

Виклад основного матеріалу. Управління професійним розвитком учителів виступає через узгодженість дій усіх суб'єктів управління і самоуправління: директора школи, заступника директора, керівника методичного об'єднання, наставника, психолога, колег-учителів.

Якщо врахувати ступінь та значущість впливу кожного з них на професійний розвиток вчителя, то ієрархічну структуру суб'єктів управління, які одночасно є представниками відповідних організаційних структур науково-методичної роботи навчального закладу, можна представити у такий спосіб: директор загальноосвітнього навчального закладу – педагогічна рада закладу; заступник директора з науково-методичної роботи навчального закладу – науково-методична рада закладу; завідувач науково-методичним об'єднанням навчального закладу – науково-методичне об'єднання закладу; психолог навчального закладу – соціально-психологічна служба закладу; члени педагогічного колективу – творчі групи закладу.

Кожний із суб'єктів управління має власні функції [2], які визначають завдання і зміст його управлінської діяльності щодо професійного розвитку вчителя. Аналіз наукової літератури дали змогу виокремити такі функції управління: - професійно-освітню – допомога в підвищенні рівня загальнонаукової, фахової та методичної підготовки вчителя, удосконалення його умінь та навичок професійної діяльності; - діагностичну – діагностування та моніторинг особистісних якостей та здібностей вчителя, вивчення результатів його професійної діяльності; - оцінювально-прогностичну – діагностика наявного рівня професійної компетентності і прогнозування напрямів розвитку; - аналітичну – аналіз інструктивних документів щодо особливостей викладання навчальних предметів, аналіз шкільної документації, яка характеризує професійну діяльність вчителя; - організаційно-координаційну – забезпечення умов для професійного розвитку і спрямування дії зовнішніх і внутрішніх чинників; - регулятивно-корекційну – рефлексія професійної діяльності вчителя, внесення оперативних змін; - контролюючу – отримання інформації щодо кількісних та якісних змін у професійній компетентності вчителя, здійснення контролю за станом його професійного розвитку; - цілепокладання – у процесі управління, для того щоб домогтися бажаних результатів, ставиться певна мета. Завдяки чому при закінченні даного процесу ми отримуємо очікувані результати. Звідси випливає, що основна функція управління – це цілепокладання; - мотиваційну – мотивація є однією з провідних функцій управління, оскільки досягнення основної мети залежить від злагодженості роботи людей. Мотивація є динамічним процесом, який стимулює й підтримує на певному рівні поведінкову активність індивіда. Вона охоплює систему спонукальних чинників (потреби, мотиви, цілі, наміри тощо), здатних впливати на поведінку людини, сукупність причин психологічних чинників, що стимулюють, підтримують на певному рівні, а також пояснюють поведінку та активність людини, з іншого боку, вона є процесом спонукування себе та інших, активності, досягнення цілей; - стимулювальну – розглядається як процес активізації мотивів працівників (внутрішнє стимулювання) і створення стимулів (зовнішнє стимулювання) для їх спонукання до ефективної праці;

© Мартинець Л.А.

- методичну – керівник має володіти технологією управління, методикою педагогічного аналізу, методами обробки інформації, методикою колективного творчого виховання; - проектувальну – це організація встановлення організаційних, економічних, технологічних, технічних і етичних норм та нормативів тощо.

Суб'єкти управління здійснюють проектування професійного розвитку вчителя й реалізують його відповідно до схеми управлінського супроводу розвитку (рис. 1).

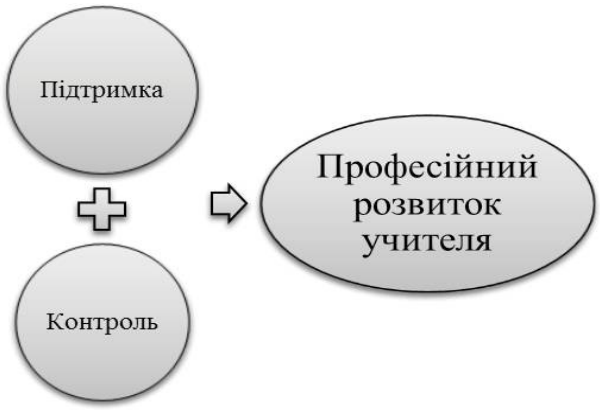

Рис.1. Управлінський супровід професійного розвитку вчителя

Пріоритетним завданням науково-методичної підтримки вважається вироблення у вчителя узагальненого способу професійної діяльності, на основі якого здійсниться його професійне зростання. Реалізації цього завдання сприяє моделювання педагогічної діяльності вчителя у вигляді розробки сценаріїв (конспектів) навчальних та позанавчальних занять (горизонтальне, оперативне або тактичне проектування) та самоосвітньої діяльності (вертикальне, прогностичне або стратегічне проектування).

Зазначені функції управління реалізуються через такі адміністративні дії (методи управління): організаційні, які забезпечують здійснення впливу на вчителя через документи тривалої дії (плани, положення, рішення педагогічних та науково-методичних рад, інструкції, рекомендації); розпорядчі, які забезпечують короткотерміновий вплив на вчителя через накази та розпорядження директора загальноосвітнього навчального закладу чи інших членів адміністративно-управлінської ланки, які працюють з вчителями; дисциплінарні, які забезпечують здійснення впливу на вчителя у разі невиконання ним професійних обов'язків або виконання неналежним чином (зауваження, догани).

Висновки. Проаналізувавши вищевизначену проблему дослідження, можна зробити висновок, що розвиток особистості фахівця відбувається в умовах постійного перетворення, яке передбачає внутрішню активність, що дозволяє вийти за межі встановлених стандартів особистої та суспільної необхідності, реалізувати своє розуміння змісту, призначення власної діяльності. Ця наукова розвідка не вичерпує всієї повноти окресленої проблеми. До перспективних напрямів подальших досліджень належить визначення методологічних підходів і принципів управління професійним розвитком учителів.

Список використаної літератури

1. 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.
2. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: дидактический аспект. – М.: Педагогика, 1982. – 191 с.
3. Освітній менеджмент в умовах змін [навч. посібн.] / Л.Калініна, Л.Карамушка, Т.Сорочан, Р.Шиян та ін. / [За заг. ред. В.Олійника, Н.Протасової та ін.]. – Луганськ: СПД Резніков В.С., 2011. – 308 с.
4. Сухомлинская О.В. Учитель в современном мире и его роль в демократизации образования: [учебное пособие]. – Киев: КГПИ, 1990. – 82 с.

Мартынец Лилия
кандидат педагогических наук, доцент
заведующая кафедрой педагогики и управления образованием
Донецкий национальный университет имени Васыля Стуса
г.Винница, Украина

ФУНКЦИИ УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ УЧИТЕЛЯ

Статья посвящена исследованию функций управления профессиональным развитием учителей. Осуществлен анализ научно-педагогической литературы, освещающей отдельные аспекты проблемы. Рассмотрено управленческое сопровождение профессионального развития учителя. Определено, что приоритетной задачей управленческой поддержки является выработка у учителя обобщенного образа профессиональной деятельности, на основе которого осуществится его профессиональный рост. Подчеркнуто, что функции управления реализуются через методы управления. Выделены основные функции управления профессиональным развитием учителей.

Ключевые слова: развитие, непрерывное профессиональное образование, функции управления, методы управления, управленческое сопровождение.

Martynets Liliia
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Head of the Department of Pedagogy and Education Management
Vasyl' Stus Donetsk National University, Vinnitsa, Ukraine

FUNCTIONS OF MANAGEMENT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

The article investigates the functions of teachers' professional development management. The analysis of scientific

and educational literature that highlights some aspects of the problem is made. It is determined that management of professional development of teachers is realized with the help of coherence of all agents of management and self-government: the headmaster, the vice-principal, the head of methodological association, mentor, psychologist, colleagues. The article deals with the administrative support of professional development of teachers, implemented through the support and control. It is determined that the priority is to develop teacher's generalized way of professional activities on the basis of which the professional growth it realized. The implementation of this task is facilitated by modeling teaching of teachers in the form of treatment of educational summaries and extra-curricular classes and self-education. The basic management features of professional development of teachers are determined: professional and educational, diagnostic, prognostic, evaluative, analytical, organizational, coordination, regulation, corrective, controlling, goal-setting, motivation, stimulating, methodological, design.

Key words: professional development, continuous professional education, functions of management, methods of management, management support.

УДК 372.882

Марфинець Надія Василівна
кандидат педагогічних наук
вчитель української мови та літератури
Росошанська загальноосвітня школа І-ІІ ступенів
Свалявської районної ради Закарпатської області, м.Свалява, Україна

ДУХОВНИЙ РОЗВИТОК УЧНІВ У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ЛІТЕРАТУРНОГО КРАЄЗНАВСТВА В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

У статті з'ясовується питання духовного розвитку учнів у контексті реалізації змісту літературного краєзнавства. Проведено теоретичний аналіз енциклопедичної та навчальної літератури для уточнення сутності понять "духовність", "духовний розвиток". Виділено тематичні блоки та наведена аргументація щодо впливу творів літератури рідного краю на духовний розвиток школярів. Доведено, що літературне краєзнавство допомагає учням усвідомити свою етно-національну приналежність, громадянську позицію.

Ключові слова: духовність, духовний розвиток, література рідного краю, художні твори, тематичні блоки.

Вступ. В умовах глобалізації проблема духовного розвитку особистості не втрачає актуальності, а навпаки – є дійсно стратегічним завданням. Адже сьогодні суспільство переживає кризові явища в політичному, економічному і соціокультурному житті, спричинені втратою загальнолюдських християнських цінностей. Кризовий соціум зумовлює існування суперечливої системи життєвих цінностей. Освітня національна система поки що чітко не визначила моральні норми життя людей, які б могли слугувати ідеалом для підростаючих поколінь. Проблема духовного розвитку школярів є особливо важливою з огляду на те, що національно свідому, духовно багату творчу особистість не можна виховати без знань культури рідного краю**.** Саме регіональний культурний простір є тим середовищем, у якому засвоюються й усвідомлюються увіковічені народні звичаї, традиції, що відбивають духовний характер національної самобутності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі духовності приділяли велику увагу відомі античні філософи (Платон, Аристотель, Демокрит, Сократ), німецька класична філософія (Г.Гердер, І.Кант, Г.Гегель, Б.Паскаль, Л.Феєрбах, Ф.Шеллінг,), філософи-екзистенціалісти (Е.Гуссерль, С.Кіркегор, М.Хайдеггер, К.Ясперс,), філософи-космісти (М.Бердяєв, В.Вернадський, В.Соловйов), українські філософи (Г.Сковорода, П.Юркевич); класики світової педагогічної думки – Г.Ващенко, А.Дістервег, О.Духнович, Я.Коменський, А.Макаренко, С.Русова, В.Сухомлинський, К.Ушинський та ін.

Психологічні аспекти духовності висвітлено у роботах І.Беха, О.Зелінченка, В.Зінченка, О.Киричука, С.Рубінштейна, П.Симонова, Е.Фромма та ін. Сучасна педагогічна наука має значну кількість праць, у яких аналізуються різні аспекти проблеми духовності – В.Андрущенко, О.Виговська, М.Євтух, І.Зязюн, В.Кремень, М.Левківський, О.Олексик, О.Сухомлинська, А.Фасоля, Г.Шевченко та ін.

Духовний розвиток учнівської молоді в культурно-освітньому просторі різних регіонів України висвітлено у працях Т.Анікіної, О.Омельченка, С.Шевченка, Ю.Щербак, формування духовних потреб підлітків на літературно-краєзнавчому матеріалі – у дослідженні В. Шульженко. Проте незважаючи на велику кількість досліджень, невирішеним залишається питання духовного розвитку школярів у контексті реалізації змісту літературного краєзнавства.

Визначення мети та завдань дослідження. Отже, мета статті полягає в уточненні сутності понять "духовність", "духовний розвиток" та виокремленні базових блоків у змісті літературного краєзнавства (на прикладі Закарпаття) в аспекті духовного розвитку школярів.

© Марфинець Н.В.

Виклад основного матеріалу. Проблема духовності досліджувалася багатьма науками в усі часи: філософією, релігієзнавством, педагогікою, психологією, мистецтвознавством, соціологією, етикою. Проте щодо визначення сутності цього поняття у вчених немає одностайної думки.

Аналіз поняття "духовність" свідчить про те, що найсуттєвішими його ознаками є багатий внутрішній світ людини, орієнтація на духовні орієнтири поведінки та діяльності, спрямованість особистості на втілення духовних інтересів, цінностей, потреб.

Філософський словник подає таке визначення даного поняття: "Духовність (духовний світ особистості) – це система свідомо-психологічних рис, особливостей, яка в своїй цілісності виражає міру усвідомлення людиною сутності буття, свого місця й призначення в світі та проявляється в характері її ставлення до світу та до себе. Вихідним моментом формування змісту та структури духовного світу особистості є знання" [1].

В Європейській енциклопедії наведено таке визначення: "Духовність – властивість душі, стан у перевагах духовних, моральних, інтелектуальних інтересів над матеріальними. Це буття у вищому Святому Дусі, на противагу плотським потребам; витонченість душі; ступінь набуття людиною Божої благодаті" [2, с.201].

У психологічному словнику зазначено: "…духовність – це пошук, прак-тична діяльність, досвід, завдяки яким суб'єкт здійснює в самому собі зміни, необхідні для досягнення істини, самовизначення" [3]. За визначенням соціально-психологічного словника, "…духовність – це поняття, прийняте для відображення вищих сторін внутрішнього світу людини, які проявляються в людяності, сердечності, доброті, щирості, теплоті, відкритості для інших людей" [4, с.188].

Особливе місце проблема духовності посідає в педагогіці. Так, у Педагогічному словнику С. Гончаренка духовність трактується як "індивідуальна вираженість в системі мотивів особистості двох фундаментальних потреб: ідеальної потреби пізнання й соціальної потреби жити, діяти для інших". За словами вченого, "під духовністю переважно розуміють першу з цих потреб, під душевністю – другу". Разом із цим у словнику розглядається й поняття духовних цінностей, під якими маються на увазі "витвори людського духу, зафіксовані у здобутках науки, мистецтва, моралі, культури" [5, с.106]. В іншому педагогічному словнику духовність тлумачиться як "… специфічна людська риса, яка виявляється в багат-

стві духовного світу особи, її ерудиції, розвинутих інтелектуальних і емоційних запитах, моральності" [6, с.166]. Дещо ширша інтерпретація поняття духовності в „Педагогическом энциклопедическом словаре", де стверджується, що духовність – це поняття, що узагальнено відображає цінності і відповідний їм досвід, протилежний емпіричному існуванню людини або, принаймні, що відрізняється від нього. ...Духовність виявляється у зверненні людини до вищих цінностей, до ідеалу, в усвідомленому устремлінні людини до досконалості, таким чином одухотворення полягає в освоєнні вищих цінностей, в наближенні до ідеалу" [7, с.81].

Отже, аналіз філософського, психологічного, педагогічного контекстів поняття "духовності" дають змогу розуміти під цим поняттям інтегративну якість особистості, яка визначає смисложиттєві цінності і забезпечує духовний розвиток особистості. Під духовним розвитком розуміємо процес індивідуально-особистісного залучення до духовної культури суспільства, набуття ціннісних людських душевних якостей, оволодіння загальнолюдськими (національними, етнічними) цінностями і досвідом людства в процесі духовно-практичної діяльності та самостійного творчого розвитку особистості. Щодо системи цінностей, то найбільш прийнятим для нашого дослідження є кодекс цінностей, виховання і розвитку О.Вишневського, який стосується п'яти напрямів сучасного українського виховання. Цінності вибудовані у певній ієрархії, над якою поставлена ідея Бога, від якого залежить і духовність людини, і відповідні духовні цінності: моральність (абсолютні вічні цінності), патріотизм (національні цінності), демократизм (громадянські цінності), родинність (сімейні цінності), характерність (цінності особистого життя), природосвідомість (валео-екологічні цінності) [8].

Великі можливості для формування духовності особистості школяра відкриває культура рідномовного оточення, адже духовне зростання особистості неможливе без усвідомлення своєї національно-етнічної особливості. Історична пам'ять, традиції та обряди, діалект, етнічна самосвідомість, головні ментальні засади – це ті реліквії, які сприяють становленню духовної культури особистості.

Педагогічні вартості творів літератури рідного краю відбиті у чинних шкільних програмах з літературного краєзнавства для загальноосвітніх навчальних закладах Закарпаття [9; 10]. У них досить чітко визначено мету і завдання літературного краєзнавства в аспекті розвитку духовності школярів: "сприяти засвоєнню морально-етичних цінностей, традицій, звичаїв рідного краю, формувати національну свідомість, активну громадянську позицію" [10, с.4] і, що особливо важливе для нашого дослідження, – "викликати в учнів щире прагнення захищати світлі набутки матеріального й духовного життя нації, оберігати й примножувати їх" [9, с.6].

Значний вплив на духовний розвиток школяра має природа рідного краю. Вона збуджує допитливість, викликає почуття прекрасного, є тим джерелом, яке містить у собі величезний потенціал для духовного розвитку особистості. Невід'ємною частиною змісту сучасного шкільного літературного краєзнавства є твори відомих митців слова, у яких змальована краса і велич рідної землі: В. Гренджа-Донський – "Верховино-мати", "Люби свій рідний край", "Моя пісня"; Ю. Боршош-Кум'ятський – "Гір зелених я дитина", "Гей, не є на світі краще", "Люблю тебе, рідний краю", "У Карпатах світає", "Гори мої Карпатські"; Марійка Підгірянка – "Зелена Верховина", "А як була полонина", "Моя земелько, ти ріднесенька"; Маруся Тисянська – "Гори рідні", "Нема в мене…", "Вечір у горах"; Степан Жупанин – "Стежинка-верховинка", "Мелодії природи", "Осіння пожежа"; Христина Керита – "Краю мій, зелений, величавий", "Стоять дуби такі сакраментальні" та ін. [9; 10]. Ці тексти представлені у змістовому блоці "Краса рідної землі".

Такі твори сприяють розвитку духовної сфери особистості, моральних переконань, розуміння прекрасного; допомагають осягнути школярам красу і велич рідної землі, формують цілісне уявлення про природу малої батьківщини; розвивають естетичні смаки, спостереження за прекрасним у природі, мистецтві й відображення його засобами мови; виховують любов, гордість за "малу батьківщину", вміння цінувати і примножувати красу рідної природи, насолоджуватися мальовничими краєвидами. Тобто, в результаті прилучення до творів літератури рідного краю, у яких центральним образом постає рідна земля, учні не тільки осмислюють та пізнають таємниці природи, але і природа рідного краю спрямована на розвиток національних, громадянських, моральних цінностей.

Духовні запити школярів на уроках літературного краєзнавства можуть задовольнятися також через твори різних фольклорних жанрів: казки, прислів'я, приказки, загадки, примовки, пісні, легенди, перекази тощо. Безперечно, усна народна творчість спрямована не тільки на розширення пізнавальних інтересів учнів, але і на збагачення уявленнями про світ, історію, звичаї, традиції народу рідного краю, формування ціннісної свідомості. У доступній формі фольклорні твори передають школярам життєві ідеали, оцінки вчинків людей, поняття про красу та потворність, справедливість і чесність, гідність та зневагу.

Художні твори, які представлені в розділі "Світ фантазії, мудрості", визначаючи етно-національний простір культури загалом, закладають у свідомість молодої людини, культурологічно-ціннісні орієнтири, сприяють комплексному засвоєнню системи знань про народ рідного краю, його характер, світогляд, спосіб життя. Зокрема, при вивченні казок Закарпаття, учні дізнаються про найвідоміших казкарів краю (Андрій Калин, Михайло Галиця, Василь Королович), знайомляться з їхньою творчою спадщиною, засвоюють народну мудрість, моральні засади, чесноти і цінності людини: працьовитість ("Казка про майстра Іванка"), любов до природи, оригінальне світосприйняття навколишньої дійсності нашими предками ("Володар Дикого лісу", "Князь-Огонь"), сміливість, винахідливість, мужність, мудрість ("Три золоті слова", "Іванко – цар звірів") тощо. Важливу роль у вихованні духовності особистості відіграють історичні пісні, закарпатські коломийки, щедрівки, весільні пісні у записах Л. Дем'яна, колядки у записах І.Панькевича, Ф.Потушняка та ін [10].

Отже, усна народна творчість рідного краю як важливий складник духовної культури забезпечує розумінням добра і зла, облагороджує прагнення і почуття, формує ціннісну свідомість, морально стійку, патріотично налаштовану особистість. Засобами фольклору рідного краю забезпечується вироблення в особистості духовної суті, ідеалів та ціннісних орієнтацій, що є основою виховання учнів основної школи.

Чималий виховний потенціал містить змістовий блок "Історичне минуле рідного краю", який передбачає формування логіки історичного пізнання та розуміння історичного процесу на конкретних прикладах історії рідного краю, ознайомлення учнів у концентрованій формі з основними історико-культурни-

ми відомостями рідного краю [10, с.17]. На основі історико-культурних знань учні мають можливість оцінювати минуле рідного краю і прогнозувати майбутнє. Окрім того, історична пам'ять як невід'ємний складник духовного життя народу рідного краю допоможе учням усвідомити свою етно-національну належність, відчути органічний зв'язок з духовною культурою свого народу.

Вивчаючи легенди і перекази про замки, походження назв сіл, міст, гір, водоймищ Закарпаття, поглиблюємо інтерес до історії рідного краю. Ознайомлення із відомими постатями краю, носіями високого духовного потенціалу, – Лаборець, Корятович, Довбуш, Іван Сила – сприяє процесу активізації в учнів бажання духовного зростання. На цьому етапі учні не тільки одержують певну систему знань, але й зазнають позитивного виховного впливу, що безумовно забезпечує становлення їхньої свідомості, громадянськості, патріотизму. Інтелектуальність у поєднанні з моральністю складає сприятливі умови для духовного зростання особистості.

Значний потенціал для духовного розвитку сучасних школярів мають художні твори літератури рідного краю, представлені у тематичному блоці "Я і світ" [10]. Основою даного морально-ціннісного напряму є духовні цінності і християнська мораль, які відіграють значну роль у збереженні духовного світу людини та його національно-етнічної ідентичності. У зміст таких цінностей вкладаємо інтегративне особистісне утворення, що включає сукупність знань, уявлень, орієнтирів про моральні норми і цінності і формування на їх основі відповідної моделі поведінки. Морально-духовні цінності визначають змістову спрямованість особистості до навколишнього світу, інших людей, самої себе, обумовлюють світоглядні орієнтири, сприяють визначенню основних домінант життєвої позиції [11, с.167]. До змістового блоку включено тексти, які у яскравій формі відображають духовні, моральні, релігійні цінності народу рідного краю, втілені у таких рисах характеру, як любов до землі, глибока віра в Бога, прагнення до найвищих гуманістичних ідеалів (правди, справедливості, добра), органічна єдність із природою, почуття власної гідності, терпимість, поважне ставлення до старших, милосердя, працьовитість, гостинність, щедрість тощо.

Так, вивчаючи твори О. Духновича "Я русин був…", "Лебедина пісня", виховуємо у школярів почуття патріотизму, глибокої прив'язаності до землі свого народу. Висвітлюючи біографію письменника, пояснюємо дітям, що життя поета – це яскравий приклад істинного служіння людини рідній землі. Аналізуючи зміст афоризмів О. Духновича, визначаємо духовні орієнтири особистості: пошук мети й смислу життя, готовність до служіння високій меті, почуття патріотизму, справедливості, милосердя.

Опрацьовуючи оповідання Л. Дем'яна "Музикант", В.Гренджі-Донського "Зів'ялий цвіт", відкриваємо перед вихованцями прості істини: кожна людина на землі має Божий дар і несе особисту відповідальність за свій талант; необхідно робити те, до чого народжений; треба завжди бути самим собою, не оминати перешкоди, йти своїм життєвим шляхом, не втративши почуття власної гідності. Глибоке усвідомлення морально-етичних цінностей відбувається при роботі над творами інших відомих письменників Срібної Землі: І.Чендея – "Льодові квіти"; Ю.Станинця – "Нова шапка" [10].

Висновки. Таким чином, змістовий аспект представлених чотирьох блоків літературного краєзнавства, орієнтовано на світоглядну систему, яка збагатить школярів духовним досвідом, сприятиме духовному становленню, розвитку морально-етичних якостей, творчого мислення, підвищенню загального рівня культури, вихованості й виробленню здорового, повноцінного погляду на життя. Через художні твори літератури рідного краю учні мають можливість споріднюватися з духовною культурою свого народу. Виокремлені в ході дослідження змістові блоки літературного краєзнавства, сприятливі для процесу духовного розвитку особистості, було покладено в основу розробки авторської програми з літератури рідного краю для 5 класу загальноосвітніх навчальних закладів Закарпаття [12].

Подальші перспективи у даному напрямі можуть бути пов'язані з пошуком нових ефективних методів активізації процесу духовного розвитку особистості на основі літературно-краєзнавчого матеріалу.

Список використаної літератури

1. Філософський словник / за ред. В.І.Шинкарука. – 2-ге вид., перероб. і доповн. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
2. Духовность / [гл. ред. В.С.Дудик]. – К.: Европейская энциклопедия, 2008. – Кн. 1. – 688 с. – (Серия "Европейская энциклопедия").
3. Мещеряков Б.Г. Большой психологический словар / Б.Г.Мещеряков, В.П.Зинченко. – М.: Прайм – Еврознак, 2003. – 672 с.
4. Крысько В.Г. Словарь-справочник по социальной психологии / В.Г.Крысько. – СПб. и др.: Питер: 2003. – 416 с.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко; [гол. ред. С Головко]. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
6. Педагогічний словник / За ред. М.Д.Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
7. Педагогический энциклопедический словарь / Под ред. Б. М. Бим-Бада. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – С.81
8. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: навч. посіб. / О.Вишневський. – Дрогобич: Коло, 2003. – 528 с.
9. Децик Г.Д. Програма з літератури рідного краю для загальноосвітніх шкіл Закарпаття / Г.Д.Децик, Н.Й.Ребрик. – Ужгород: Гражда, 2007.
10. Марфинець Н.В. Вивчення літературного краєзнавства в 5-х класах загальноосвітніх навчальних закладів Закарпаття / Методичні рекомендації щодо реалізації змісту літературного краєзнавства в 5-х класах загальноосвітніх навчальних закладів Закарпаття. – Ужгород, 2014. – 27 с.
11. Марфинець Н.В. Розвиток змісту літературного краєзнавства у школах Закарпаття (кінець XIX – початок XXI століття): дис…кандидата пед. наук: спец. 13.00.01 "загальна педагогіка та історія педагогіки" / Надія Василівна Марфинець. – К., 2014. – 280 с.
12. Марфинець Н. В. Обгрунтування змісту літературного краєзнавства для 5 класу загальноосвітніх навчальних закладів Закарпаття / Н.В.Марфинець // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – Ужгород, 2014. – Вип. 30. – С.92-95

Марфинець Надежда
кандидат педагогических наук,
учитель украинского языка и литературы
Россошанская школа I-II степенем Свалявского районного совета Закарпатской области, г.Свалява, Украина

ДУХОВНОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО КРАЕВЕДЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается вопрос духовного развития учащихся в контексте реализации содержания литературного краеведения. Проведен теоретический анализ энциклопедической и учебной литературы для уточнения сущности понятий "духовность", "духовное развитие". Выделены тематические блоки и приведена аргументация относительно влияния произведений литературы родного края на духовное развитие школьников. Доказано, что литературное краеведение помогает учащимся осознать свою этно-национальную принадлежность, гражданскую позицию.

Ключевые слова: духовность, духовное развитие, литература родного края, художественные произведения, тематические блоки.

Marfynets Nadiya
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D.
Teacher of the Ukrainian Language and Literature
Rososhanska Secondary School of I-II Stages of Svaliava District Council of Transcarpathian Region, Svaliava, Ukraine

SPIRITUAL DEVELOPMENT OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF IMPLEMENTATION OF THE CONTENT OF LITERARY REGIONAL ETHNOGRAPHY IN MODERN SCHOOL

Based on theoretical analysis and encyclopedic textbooks the article specifies the essence of the concepts of "spirituality", "spiritual development." It is proved that under the concept of spirituality it is necessary to understand the integrative quality of the individual that determines the value of life purport and provides spiritual development of the individual. In spiritual development we mean the process of individual and personal involvement in the spiritual culture of society, gaining valuable human spiritual qualities, acquirement of human values and human experience during the spiritual practice and individual personal development. The paper presents the means of spiritual development - nature, history, folklore of his native land. It is proved that a significant impact on students' spiritual development has the nature of his native land. There are presented famous sample works of artists, in which are portrayed the beauty and majesty of the motherland. The article presents four thematic blocks focused on a system which will enrich the spiritual experience of students, promote spiritual development, the development of ethical skills, creative thinking, increasing of the general level of culture.

Key words: spirituality, spiritual development, the literature of native land, art, thematic blocks.

УДК 364:005.2 (477)

Меркулова Наталя Володимирівна
кандидат педагогічних наук, викладач

Мільчевська Ганна Сергіївна
кандидат педагогічних наук, викладач

кафедра соціальної роботи, соціальної педагогіки та дошкільної освіти
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь, Україна

УПРАВЛІНСЬКІ ВІДНОСИНИ В СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

У статті розкрито проблему управлінських відносин в системі соціальної роботи; проаналізовано загальні положення та особливості фахової підготовки соціальних працівників; висвітлено наукові підходи менеджменту соціальної роботи; визначено методи управлінської діяльності в системі соціальної роботи; обґрунтовано методи управління функціональними підсистемами установи соціальної роботи, методи виконання функцій управління соціальною роботою,методи прийняття управлінських рішень в сфері соціальної роботи.

Ключові слова: управління, менеджмент, соціальна робота, менеджмент соціальної роботи, управлінські відносини.

Вступ. Модернізація освіти України спрямована на пошук ефективних наукових підходів до формування професійної компетенції соціальних працівників. У цьому контексті важливим стає той факт, що розвиток професійної майстерності соціальних працівників залежить від створених управлінських відносин в системі соціальної роботи.

В умовах сучасного розвитку освіти в Україні пріоритетним стає розроблення нового змісту, методів навчання та виховання соціальних працівників. Основним у цьому відношенні стає створення нових проектів, розкриття внутрішніх зв'язків, які існують в системі соціальної роботи. Фахова підготовка соціальних працівників набуває особливої актуальності, оскільки має бути спрямована на формування особистості, яка спроможна провадити плідну управлінську діяльність у сучасних умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвиток менеджменту соціальної роботи охарактеризований у значній кількості наукових досліджень, однак донині не всі аспекти проблеми вивчені. У зв'язку з цим постає необхідність докладного аналізу й теоретичного обґрунтування управлінських відносин в системі соціальної роботи. Теоретичні засади управління в соціальній роботі розроблено в працях таких науковців, як: В.Андрущенко, В.Афанасьєв, В.Бех, Н.Василенко, Т.Волобуєва, Г.Єльникова, Н.Коломінський, В.Крижко, О.Мармаза, М.Окса, Є.Павлютенков та ін.

Мета статті: виокремити та проаналізувати основні наукові підходи до проблеми вивчення управлінських відносин в системі соціальної роботи.

Відповідно до окресленої мети сформульовано основні завдання статті:
– проаналізувати наукові підходи управлінського процесу;
– визначити та охарактеризувати методи менеджменту соціальної роботи.

Виклад основного матеріалу. В умовах докорінного реформування та модернізації концептуальних, організаційних і структурних засад національної освіти домінантну роль відіграє якість управлінської діяльності, від якої залежить рівень розвитку соціального менеджменту. З огляду на ці зміни актуальною стає потреба в підготовці менеджерів соціальної роботи, спроможних відповідати на виклики часу, створювати, сприймати та реалізувати нововведення, бути компетентними й мобільними на сучасному ринку праці, мати глибоке почуття відповідальності за долю країни, її соціально-економічне процвітання.

З'ясування сутності сучасної професійної діяльності менеджера соціальної роботи потребує аналізу типів структур управління та основних підходів в управлінні. Вчені В.Крижко, Є.Павлютенков виокремлюють такі типи структур управління: лінійна структура – безпосередній вплив на об'єкт управління, зосередження в одних руках усіх функцій управління; функціональна структура – у межах певних функцій створюють управлінські підрозділи, проблеми розв'язують більш компетентно, від керівників підрозділів вимагають глибоких знань з усіх питань організації управлінського процесу; цільова структура – забезпечує всю повноту лінійних повноважень у межах проекту; проектна структура – діяльність розподілена за двома групами (група розвитку, що відповідає за стратегічне планування, ресурсне й кадрове забезпечення; проектна група, яка відповідає за реалізацію планів, остаточні результати діяльності по всьому проекту); матрична структура – поряд із функціональними відділами утворюють тимчасові проектні групи для розв'язання конкретних проблем; адаптивна структура – складається з відділення програм і відділення розробок; дивізіональна структура, якій властива множинність принципів диференціації під час створення відділень; «венчурні організації», що вирізняються високим рівнем самостійності керівників підрозділів [1].

Унаслідок усебічного вивчення наукової літератури диференційовано основні підходи до управління: процесний, системний і ситуаційний. Процесний підхід характеризує управління як процес, що складається з безперервної серії взаємопов'язаних функцій. Згідно з названим підходом, функції слугують основою для розподілу управлінської праці, організації процесу управління. За науковими дослідженнями О. І. Мармази, функція являє собою основні види діяльності, що утворюються шляхом уніфікації однотипних типів робіт, виконуваних керівником, відповідно до більш загальних, та поєднуються однаковою спрямованістю. Науковець наголошує, що кожна окрема функція має глобальну й конкретну мету. Глобальна мета пов'язана з метою управління в цілому, а конкретна – із завданнями, які менеджер виконує на окремому етапі управлінського процесу [2].

У діахронному розрізі аналізу підходів до виокремлення функцій управління зазначимо, що на сучасному етапі розвитку менеджменту соціальної

© Меркулова Н.В., Мільчевська Г.С.

роботи кількість функцій змінилася. Проте, на наш погляд, продуктивним донині є підхід американських учених М.Мескона, М.Альберта, Ф.Хедоурі, згідно з яким можуть бути реалізовані чотири функції управління: планування, організації, мотивації та контролю [3].Зазначимо, що функціональні відносини будуються таким чином, що функціонально обумовлений суб'єкт відносин не вирішує, що повинен робити функціонально залежний суб'єкт.

В управлінських системах менеджменту соціальної роботи особливого значення набуває технічна взаємозалежність у діях і функціях членів колективу. Так, кожний має чітко виконувати свої функції та домагатися настільки ж чіткого виконання іншими співробітниками їхніх функцій, інакше неможливо домогтися всебічно погодженої й ефективної діяльності. Саме в цьому й полягає вид відносин в системі менеджменту соціальної роботи – технічних відносин. Підкреслимо, що інформаційні відносини – це такі відносини в системі менеджменту соціальної роботи, які пов'язані з однобічними чи взаємними процесами інформування про всі стани об'єкта управління і про зміни цих станів, про які той, що інформує, знає, а той, що отримує інформацію, має знати, щоб мати можливість ефективно виконувати свої посадові обов'язки.

Спеціалізовані відносини – це окремий вид відносин, пов'язаний з поділом праці (тобто з розподілом цілей і дій щодо їхнього досягнення) в управлінні різнобічною конфігурацією діяльності даної соціальної системи – закладу, організації, фірми, установи тощо. Мова йде про зв'язок управляючої підсистеми або окремих її ланок із спеціалізованими компонентами, ланками, дільницями. Спеціалізовані відносини, в свою чергу, можуть приймати різний ступінь інтенсивності. Деякі дільниці або ланки управляючої підсистеми соціальної роботи можуть бути взаємозв'язані з розподілом праці як між собою, так і з керуючою підсистемою загалом.

На основі аналізу наукових джерел зазначимо, що ієрархічні відносини розташовані на різних сходинках (рівнях) управлінської ієрархії (управлінської вертикалі). На думку вчених, процесний підхід дає керівникові змогу структурувати всі професійні дії в певній логічній послідовності. Системний підхід в управлінні кваліфікує об'єкти як системи, що складаються із взаємозалежних частин, кожна з яких робить свій внесок у характеристику цілого. Цей підхід зорієнтований на досягнення цілей системи завдяки вибору та реалізації управлінських рішень. Системний підхід лежить в основі певної організації та передбачає вдосконалення її структури.

Аналіз наукової літератури засвідчує еволюцію ідей наукового управління соціальними системами. Так, адміністративний підхід до управління змінився на менеджмент із позицій школи людських взаємин, потім розвивалися ідеї емпіричної школи управління, школи соціальних систем, «нової школи». В останні роки все частіше увагу вчених привертають ідеї системного підходу як оптимального для сучасного етапу розвитку соціальної роботи в Україні. Застосування названого підходу в менеджменті соціальної роботи є передумовою результативності роботи організації та її керівника.

Ситуаційний підхід прогнозує, що використання різноманітних методів управління залежить від ситуації. Згідно з окресленим підходом, організація постійно перебуває в таких ситуаціях, на які потрібно реагувати.

На основі наукового аналізу підсумовано, що в системі управління важливу роль відіграють методи менеджменту соціальної роботи, які розробляють і впроваджують професійно компетентні керівники. Дослідження науковців засвідчують, що методи управління – це особливі специфічні прийоми, способи взаємин і взаємодій керівника з виконавцями, що ведуть до вдосконалення всієї системи. Зазначимо, що класифікація конкретних або специфічних методів управління здійснюється в теорії менеджменту соціальної роботи за трьома основними напрямками, що дозволяє виділити три групи методів управлінської діяльності в сфері соціальної роботи: методи управління функціональними підсистемами установи соціальної роботи; методи виконання функцій управління соціальною роботою; методи прийняття управлінських рішень в сфері соціальної роботи [4].

Так, методи управління функціональними підсистемами установ соціальної роботи, що складають першу групу чи перший напрям, пов'язані із структурою установи, в якій здійснюється функціональний розподіл управлінської праці за такими видами діяльності, як організація взаємодії із клієнтами соціальної роботи, маркетинг, інновації, виробництво соціальних послуг, фінанси, персонал. Другу групу методів менеджменту соціальної роботи складають методи виконання функцій управління соціальною роботою. Так, фахівці з планування здійснюють планову функцію, яка передбачає розробку різних прогнозів і планів діяльності установи соціальної роботи. Методи прийняття управлінських рішень складають третю групу класифікації методів менеджменту соціальної роботи, що базується на уявленні процесу управління як сукупності певних етапів і процедур, необхідних для вирішення різноманітних проблем. Відповідно до цього виокремлюються окремі групи методів прийняття управлінських рішень: методи постановки проблем; методи вирішення проблем; методи вибору оптимальних рішень; методи організації виконання прийнятих рішень [5].

Висновки. Узагальнення вищевідзначених положень та реальний управлінський досвід свідчить, що менеджмент соціальної роботи має власні базові проблеми, специфічні підходи і труднощі. Менеджери соціальної роботи, що розуміють, що таке менеджмент як практична дисципліна, можуть бути цілком ефективними управляючими, володіючи компетентністю у використанні методів, засобів та прийомів. **Перспективи подальших розвідок.** У подальших студіях варто зосередити увагу на розробленні моделі формування готовності менеджерів соціальної роботи до інноваційного управління.

Список використаної літератури

1. Крыжко В.В. Основы менеджмента в образовании: теория, практика и психология успешного управления / В.В.Крыжко, Е.М.Павлютенков. – Запорожье: Просвіта, 2000. – 260 с.
2. Мармаза О.І. Стратегічне управління: траєкторія успіху / О.І.Мармаза. – Х.: Вид. група «Основа», 2006. – 160 с.
3. Мескон М. Основы менеджмента. Персонал / М.Мескон, М.Альберт, Ф.Хедоури. – М.: Дело, 1992. – 702 с.
4. Соціальна робота: менеджмент соціальної роботи / В.П.Андрущенко, І.І.Мигович, В.П.Бех та ін. – К.: ДЦССМ, 2003. – Кн. 7. – 276 с.
5. Соціальний аудит та інспектування: підручник / Т.В.Калінеску, Т.В.Шаповалова, Г.С.Ліхоносова. – Луганськ: вид-во СНУ ім. В.Даля, 2013. – 380 с.

Меркулова Наталья
кандидат педагогических наук, преподаватель

Мильчевская Анна
кандидат педагогических наук, преподаватель

кафедра социальной работы, социальной педагогики и дошкольного образования
Мелитопольский государственный педагогический университет
имени Богдана Хмельницкого, г.Мелитополь, Украина

УПРАВЛЕНЧИСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

В статье раскрыто проблему управленческих отношений в системе социальной работы; проанализированы общие положения и особенности профессиональной подготовки социальных работников; освещены научные подходы менеджмента социальной работы; определены методы управленческой деятельности в системе социальной работы; обоснованы методы управления функциональными подсистемами учреждения социальной работы, методы выполнения функций управления социальной работой, методы принятия управленческих решений в сфере социальной работы.

Ключевые слова: управление, менеджмент, социальная работа, менеджмент социальной работы, управленческие отношения.

Merkulova Nataliya
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Lecturer

Milchevska Anna
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Lecturer

Department of Social Work, Social Pedagogy and Preschool Education Melitopol State Pedagogical University
named after Bohdan Khmelnytsky, Melitopol, Ukraine

MANAGEMENT RELATIONS IN SOCIAL WORK

The article deals with the problem of management relations in the social work; analyzed the overall situation and especially the training of social workers; illuminated scientific approaches of management in social work; defines the methods of management in system of social work; substantiated management methods functional subsystems of the institutions of social work, methods of performance of the functions of the Department of social work, methods of managerial decision-making in the field of social work. In terms of fundamental reform and modernization of the conceptual, organizational and structural bases of national education plays a major role as a managerial activity, which depends on the level of development of social management. Given these developments, it becomes urgent the need for training managers in social work, able to meet the challenges of time to create, perceive and implement innovations, to be competent and mobile on the modern labor market, to have a deep sense of responsibility for the fate of the country, its socio-economic prosperity. Managers in social work understand what management as a practical discipline; can be very effective managers, with competence in the use of methods, tools and techniques.

Key words: management, social work management, social work management relations.

УДК 378.147:811.111'24(485)

Мовчан Лариса Григорівна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра гуманітарних і фундаментальних дисциплін
Вінницький навчально-науковий інститут економіки
Тернопільського національного економічного університету
м.Тернопіль, Україна

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ШВЕЦІЇ

У статті розглядаються основні аспекти навчання англійської спеціалізованої лексики студентів немовних спеціальностей Швеції. Проаналізовано досвід навчання та оцінювання лексичної компетентності студентів. З'ясовано зміст категоріального апарата академічної англійської мови, що дозволило створити основу тестування. Виявлені труднощі оволодіння новими лексичними одиницями, пов'язані з недостатніми знаннями граматики. Запропоновано шляхи оптимізації навчання англійської мови у ВНЗ України.

Ключові слова: лексика, лексичний мінімум, дефініція, підручник, текст

Вступ. Англійській мові нещодавно було надано статусу обов'язкової іноземної мови в Україні, яку вивчають на всіх ступенях освіти. У вищих навчальних закладах проводиться фаховий вступний іспит до магістратури з іноземної мови за рівнем В2 згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти: навчання, викладання, оцінювання. Ці кроки свідчать про активне долучення нашої країни до процесів глобалізації освіти та наближення до європейських норм і стандартів у цій галузі. У Швеції англійська мова навчається як основна іноземна та базовий навчальний предмет, починаючи з 1962 року. Володіння англійською мовою на рівні В2-С1 є основною вимогою до випускників немовних вищих навчальних закладів цієї країни. Швеція займає провідне місце серед європейських країн ра рівнем володіння цією мовою. Тому досвід цієї країни вважаємо цінним для вивчення на теренах України, яка знаходиться на шляху прогресивних змін.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Проблемам навчання англійської мови у вищій освіті зарубіжних країн присвячені праці вітчизняних науковців Н.Абашкіної, Г.Бородіної, М.Тадєєвої, О.Локшиної та ін. Запровадження європейських стандартів в іншомовній освіті розглядалося в працях Л.Гульпи, О.Пометун, О.Овчарук та ін. В їх працях наголошується на потребі використовувати більш ефективні форми й засоби навчання, які б виконували у навчальному процесі такі функції: інформативну, формуючу, мотивуючу, систематизуючу та контролюючу. Засвоєння професійно-орієнтованої лексики англійською мовою повинно відбуватися під час реалізації міждисциплінарних зв'язків, у текстах, з урахуванням професійного досвіду студента. Про це йдеться у роботах зарубіжних спеціалістів Б.Бйоркмана, А.Коксхеда, В.Грабе, Д.Пекорарі, Б.Лауфера, П.Лайтбрауна та ін.

Мета статті полягає у вивченні досвіду Швеції у виявленні проблем формування лексичної компетентності студентів немовних ВНЗ та шляхів їх подолання.

Виклад основного матеріалу. Перш, ніж перейти до розгляду означеної проблематики, зауважимо, англійська мова в Швеції включена в зміст допрофільної підготовки. Проте оволодіння професійно-орієнтованою лексикою не є основною метою навчання цієї мови у старшій школі. Але високий рівень іншомовної комунікативної компетентності необхідний, оскільки більшість сучасної літератури видається англійською мовою [10].

На думку С.Крашена, існує 2 способи оволодіння мовою: оволодіння та вивчення. Перший спосіб оволодіння ідентичний оволодінню дітьми рідною мовою, тобто неусвідомлене використання мови для спілкування. Другий спосіб – вивчення як свідомий процес оволодіння знаннями, уміннями та навичками в процесі вивчення правил та практики [6, с.10]. В.Грабе переконаний, що оволодіння другою мовою відбувається через письмові тексти [3]. П.Лайтбраун і С.Спада вважають, що умови оволодіння другою мовою значно відрізняються від умов оволодіння першою. По-перше, її вивчають у старшому віці, коли вже сформоване поняття про мову. По-друге, вивчаючі мають менше контакту з мовою, та й він обмежується здебільшого класною кімнатою та офіційною обстановкою [8].

Той факт, що оволодіння іноземною мовою відбувається в основному через письмові тексти, то кількість текстового матеріалу, з яким повинен працювати студент, повинна бути достатньою, а розширення словникового запасу та формування лексичної компетентності повинне відбуватися через активне розширене читання [9]. Читання має багато переваг: оволодіння новою лексикою у різних контекстах та розширення в свідомості семантичного поля кожної лексичної одиниці. За словами Д.Пекорарі, викладачі вірять, що невимушене засвоєння лексичних одиниць відбувається саме через читання, коли ці одиниці зустрічаються найчастіше в межах контексту [10]. С.Хазенберг вважає, що для успішного оволодіння професійною мовою студент повинен розуміти принаймні 5000 слів [4]. На нашу думку, читання текстів професійної тематики найбільш сприяє засвоєнню лексичних одиниць. Формування лексичної компетентності включає такі аспекти розуміння слова: − письмову та усну форму слова, тобто написання і орфографію; − структуру слова (основну морфему та його похідні); − синтаксичну модель слова у фразі або реченні; − значення: референтивне (воно включає багатозначність та метафоричну розширення значення), емоційне (підтекст) і прагматичне (ситуативна відповідність); − лексичні зв'язки слова з іншими словами, такими як антоніми, синоніми, омоніми; − сталі словосполучення [7, с.141].

Цими знаннями про слово здебільшого оволодівають освічені носії мови, в той час як студенти, для яких ця мова є іноземною, оволодівають лише окремими з вище зазначених характеристик слова [7]. Б.Лауфер зазначає, що найбільшою перешкодою у засвоєнні іншомовних лексичних одиниць є синформічні пари, які складають групи слів схожих за звучанням, як, наприклад, *price/prize*, або морфологією, як *economical/economic* [7, с.13]. Ці слова спричиняють певні труднощі та плутанину у вживанні, оскільки студент може знати лише одне значення рідною мовою, або невпевнений у коректності ситуативної відповідності слова [7].

Існують й інші труднощі засвоєння лексики. Наприклад, студенти знають лише одне значення слова

© Мовчан Л.Г.

і не розуміють причини і значення його вживання в іншому контексті. Це торкається навіть тих слів, які мають лише одне значення, але можуть мати інше емоційне значення в переносному смислі. Також певні труднощі представляють слова, які обмежуються лише певними словосполученнями, які в рідній мові студентів вживаються з іншими словами. Це ж торкається і слова 'since', яке студенти вивчили як з тих пір, як', хоча воно також означає 'тому що' [2].

Професійна або академічна мова використовується як в усному, так і в письмовому мовленні. Ця мова має бути спеціалізованою, щоб передавати абстрактні, технічні думки та явища, в той час як ці вимоги відсутні до повсякденного [9, с.92]. Повсякденне та академічне мовлення англійською мовою значно відрізняються. Це торкається лексики, адже спеціальні терміни мають грецьке або латинське походження і мають префікси і суфікси, тобто, морфологічно складніші. Суфікси вживаються для трансформації слова з однієї частини мови в іншу. Наприклад, act>active, active>activate, activate>activation По-друге, в академічному мовленні здебільшого використовується пасивний стан, об'єктний відмінок тощо [9, с.93].

Шведські вчені провели цільове дослідження особливостей засвоєння студентами немовних ВНЗ спеціальної лексики. Для цього вони скористалися списком академічних термінів (Academic Word List (AWL), розробленим А. Коксхедом (2000) у відповідь на виклики навчання професійної або академічної англійської мови (English for academic purposes (EAP) [2]. Він включив до цього списку слова, які, на його думку, можуть допомогти вчителям, викладачам та укладачам навчально-методичної літератури відібрати найуживаніші в професійній сфері слова, підбирати текстовий матеріал для читання. Метою дослідження була перевірка володіння студентами різних немовних ВНЗ спеціальною лексикою. Зауважимо, що викладання у цих ВНЗ здійснюється з використанням англійських посібників та підручників. Для розробки AWL були використані 3 критерії: частота вживання, частота спеціалізованого вживання і діапазон. Частота спеціалізованого вживання означала, що ці групи слів в AWL не повинні зустрічатися в загальновживаній лексиці, яка містить порядком 2,000 найбільш вживаних слів. Ці слова налічують від 70% до 95% усіх слів, вжитих в тексті незалежно від його жанру або спеціалізації. Іншим критерієм була випадковість слова, яке належить до одного з доменів корпусу мови (мистецтво, комерція, право, наука), не менше 10 разів. Частота означала випадковість слова в академічному корпусі щонайменше 100 разів [2].

Відтак, А.Коксхед включив 570 різних слів з різноманітних наукових текстів. Більше 82% слів мали грецьке або латинське походження, а також похідні слів з суфіксами та префіксами. Наприклад: *'consume, consumer, consumption, consuming, consumerism'* [2, с.228]. Студенти повинні були також підібрати дефініцію до кожного терміну, виписаного із словників *Longman English Dictionary Online* і *Oxford Dictionary.* Відсоток студентів, які правильно переклали кожне слово, представлений в таблиці 1 .

Таблиця 1.

Відсоток здогадування значення слів студентами

Слово	Відсоток	Слово	Відсоток	Word	Відсоток
consumer	97%	*schedule*	76%	*reluctant*	51%
creative	94%	*convertible*	74%	*demonstrable*	45%
neutral	92%	*theme*	73%	*adequate*	44%
challenging	89%	*concept*	72%	*encounter*	43%
contract	82%	*release*	63%	*imposing*	30%
injured	79%	*lecture*	59%	*emphatic*	28%
abandon	79%	*exploit*	53%	*motive*	23%
scheme	78%	*practitioner*	53%	*integral*	19%
aid	76%	*intense*	52%	*incentive*	14%

Відтак, більшість студентів правильно визначили переклад слів, які зустрічаються в міжнародному вжитку, в той час як мали труднощі із суфіксами до відомих слів '*demonstrable*', і значні труднощі з такими словами як '*incentive*, *emphatic, integral*'. Отже, А. Коксхед, дійшов до висновку, що шведські студенти мали більше труднощів із декодуванням значень тих слів, як найрідше зустрічалися в AWL. Однак він помітив тенденцію до зниження навичок розпізнавання і зауважив, що потрібно знайомити студентів із схожістю між мовами германської групи, до якої належать англійська і шведська, щоб полегшити процес оволодіння ними [2]. На нашу думку, враховуючи той факт, що українська мова не належить до германської групи, розуміння і запам'ятовування лексичних одиниць потребує більше часу. Отже, необхідно збільшити контакт студентів з англійською мовою.

Зараз навчання більшості курсів дисциплін у ВНЗ Швеції проводиться переважно з використанням англомовної навчальної літератури, хоча за програмою ці курси передбачено викладати шведською. Причиною цьому є ширші можливості адаптації під час працевлаштування за кордоном, розширення своїх професійних знань через самостійне опрацювання оригінальних паперових та Інтернет-джерел. Тож англійські підручники стали популярними як для викладачів, так і для студентів. Іншою перевагою цих підручників є невимушене оволодіння англійською мовою через постійний контакт з англомовною спеціалізованою літературою. Таке оволодіння відбувається шляхом дещо більш подібним до природнього, оскільки студенти намагаються зрозуміти та засвоїти зміст матеріалу англійською мовою [10, с.3]. Отже, мова стає інструментом засвоєння знань, а не предметом вивчення. Однак за дослідженнями Д. Пекорарі, студенти докладають більше зусиль до опрацювання англомовного матеріалу, а тому багато з них обирають альтернативні курси паралельно [10]. Але англомовні підручники, як ми з'ясували використовуються не лише у шведських ВНЗ. Англійська мова набула статусу академічної *lingua franca* у світі [1; 3; 4; 9]. Ось чому студенти неангломовних країн зобов'язані мати достатній рівень комунікативної компетентності в англійській мові.

Однак, на думку норвезького вченого Г. Хеллекйора, не усі студенти досягають належного рівня іншомовної комунікативної компетентності в академічній англійській мові. Він протестував навички читання серед норвезьких студентів і з'ясував, що третина їх мали значні труднощі в читанні англійською мовою. Їхнє читання було повільним і вони зустрічалися з багатьма незнайомими словами [5]. Тому Г. Хеллекйор вважає, що старша школа в Норвегії не дає учням достатньої підготовки для вищої освіти з стосовно іноземної мови [5]. На нашу думку, це можна віднести й до української старшої школи, адже ті

студенти, які в школі не готувалися до зовнішнього незалежного тестування з англійської мови і не складали його, стикаються із значними труднощами під час читання спеціалізованих текстів. Це можна сказати про переважну більшість першокурсників. Це торкається також й граматики. Тому викладач змушений повторно пояснювати граматичний матеріал для того, щоб студенти могли оперувати новими лексичними одиницями у самостійних висловлюваннях або хоча б розуміти зміст прочитаного.

Висновки. Враховуючи вище сказане, доходимо до висновку, що навчання іншомовної лексики у немовних ВНЗ є складним завданням, зумовленим не лише недостатньою шкільною підготовкою майбутніх студентів. Іноземна мова навчається на молодших курсах в контексті дисциплін гуманітарного циклу, коли студенти ще не вивчили специфічні поняття і явища. Тому вартує в українських ВНЗ розширити спектр навчання спеціальних дисциплін англійською мовою, якомога частіше звертатися до спеціалізованої літератури мовою оригіналу, щоб студенти могли оперувати іншомовними спеціалізованими термінами та знати їх відповідність українським. Це дозволить їм краще інтегруватися в міжнародний ринок праці.

Список використаної літератури

1. Björkman B. English as the lingua franca of engineering: The morphosyntax of academic speech events / B.1. Björkman // Nordic Journal of English Studies, 2008. - Vol. 7(3) – P.103-122
2. Coxhead A. The specialized vocabulary of English for academic purposes. / A.Coxhead // Research Perspectives on English for Academic Purposes. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – P. 252-267.
3. Grabe W. Research on teaching reading / W. Grabe // Annual Review of Applied Linguistics, 2004. – Vol. 24(1). – P. 44-69.
4. Hazenberg S. Defining a minimal receptive second-language vocabulary for non-native university students: An empirical investigation / S. Hazenberg // Applied Linguistics, 1996. – Vol. 17(2). – P.145-163
5. Hellekjær G. Academic English reading proficiency at the university level: A Norwegian case study / G.Hellekjær // Reading in a Foreign Language, 2009. – Nr. 21(2). – P. 198-222.
6. Krashen S.D. Principles and Practice in Second Language Acquisition / S.D.Krashen. – [Retrieved from] - http://www.sdkrashen.com/content/books/ principles_and_practice.pdf
7. Laufer B. What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words/ B.Laufer // Description, Acquisition and Pedagogy. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. – P.140-155
8. Lightbown P.M. How Languages are Learned (3rd ed.)./ P.Laufer. – Oxford : Oxford University Press, 2006. – P. 12 - 78.
9. Nagy W. Words as tools : Learning academic vocabulary as language acquisition / W.Nagy // Reading Research Quarterly, 1985. – Vol. 47(1). – P. 91108
10. Pecorari D. English textbooks in parallellanguage tertiary education / D. Pecorari // TESOL Quarterly, 2011. – Vol. 45(2). – P.313–333

Мовчан Лариса
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра гуманитарных и фундаментальных дисциплин
Винницький учебно-научный институт экономики
Тернопольского национального экономического университета
г.Тернополь, Украина

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ШВЕЦИИ

В статье рассматриваются основные аспекты обучения специализированной лексики на английском языке студентов неязыковых вузов Швеции. Проанализирован опыт обучения и оценивания лексической компетентности студентов. Выяснено содержание категориального аппарата академического английского языка, что позволило создать объект тестирования. Выявлены трудности овладения новыми лексическими единицами, связанными с недостаточными знаниями грамматики. Предложены пути оптимизация обучения в вузах Украины.

Ключевые слова: лексика, лексический минимум, дефиниция, учебник, текст

Movchan Larysa
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Humanitarian and Fundamental Sciences
Vinnytsia Education and Scientific Institute of Economics
of Ternopil National Economic University
Ternopil, Ukraine

DEVELOPING LINGUISIC COMPETENCY OF SWEDISH STUDENTS

The article analyzed the Swedish experience of developing linguistic competency in English at higher educational establishments. In Sweden English has been used as the obligatory foreign language in all social domains since 1962. It is also recognized as the academic lingua franca of the world. Swedish universities showed the excessive use of original English textbooks in their teaching. The enrollment to the universities also requires a certain degree of proficiency in English. Thus, it is necessary to have an academic English vocabulary.

This study summarizes the assessment of the academic word knowledge of students in different disciplines at a Swedish university. The assessment test was based on the Vocabulary Levels Test (VLT) and the words were chosen from the Academic Word List (AWL) due to their frequency in academic written texts. Most of the words were of Latin and Greek origin and were more or less international. They were taken from such main language sub-corpus as arts, science, commerce and law. The designed vocabulary test enabled to define the words which are easy to recognize and difficulties the students had while guessing or translating the meaning of the texts. The analysis showed inefficient students' performance in guessing the meanings of derivatives of the basic words due to insufficient knowledge of grammar.

Key words: vocabulary, lexical, concept, definition, textbook, language acquisition

УДК 376. 035

Нагорняк Світлана Василівна
здобувач
кафедра педагогіки
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського,
м. Вінниця, Україна

СТРУКТУРА, КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ПРАВОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ ПРАВОЗНАВСТВО

У статті визначено критерії, показники та рівні, проаналізовано особливості структури сформованості правосвідомості студентів за спеціальністю правознавство; здійснено аналіз наукової літератури щодо розуміння змісту феномену правосвідомості. Обґрунтовано соціологічний підхід у дослідженні правосвідомості, який спрямований на вивчення відносин суб'єктів у галузі права. Розкрито сутність структури правосвідомості студента як особистісної структури, котра включає в себе правові знання, оцінювальне відношення до права, вміння конструювати правову поведінку відповідно до діючого законодавства; як основу правової захищеності студентів у майбутній професійній діяльності та громадському житті.

Ключові слова: правосвідомість; структура, критерії, показники та рівні сформованості правосвідомості студентів-правознавців.

Вступ. Аналіз наукової літератури дає змогу стверджувати, що нині існує неоднозначне розуміння змісту феномену правосвідомості і, як наслідок, відсутній необхідний інструментарій для вивчення того чи іншого параметру. Хоча правосвідомість є предметом дослідження багатьох наук (філософії, юриспруденції, соціології, психології), проблема визначення її поняття до цих пір не вирішена. Вона має міждисциплінарну основу, а також відмінності у підходах до вивчення правосвідомості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В юридичній науці головним чином розглядається філософський, етичний компонент правосвідомості (В. Головченко, І. Ільїн, Ю. Дмітрієнко, О. Мурашин, Ю. Калиновський, М. Кельман та ін.). На сучасному етапі розвитку юридичної науки давно намітився соціологічний підхід до дослідження правосвідомості, який спрямований на вивчення відносин суб'єктів у галузі права (О. Бандура, В. Бех, А. Бова, Н. Коваленко, П. Макушев та ін.).

Метою статті є визначення структури, критеріїв, показників та рівнів сформованості правосвідомості студентів за спеціальністю правознавство.

Виклад основного матеріалу дослідження. Правова дійсність є особливою галуззю соціального життя суспільства, котра зумовлюється правом, його впливом на суспільні відносини. Правова дійсність, як різновид соціальної дійсності, складається з двох компонентів: ідеального та матеріального. Галузь ідеального визначається свідомістю, а галузь матеріального – соціальною практикою [1, с. 127]. Стосовно правової дійсності ідеальне та матеріальне проявляються у правосвідомості, законодавстві й реалізації права. Дані правові явища взаємозумовлені на рівні закономірностей так, що зміни в одних явищах обов'язково викликають відповідні зміни в інших. Позитивне ставлення до закону, права, знання громадянами своїх прав і обов'язків перед державою та суспільством є важливими в процесі формування правової свідомості та правової культури.

За допомогою правосвідомості відбувається відображення правової дійсності, що передбачає осмислення та розуміння значення й важливості права; оцінку права; усвідомлення важливості й значущості створення розвиненої системи законодавства; сприйняття процесу й результатів реалізації права; співвідношення правових цінностей із іншими цінностями (моральними, політичними, національними, патріотичними та ін.).

Аналіз елементів у структурі правосвідомості стає необхідною умовою вивчення взаємозв'язків різних результатів духовного відображання правової дійсності [2, с.39].

Структура правосвідомості в гносеологічному аспекті складається з двох рівнів відображення правової дійсності: правової ідеології та правової психології [3, с.387].

Правова психологія, котра виникає під безпосереднім впливом правової дійсності, виступає початковим емпіричним ступенем правосвідомості. Головною відмінністю правової ідеології є та обставина, що вона представляє більш високий концептуальний рівень правосвідомості [4, с.88].

Правова ідеологія – це система ідей, теорій, поглядів про сутність, соціальне призначення права, про можливості його використання для вирішення соціальних проблем [3, с.388].

Правова психологія – це сукупність емоцій і почуттів, звичок, традицій, настроїв, які виражають ставлення соціальних груп до діючого й бажаного права, законності. Вона характеризує саме переживання, почуття, думки людей, які виникають у зв'язку з виникненням норм права, станом діючого законодавства та практичним здійсненням його вимог [3, с.388].

На думку деяких представників психологічної школи, саме право закладене в характері особистості, його переживаннях, які й складають основу його поведінки. Правова психологія є відображенням у різних сферах відносин людей, які живуть у державному та організованому суспільстві й утворюють нації, народності, класи, групи населення.

У формуванні правової психології задіяні не лише всі члени тієї чи іншої соціальної групи, а й члени суспільства в цілому. При цьому індивіди та соціальні групи керуються своєю буденною свідомістю. У правовій психології відображено безпосередній досвід людей у правових відносинах, практична участь у правовій сфері суспільного життя. Правова психологія є практична правова свідомість, яка засновується на правових почуттях, настроях і переживаннях, вона пов'язана з елементарною свідомістю правових фактів, явищ, їхньою оцінкою, що виражається і в правових почуттях, і в правових навичках, звичках [5, с.299].

Діючі у суспільстві правові норми стосуються потреб та інтересів певних соціальних груп, члени яких усвідомлюють ці норми й у відповідності з національним, віковим, професійним положенням виробляють до них своє певне психологічне відношення – настрої, почуття, звички. Даний підхід до визначення

© Нагорняк С.В.

структури правосвідомості є досить обмеженим.

Структура правосвідомості – це множина складних утворень, які різняться між собою лише в строго визначеному відношенні й нерівномірністю розвитку окремих сфер правосвідомості.

Як і будь-яка інша сфера людської свідомості (ділова, етична, побутова, політична та ін.), правосвідомість формується на відповідній реальній основі, є відносно самостійним утворенням і виконує лише їй властиві функції. Правосвідомість є безпосереднім провідником права у суспільну діяльність. Відповідно, правомірна чи неправомірна поведінка – це результат певної сукупності компонентів правової свідомості.

Особливий інтерес для нас представляє функціональна структура правосвідомості (Я.Кічук, О.Кобець та ін.), яка включає в себе когнітивний, афективний і вольовий компоненти, котрі слугують основою для встановлення трьох основних функцій правової свідомості: пізнавальної, оцінювальної та регулятивної. Кожна з цих функцій має свої основні компоненти [6].

Відповідно до принципу єдності свідомості та діяльності вчені відзначають, що структура правосвідомості може розглядатися лише за результатами функціонування її кінцевих продуктів. Пізнавальна функція виражає когнітивний компонент правосвідомості, показниками якого в діяльності є юридичні знання та вміння суб'єкта. Оцінювальна функція правосвідомості суб'єкта відображає когнітивно-емоційний компонент і виражається у діяльності оцінювальними думками про право та практику його використання. Інтелектуально-емоційно-вольовий компонент відображається в регулятивній функції правосвідомості, котра характеризується правовими установками та орієнтаціями.

Слід відзначити, що когнітивна функція правосвідомості майбутніх юристів не виражається лише набуттям юридичних знань. Слушно зауважує О. Данильян, що можна володіти знаннями, але не вміти ними користуватися. Необхідно враховувати практичний досвід використання юридичних знань суб'єкта. Правові знання та вміння через правову практику включаються в особистий досвід суб'єкта діяльності. Потім пізнавані ним правові явища співвідносяться з його потребами, інтересами, цілями і, природно, викликають до себе певні відносини. Таким чином, оцінювальне відношення до правових об'єктів пізнання і практичної діяльності набуває інтелектуально-емоційного забарвлення. У правосвідомості право та його використання розглядаються як деякі цінності та викликають до себе відношення, котре може не співпадати у різних групах та відрізнятися від пануючих у суспільстві оцінок.

Оцінка правової ситуації передбачає два рівні: взаємовідносини людини та діючого права, а також взаємозв'язок і взаємодія людей в умовах конкретної правової обстановки, з урахуванням реальних чи потенційних реакцій на певні події.

О.Скакун [7] виділяє чотири типи оцінювальних суджень – ставлення до права, до правової поведінки людей, до правоохоронних органів та їх діяльності, до власної правової поведінки. На практиці емпіричним шляхом дослідник має можливість дослідити даний компонент структури правосвідомості через дослідження оцінювальних суджень. Однак система оцінювальних відносин може ніколи не реалізуватися на практиці без необхідних пускових механізмів активності суб'єкта в правовій діяльності. Роль пускового механізму в даному випадку відіграє вольовий компонент свідомості особистості, формуючий готовність діяти певним чином в юридично значущій ситуації. Поява даного компонента призводить до утворення соціально-правових установок, коли об'єктом установки є різні правові цінності. Система ціннісних орієнтацій являє сукупність правових установок.

Таким чином, засобом правових установок і правових орієнтацій здійснюється регулятивна функція правосвідомості, стабілізуюча правову активність особистості.

Ю.Дмітрієнко у своєму дослідженні визначає наступні функції правосвідомості: *когнітивна* – пізнання правової дійсності, в результаті чого формуються правові теорії, концепції, ідеї, носії правосвідомості набувають правових знань; *правотворча* – правосвідомість знаходить своє об´єктивування, вираження, закріплення у праві. Нормативно-правові акти виступають як форми зовнішнього виразу правосвідомості суспільства в цілому і правотворчих органів держави зокрема; *регулююча* – право впливає на суспільні відносини через правосвідомість суб´єктів права, їхні правові знання, оцінки, почуття, мотиви й установки; *оціночна* - правосвідомість оцінює явища реальної дійсності, дії суб´єктів суспільного життя з позиції їхньої відповідності вимогам закону, і навпаки [8].

Професори М.Цвік та О.Петришин визначають три основні функції правосвідомості: гносеологічну, регулятивну, оцінну.

Гносеологічна (пізнавальна) функція передбачає накопичення знань про право, його сприйняття, подальше осмислення різних правових явищ, всієї правової дійсності.

Регулятивна функція реалізується через систему мотивів, ціннісних орієнтацій, правових установок, які виступають специфічним регулятором поведінки людей. Особливу роль у здійсненні цієї функції відіграють правові установки.

Оцінна функція передбачає оцінку правової поведінки (діяльності) людей, оцінку права в цілому. В повсякденному житті в людини формується певне, передусім емоційне, ставлення щодо різних явищ і процесів правового життя на основі власного досвіду та правової практики. Норми, які захищають і охороняють інтереси людини, сприяють їх реалізації, дістають, як правило, схвалення, позитивну оцінку. Недосконалі норми, з суттєвими прогалинами, суперечностями, що здатні порушувати права ісвободи людини, сприймаються негативно.

У змісті правосвідомості виокремлюють такі оціночні судження щодо: права і законодавства (принципів, норм, інститутів, галузей); правової поведінки особи, їх груп та об'єктів діяльності (злочинності, правопорушень, правопорушників); правоохоронних органів (суду, юстиції, прокуратури, органів внутрішніх справ, адвокатури, нотаріату та їх діяльності); власної поведінки з точки зору визначення її як правомірної чи протиправної [9, с. 238,239].

Найбільш повною, на нашу думку, функціональна класифікація правосвідомості представлена у дисертаційному дослідженні В.Мухіна. Досліджуючи професійну правосвідомість, її функції автор поділяє на дві групи: 1) функції, що забезпечують сприйняття правової дійсності; 2) функції, що забезпечують зворотній активний вплив на правову дійсність [10, с. 10-11].

Правосвідомість, маючи складну структуру, функціонує у суспільному житті як єдина динамічна система. Особливість структури правосвідомості полягає в тому, що вона відноситься до числа явищ, котрі не можуть бути розкритими в якійсь одній системі уявлень. Необхідно, принаймні, кілька перерізів, щоб показати складну структуру правосвідомості.

З урахуванням основних особистісних характеристик людини, змістом яких є відношення, мотиви, інтелект, емоційно-вольова сфера, стає можливим визначити правосвідомість студента як особистісну структуру, котра включає в себе правові знання, оцінювальне відношення до права, вміння конструювати правову поведінку відповідно до діючого законодавства; як основу правової захищеності студентів у майбутній професійній діяльності та громадському житті; як складну структуру, що складається з компонентів: когнітивного, правотворюючого, поведінкового, котрі будуть цілеспрямовано розвиватися в їх діалектичній єдності.

Н.Коваленко, вивчаючи проблеми формування правосвідомості та правової культури студентської молоді, пропонує наступні критерії та показники їх сформованості: інтелектуальний (знання основних правових понять і норм); оцінний (оцінка явищ правової дійсності з позицій законності, справедливості та доцільності); емоційний (позитивні чи негативні емоції з приводу явищ правової дійсності); мотиваційно-ціннісний (правове вдосконалення; морально-ціннісна мотивація в процесі засвоєння правових знань; відношення до права й до закону); вольовий (прагнення і внутрішня готовність студентів до розвитку правосвідомості та правової культури; здатність проявити духовний імунітет до вчинення правопорушень); поведінковий (діяльність студентів на творчий розвиток стимулювання його професійної активності; законність, активність, результативність, діяльність у застосуванні правових норм) [11, с.56].

В.Мухін, вивчаючи проблеми формування професійної правосвідомості, пропонує в структурі правосвідомості виділяти три компоненти [10, с.24]: когнітивний (раціонально-ідеологічний) компонент правосвідомості забезпечує певний запас правових знань у майбутніх професіоналів; емоційно-психологічний компонент представляє сукупність настроїв, почуттів і переживань, у яких виражене відношення до права та відображено правову дійсність у чуттєво-емоційній формі; практичний компонент правосвідомості відображає її практичний, дієвий характер і характеризується конкретним стійким відношенням до правової дійсності.

Я.Кічук, котрий розглядає проблеми формування правосвідомості майбутніх учителів у педагогічних коледжах, у структурі правосвідомості виділяє такі критерії та показники сформованості правосвідомості: змістовий (знання права та правові переконання); емоційно-оцінний (відношення особистості до явищ правового порядку крізь призму поведінкових установок); діяльнісно-функціональний (готовність майбутнього вчителя до ціннісно-правової діяльності громадсько-педагогічного характеру) [12, с. 14].

Професійна правосвідомість – це правова свідомість юристів, яка формується в процесі професійної підготовки та під час здійснення практичної юридичної діяльності, що включає в себе програмні правові знання та предметно-ділове ставлення до права, котре проявляється в уміння грамотно застосувати правові норми та якісно використати правові знання.

Розглядаючи індивідуальну правосвідомість майбутніх спеціалістів по праву як динамічне особистісне утворення, її структуру ми представляємо у вигляді комплексу взаємопов'язаних компонентів, які забезпечують її цілісність:

1. *Когнітивний* компонент представляє собою комплекс соціально-правових та юридичних знань, котрими володіє майбутній юрист, знання основних нормативно-правових документів, регламентуючих професійну діяльність юристів.

2. *Правотворюючий* компонент характеризується емоційним станом (емоції, почуття, переживання) майбутнього юриста, що виражає його емоційно-ціннісне ставлення до права й законодавства, ціннісний показник усвідомленості майбутнім юристом необхідності соціально-правової діяльності.

3. *Поведінковий* компонент – правова поведінка майбутнього юриста, навички прийняття юридичних рішень у професійних та особистісних ситуаціях, захист прав, свобод, інтересів клієнтів.

До структури правосвідомості майбутніх спеціалістів ми включили когнітивний, правотворюючий та поведінковий компоненти.

Для визначення рівнів сформованості правосвідомості студентів-правознавців коледжу ми визначили наступні критерії та показники: пізнавально-інформаційний (правові знання, правові оцінки, правові погляди, переконання, уявлення); емоційно-ціннісний (ціннісне ставлення до законодавства, емоційне ставлення до права та правових явищ, усвідомлення необхідності соціально-правової діяльності); діяльнісний (мотиви правової поведінки, правові звички, традиції, готовність до правомірних дій).

Когнітивний компонент складається із системи правових знань понятійного апарату, вироблених наукою; правил і порядку застосування норм права; закономірностей розвитку законів.

Правотворюючий компонент відображає право як загальнолюдську цінність, яка характеризується такими орієнтаціями, як повага до діючих законів; дотримання нормативно-правових приписів; законослухняність; нетерпимість до проявів правопорушень; усвідомлення рівноправ'я громадян, дотримання публічного й особистого інтересу; спокій; захист; юридична відповідальність; правомірність дій.

Поведінковий компонент правосвідомості характеризує соціально-правову поведінку учнівської молоді: оволодіння навичками приймати правильні рішення в правових ситуаціях; готовність до усвідомлених та відповідальних дій у сфері соціально-правових відносин; готовність до самостійного прийняття рішень, пов'язаних із захистом прав, свобод і законних інтересів громадян; готовність до правомірної реалізації громадянської позиції; вміння використовувати отримані правові знання в практичній професійній діяльності.

Для визначення сформованості показників структурних компонентів правосвідомості ми визначили наступні рівні їх прояву: активний, продуктивно-виконавчий, пасивний.

Для активного (високого) рівня сформованості правосвідомості студентів-правознавців характерним є їхня активна поведінка в правовому житті, прояв постійного інтересу до правових норм, потреба в отриманні нової правової інформації, прагнення до розширення об'єму правових знань і вдосконалення правомірних дій.

Продуктивно-виконавчий рівень характеризується усвідомленням студентами дотримуватися правомірної поведінки, при цьому достатньо лише знайомства з правовими принципами, загальними положеннями й вимогами окремих галузей українського права.

Отримання правових знань на побутовому рівні, наявність правового нігілізму, приниження права як регулятора суспільних відносин, - характерно для пасивного рівня.

Висновки дослідження, перспективи подальших розвідок. Таким чином, теоретичний аналіз проблеми правосвідомості, її змісту та специфіки,

дозволяє розглядати індивідуальну правосвідомість як динамічне особистісне утворення, що забезпечує здатність майбутнього юриста до орієнтації й самовизначення в правовому просторі на осиної правових знань, умінь і навичок; оцінного ставлення до права, правових установок і ціннісних орієнтацій.

Список використаної літератури

1. Максимов С.І. Філософія права: сучасні інтерпретації: [вибр. пр.: статті, аналіт. огляди, переклади (2003 – 2010)] / С.І.Максимов. – Х. : Право, 2010. – 336 с.
2. Спиркин А.Г. Философия: Учебник / А.Г.Спиркин. − М.: Гардарики, 2008. – 736 с.
3. Кельман М. С. Загальна теорія права: Підручник / М.С. Кельман, О.Г. Мурашин. – К.: Кондор, 2006. – 476 с.
4. Юридична психологія: альбом схем з коментарями: навчальний посібник / [В.Г.Андросюк, Л.І.Казміренко, Я.Ю.Кондратьєв]; Національна академія внутрішніх справ України. – 2-ге вид., доопрац. та доповн. – Київ: Ін Юре, 2000. – 112 с.
5. Теорія держави і права: Навч. посіб. / В.М.Суботін та ін. – К.: Знання, 2005. – 327 с.
6. Кічук Я.В. Соціально-педагогічні умови формування правосвідомості майбутніх учителів у педагогічних коледжах: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Я.В.Кічук; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. – Одеса, 2002. – 22 с.
7. Скакун О.Ф. Теорія держави і права: Підручник / О.Ф.Скакун. – Харків: Консул. – 2001. – 656 с.
8. Дмитрієнко Ю.М. Українська правова свідомість та правова культура: проблеми їх формування: [Електронний ресурс] / Ю.М.Дмітрієнко. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/13_EISN_2012/Pravo/1_109482.doc.htm
9. Загальна теорія держави і права: [Підручник для студентів юридичних спеціальностей вищих навчальних закладів] М.В.Цвік, В.Д.Ткаченко, Л.Л.Богачова та ін.; За ред. М.В.Цвіка, В.Д.Ткаченка, О.В.Петришина. – Харків: Право, 2002. – 432 с.
10. Мухін В.В. Професійна правосвідомість: особливості, функції: автореф. дис. канд. юрид. наук: 12.00.01 / В.В. Мухін, Нац. юридична академія України імені Я. Мудрого. – Харків, 2007. – 28 с.
11. Коваленко Н. Ю. Форми правового виховання студентів / Н.Ю. Коваленко // Державо і право. Юрид. і політ. науки. – К.: Ін-т держави і права НАН України, 2005. – Вип. 28. – С.56-63
12. Кічук Я.В. Соціально-педагогічні умови формування правосвідомості майбутніх учителів у педагогічних коледжах: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Я.В.Кічук; Південноукр. держ. пед.. ун-т ім.К.Д.Ушинського. – Одеса, 2002. – 22 с.

Рецензент: докт.пед.наук, проф. Акімова О.В.

Нагорняк Светлана
соискатель
кафедра педагогики
Винницкий государственный педагогический университет имени Михаила Коцюбинского, г.Винница, Украина

СТРУКТУРА, КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРАВОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ ПРАВОВЕДЕНИЕ

В статье определены критерии, показатели и уровни, проанализированы особенности структуры сформированности правосознания студентов по специальности правоведение; осуществлен анализ научной литературы в понимании содержания феномена правосознания. Обоснованно социологический подход в исследовании правосознания, который направлен на изучение отношений субъектов в области права. Раскрыта сущность структуры правосознания студента как личностной структуры, которая включает в себя правовые знания, оценочное отношение к праву, умение конструировать правовое поведение в соответствии с действующим законодательством; как основу правовой защищенности студентов в будущей профессиональной деятельности и общественной жизни.

Ключевые слова: правосознание; структура, критерии, показатели и уровни сформированности правосознания студентов-правоведов.

Nagornyak Svitlana
Researcher
Pedagogy Department
Vinnytsia Mykhailo Kotsyubynskyi State Pedagogical University

STRUCTURE, CRITERIA, INDEXES AND LEVELS Of STUDENTS' JUSTICE COUNSCIOUSNESS FORMATION ON LAW SPECIALTY

The article aims to determine the structure, criteria, indicators and the levels of students' law awareness on a jurisprudence specialty. The law reality is a special branch of social life, which is predetermined by law and its impact on social relations. With the help of law awareness the reflection of law reality occurs and involves comprehension and understanding of the value and importance of law; assessment of law; awareness of the importance and significance of the law system creation and its development; perception of the law process and results; the ratio of legal values with other values (moral, political, national, patriotic, etc.). The structure of law awareness is a set of interrelated and interacting components that ensure its integrity, development and operation. Individual, group, public consciousness and everyday, scientific, professional law awareness are traditionally distinguished as structural elements. The structure of law awareness is a set of complex formations, which differ only in strictly defined correlation and irregularity in separate spheres of law awareness development.Thus, the theoretical analysis of the problem of law awareness, its content and specific, individual justice can be considered as a dynamic personal education, which provides the ability of the future lawyer to self-orientation and self-determination in laws on the basis of knowledge and skills in law; evaluative attitude to law, law systems and values.

Key words: law awareness; structure, criteria, indicators and levels of law awareness of students-jurists.

УДК 371.134

Олійник Галина Михайлівна
кандидат педагогічних наук, викладач
кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬО-ДОЗВІЛЛЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті виокремлено основні структурні компоненти сформованості майбутніх соціальних педагогів до організації освітньо-дозвіллєвої діяльності, а саме: мотиваційний, теоретичний і діяльнісний, визначено критерії: мотиваційно-ціннісний, когнітивний та діяльнісно-практичний, виявлено показники та охарактеризовано рівні: елементарний, базовий, високий готовності майбутніх соціальних педагогів до організації освітньо-дозвіллєвої діяльності. Результати теоретичного дослідження, виконаного на підставі аналізу літературно-наукових джерел, присвячених вивченню суті «готовності майбутніх соціальних педагогів до організації освітньо-дозвіллєвої діяльності» як динамічного інтегративного особистісного утворення, дозволили виокремити такі її основні структурні компоненти: мотиваційний, теоретичний та діяльнісний.

Ключові слова: готовність, компоненти, критерії, показники, рівні готовності, соціальний педагог.

Вступ. На сьогоднішній час перед вищими навчальними закладами постало завдання підготовки фахівців, здатних сприяти духовному, культурному та моральному розвитку підростаючого покоління, забезпечувати повноцінне та соціально позитивне дозвілля дітей та молоді. Вища освіта в Україні передбачає підготовку фахівців нової генерації, компетентного і висококваліфікованого спеціаліста, який зуміє якісно та професійно організувати освітньо-дозвіллєву діяльність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що питання професійної підготовки майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери є актуальним і важливим. Це засвідчують дослідження вітчизняних учених, присвячені особливостям професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах, вивченню основних підходів до визначення змісту та структури їх професійної соціально-педагогічної діяльності, аналізу готовності до соціально-педагогічної діяльності (О.Безпалько, Л.Бондар, Р.Вайнола, Ю.Галагузова, Л.Завацька, І.Звєрєва, А.Капська, О.Карпенко, І.Ковчина, Г.Лактіонова, Л.Маєвська, Л.Міщик, В.Поліщук, С.Харченко та ін).

Мета статті: обґрунтувати компоненти, критерії та показники рівня сформованості готовності майбутніх соціальних педагогів до організації освітньо-дозвіллєвої діяльності.

Виклад основного матеріалу. Результати теоретичного дослідження, виконаного на підставі аналізу літературно-наукових джерел, присвячених вивченню суті «готовності майбутніх соціальних педагогів до організації освітньо-дозвіллєвої діяльності» як динамічного інтегративного особистісного утворення, дозволили виокремити такі її основні структурні компоненти: *мотиваційний, теоретичний та діяльнісний*. Вважаємо за доцільне розкрити суть кожного з них. Так, *мотиваційний компонент* передбачає формування мотивації в студентів до організації освітньо-дозвіллєвої діяльності; інтересу, спрямованості на організацію освітньо-дозвіллєвої діяльності школярів та прагнення до її вдосконалення.

Теоретичний компонент готовності передбачає оволодіння сукупністю педагогічних, соціально-педагогічних, психологічних та інших спеціальних знань, необхідних у професійній діяльності соціального педагога в освітньо-дозвіллєвій сфері; вмінь і навичок інтегрувати теоретичні знання в практичну діяльність; особливостей і технології організації освітньо-дозвіллєвої діяльності. Теоретичний компонент зумовлюється особливостями соціально-педагогічної освітньо-дозвіллєвої діяльності, вимогам освітньо-професійної програми та державного галузевого стандарту освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» спеціальності «Соціальна педагогіка», програмами навчальних дисциплін.

Діяльнісний компонент готовності майбутнього соціального педагога до організації освітньо-дозвіллєвої діяльності школярів передбачає розвиток у майбутніх соціальних педагогів рефлексії, здатності до самоаналізу, самокоригування, самореалізації, саморозвиток і самовдосконалення, професійного та особистісного зростання у процесі виконання професійних функцій; наявність творчого потенціалу особистості, комунікативних й організаторських умінь, необхідних для ефективної організації освітньо-дозвіллєвої діяльності.

Кожен із зазначених вище компонентів характеризується певними критеріями. У психолого-педагогічній літературі поняття «критерій» трактується, як: показник, стандарт, який допомагає оцінити, порівняти педагогічне явище або процес з еталоном (О. Василенко) [1, с. 51]; ознака, оцінка досліджуваного об'єкта, процесу, явища, що визначає рівень його сформованості (С. Сисоєва) [4, с. 99].

Ми поділяємо наукову позицію М. Монахова стосовно того, що критерій є сукупністю основних показників, які розкривають норму, вищий рівень розвитку відповідної якості. На думку автора, показник є конкретним і типовим проявом однієї із суттєвих сторін критерію, за допомогою якого можна дослідити наявність якості та судити про рівень її розвитку [3]. Тому можна стверджувати, що поняття «критерій» за сутністю є більш ширшим, ніж показник і може розкриватися, як через один, так і через цілу систему показників. Важливо те, що від вдалого вибору показника залежить повнота та об'єктивність обраного критерію.

У соціально-педагогічній діяльності показник передбачає якісно-оцінну характеристику стану об'єкта, його ознак, характеристик тощо.

З метою визначення рівня готовності майбутніх соціальних педагогів до організації освітньо-дозвіллєвої діяльності школярів у процесі дослідження нами виокремлено такі критерії: *мотиваційно-ціннісний, когнітивний та діяльнісно-практичний.*

Соціально-педагогічна діяльність, як і будь-який

© Олійник Г.М.

інший вид діяльності, має власну систему цілей, які визначають її основні напрями діяльності, одним із яких є освітньо-дозвіллєва діяльність. Досягнути успіху у професійній діяльності є можливим за наявності системи мотивації, цінностей, бажання працювати на користь своїм клієнтам і суспільству, прояву самостійності, ініціативи й творчості у роботі.

Враховуючи вище сказане, варто зазначити, що формування готовності майбутнього соціального педагога до організації освітньо-дозвіллєвої діяльності школярів неможливе без формування позитивної мотивації до цього виду діяльності, що базується на етичних цінностях, без наявності яких важко організовувати дозвілля підлітків. Виокремлений нами *мотиваційно-ціннісний критерій* готовності передбачає формування ієрархії професійних мотивів, інтересу, установок, позитивного ставлення, потреб в оволодінні знаннями з організації освітньо-дозвіллєвої діяльності для того, щоб сформувати бажання, зацікавленість студентів у цьому виді професійної діяльності. Показниками мотиваційно-ціннісного критерію є: – *наявність у студентів стійкого інтересу до організації освітньо-дозвіллєвої діяльності школярів у поєднанні інтересу професійного спрямування* (передбачає вибіркове емоційно-пізнавальне, усвідомлене ставлення до певних видів діяльності і супроводжується внутрішнім задоволенням від результатів цієї діяльності); – *позитивна мотивація студентів до навчання з метою формування готовності до організації освітньо-дозвіллєвої діяльності школярів* (прояв потреб та інтересів; зв'язок з особистісними цінностями; прояв бажання в майбутньому займатися діяльністю у цій сфері); – *сформованість загальнолюдських ціннісних орієнтацій майбутніх соціальних педагогів* (володіння морально-етичним регулятором взаємовідносин особистості з навколишнім світом, сферою майбутньої професійної діяльності, з іншими членами суспільства, провідними цінностями, які мають бути притаманними фахівцю соціальної сфери (любов, відповідальність, активність, моральність).

Когнітивний критерій готовності включає в себе систему глибоких знань з філософії, педагогіки, соціальної педагогіки, психології, соціальної психології, вікової психології, необхідних майбутнім соціальним педагогам у процесі організації освітньо-дозвіллєвої діяльності школярів. У контексті здійснюваного дослідження нами визначено та обґрунтовано такі показники когнітивного критерію готовності майбутніх соціальних педагогів до організації освітньо-дозвіллєвої діяльності школярів: – *володіння системою соціально-педагогічних, психолого-педагогічних та соціально-професійних знань* (засвоєння суті освітньо-дозвіллєвої діяльності, її видів, форм, способів організації відповідно до вікової категорії респондентів); – *володіння особливостями організації освітньо-дозвіллєвої діяльності школярів* (врахування особливостей вікового періоду підлітків, відбір ефективних методик освітньо-дозвіллєвої діяльності підлітків); – *володіння знаннями з технологій організації освітньо-дозвіллєвої діяльності школярів* (знати форми, методи та засоби ефективної організації освітньо-дозвіллєвої діяльності школярів).

Діяльнісно-практичний критерій готовності характеризується як система умінь та навичок, якими має володіти майбутній фахівець для організації освітньо-дозвіллєвої діяльності школярів. Показниками діяльнісно-практичного критерію є: – *рефлексія* (уміння студентів аналізувати способи та результати власної професійно спрямованої діяльності у процесі вирішення конкретних завдань при включенні студентів у пошуково-практичну діяльність); – *прояв творчого потенціалу особистості* (оволодіння традиційними та інноваційними технологіями організації освітньо-дозвіллєвої діяльності школярів); – *оволодіння комунікативними та організаторськими уміннями* (уміннями налагоджувати контакт з підлітками, спілкуватися, виявляти їх бажання, інтереси, очікування; створювати сприятливу атмосферу для діяльності, проектувати, моделювати, організовувати дійства).

Всі виокремленні критерії та показники готовності майбутніх соціальних педагогів до організації освітньо-дозвіллєвої діяльності школярів, на нашу думку, тісно взаємопов'язані, взаємозумовлені та становлять цілісне утворення, що свідчить про сформованість особистісно-професійних якостей, необхідних для ефективної організації освітньо-дозвіллєвої діяльності.

Якісна і кількісна характеристика визначених критеріїв і показників готовності майбутніх соціальних педагогів до організації освітньо-дозвіллєвої діяльності школярів дає можливість виокремити три рівні прояву цього феномена – високий, базовий та елементарний.

Аналіз базових характеристик рівнів прояву основних критеріїв готовності майбутніх соціальних педагогів до організації освітньо-дозвіллєвої діяльності зі школярами дозволяє зробити такі узагальнення. *Елементарний рівень* передбачає відсутність чи мінімальність проявів показників готовності майбутніх соціальних педагогів до організації освітньо-дозвіллєвої діяльності зі школярами. Показники готовності в знаннях, мотивації та поведінці студентів проявляються рідко, майже непомітно чи епізодично. Студенти, показники яких сформовані на елементарному рівні, не виявляють інтересу до даної діяльності, бажання долучатися до планування, організації, проведення форм освітньо-дозвіллєвої діяльності з школярами, уникають участі в дозвіллєвих видах соціально-педагогічної роботи.

Студентів *базового рівня* готовності вирізняє відносна комунікабельність, нестійкість мотивації щодо організації освітньо-дозвіллєвої діяльності з школярами діяльності. Вони мають певні теоретичні знання, але недостатньо вміють їх реалізовувати в організації дозвіллєвої діяльності. У таких студентів помітними є прояви свідомої поведінки щодо неї, у певних ситуаціях вони демонструють обізнаність щодо організації освітньо-дозвіллєвої діяльності з школярами, беруть участь у формах соціально-педагогічної роботи за цим напрямом. Проте ці прояви не мають постійного характеру, виникають під контролем викладача чи в тих ситуаціях, коли студент сам у цьому зацікавлений. Діяльність студентів, що належать до групи базового рівня, нерідко ґрунтується на прогностичних мотивах академічної успішності, а знання вирізняються певною нестійкістю та епізодичністю проявів.

Високий рівень характеризується наявністю усіх показників готовності майбутніх соціальних педагогів до організації освітньо-дозвіллєвої діяльності з школярами. Для студентів цієї групи характерне чітке розуміння сутності, специфіки організації освітньо-дозвіллєвої діяльності, комунікабельність, стійка мотивація до участі в організації освітньо-дозвіллєвої діяльності, прагнення творчо та професійно удосконалюватися. Такі студенти володіють глибокими знаннями щодо організації освітньо-дозвіллєвої діяльності з школярами, творчими вміннями добирати, планувати та проводити

форми освітньо-дозвіллєвої діяльності відповідно до ситуації соціально-педагогічної роботи. Вони демонструють широкий спектр умінь освітньо-дозвіллєвої діяльності з молодшими підлітками, прагнуть долучити інших студентів та партнерів соціально-педагогічної роботи до організації освітньо-дозвіллєвої діяльності з учнями загальноосвітніх навчальних закладів [2, с.83-84].

Готовність майбутніх соціальних педагогів до організації освітньо-дозвіллєвої діяльності школярів потребує здійснення діагностики. Вважаємо за доцільне зазначити, що освітньо-дозвіллєва діяльність є одним із провідних напрямів діяльності соціальних педагогів. Тому у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальності «Соціальна педагогіка» освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» важливо значну увагу приділити оволодінню необхідною системою знань, умінь і навичок організації освітньо-дозвіллєвої діяльності різних категорій населення, у тому числі й школярів.

Висновки. Отже, такими чином виходячи з проведеного дослідження теоретико-методологічного аналізу змісту й особливостей освітньо-дозвіллєвої діяльності, виокремлено основні структурні компоненти (мотиваційний, теоретичний та діяльнісний), критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивний та діяльнісно-практичний), конкретизовано показники готовності до організації освітньо-дозвіллєвої діяльності школярів.

Список використаної літератури

1. Василенко О. М. Соціально-педагогічні умови адаптації молодших школярів з особливими потребами до навчання в загальноосвітній школі : дис. … канд. пед. наук : 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / О. М. Василенко. – Хмельницький, 2009. – 301 с.
2. Олійник Г. М. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до організації освітньо-дозвіллєвої діяльності учнів 5-7 класів : дис. … канд. пед. наук : 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Г. М. Олійник. – Київ, 2015. – 273 с.
3. Монахова М. Педагогическое проектирование–современный инструментарий дидактических исследований / М. Монахова // Школьные технологии. – 2001. – №5 − С.5-7.
4. Сисоєва С. О. Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / С. О. Сисоєва. – К., 1997. – 532 с.

Олийнык Галина
кандидат педагогических наук, преподаватель
кафедра социальной педагогики и социальной работы
Тернопольский национальный педагогический університет
имени Владимира Гнатюка, г. Тернополь, Украина

КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье выделены основные структурные компоненты сформированности будущих социальных педагогов к организации образовательно-досуговой деятельности, а именно: мотивационный, теоретический и деятельностный, определены критерии: мотивационно-ценностный, когнитивный и диятельно- практический, выявлены показатели и охарактеризованы уровни: элементарный, базовый, высокий готовности будущих социальных педагогов к организации образовательно-досуговой. Результаты теоретического исследования, выполненного на основании анализа литературно-научных источников, посвященных изучению сути «готовности будущих социальных педагогов к организации образовательно-досуговой деятельности» как динамического интегративного личностного образования, позволили выделить следующие ее основные структурные компоненты: мотивационный, теоретический и деятельностный.

Ключевые слова: готовность, компоненты, критерии, показатели, уровни готовности, социальный педагог.

Oliynyk Halyna
Candidate of Pedagogic Sciences, Lecturer
Department of Social Pedagogy and Social Work
Ternopil National Pedagogical University named after V.Hnatiuk
Ternopil, Ukraine

CRITERIA, RATES AND LEVELS OF FORMATION OF FUTURE SOCIAL WORKERS TOWARDS EDUCATIONAL-RECREATIONAL ACTIVITIES

The article highlights the basic structural components of formation of future social workers for organizing educational-recreational activities, such as: motivational, theoretical and functional. The criteria are determined by motivational value, cognitive and practical, the rates are discovered. The rates of motivational value are: existence of strong interest among students towards organization of pupils' educational-recreational activities connected with the professional area of interest; positive motivation to study in order to develop preparedness of educational and recreational activities of students, formation of human valuable orientations for future social workers. In the context of the ongoing survey we identified and justified following indicators of cognitive criteria of future social workers to the organization of educational and recreational activities of students: possession of a system of social and educational, psychological, educational, social and professional skills: possession of features of educational and recreational activities of students: possession of knowledge of technology, educational and recreational activities of students. The rates of practical criteria are: reflection, expression of creativity of a person; mastering of communicational and organizational skills. The levels of readiness of future social workers towards educational-recreational activities are characterized: elementary, intermediate, advanced.

Key words: readiness, components, criteria, indicators, levels of readiness, social pedagogue.

УДК 378.14

Олійник Катерина Сергіївна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра соціальної роботи і соціальної педагогіки
Хмельницький національний університет, м. Хмельницький, Україна

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ТРЕНІНГІВ

У статті розглянуто суть трактування терміну «тренінг» вітчизняними та зарубіжними науковцями. Вказано основні аспекти розуміння соціальних ролей щоб допомогти студентам під час навчання засвоїти певні напрями професійної діяльності. Визначено провідні завдання психологічного тренінгу формування професійної ідентичності майбутніх соціальних працівників: діагностика розвиненості професійної ідентичності; розвиток когнітивного, емоційно-оцінного та поведінкового компонентів професійної ідентичності; корекцію розвитку отриманих вмінь, якостей, особливостей і профілактика професійного маргіналізму.

Ключові слова: професійна ідентичність, інтерактивні технології, тренінг, психологічний тренінг, соціальні працівники.

Вступ. Розвиток практики соціальної роботи в Україні ставить перед викладачами вищої школи завдання: поряд із формуванням у студентів цього профілю соціологічного мислення, забезпечення їх фундаментальною теоретичною і широкою методичною підготовкою в галузі різних напрямків соціальної допомоги необхідно здійснювати спеціальну підготовку майбутніх фахівців до виконання професійних функцій. Одним із способів реалізації особистісно-позиційного підходу в розв'язанні майбутніх професійних завдань студентів є створення умов для розвитку професійної ідентичності, компетентності та власної гідності, побудова адекватного образу успішного професійного майбутнього з виявленням і актуалізацією власних професійних ресурсів з їх корегуванням відповідно до реальності.

Такі зміни процесу навчання соціальних працівників потребують суттєвих коректив у навчальному процесі закладів вищої освіти в напрямку переходу від традиційного навчання, котрому характерне репродуктивне засвоєння знань, до використання інноваційних технологій навчання, що сприятимуть наближенню навчання вищій школі до реальної професійної діяльності, однією з яких є тренінги.

Аналіз досліджень і публікацій. Різні аспекти професійної ідентичності та її формування за використання інноваційних технологій навчання є предметом дослідження багатьох науковців. Так, сутність феномена професійної ідентифікації вивчали І.Грига, І.Дружиніна, положення щодо формування у студентів професійної ідентичності – Н.Балицька, Г.Гарбузова, А.Лукіянчук, М.Павлюк, О.Романишина; удосконалення підготовки майбутніх фахівців в умовах інтерактивного навчання – С.Кашлєв, І.Підласий, О.Пометун, проблеми тренінгів як засобу розвитку професійної ідентичності майбутніх фахівців – Р.Баклі, О.Кочкурова, І.Мельничук, Л.Шнейдер, розробку професійно-психологічних тренінгів за окремими фаховими напрямами – Л.Карамушка, М.Залигіна, С.Занюк, І.Тимощук, Л.Мороз.

Не дивлячись на роботи численних науковців з вивчення багатогранної проблеми формування і розвитку професійної ідентичності, на нашу думку залишаються недостатньо висвітленими аспекти *формування професійної ідентичності соціальних працівників за допомогою тренінгів* в рамках навчального предмету "Основи професійної етики та спілкування в соціальній роботі". Це і стало темою нашої статті.

Виклад основного матеріалу. Сфера діяльності соціального працівника є дуже широкою і не завжди чітко окреслюється, тому навчання майбутніх фахівців соціальної служби передбачає крім оволодіння науковими знаннями обов'язкове формування особистих психологічних якостей і рис, які відповідають вимогам професії, а також вміння контактувати, вести переговори, захищати інтереси клієнтів, співпрацювати з представниками суміжних професій, бути формальним і неформальним лідером, тобто того, що власне складає засади професійної ідентичності. При цьому головним принципом технології підготовки соціальних працівників є принципи діяльнісного розуміння професії, суть якого полягає у першочерговій орієнтації навчання на оволодіння вміннями і навичками практичної діяльності в соціальних службах, в інтеграції теорії та практики. Знаходимо підтвердження цього у дослідженнях І. Григи та Т. Семигіної, котрі вважають що найважливішими методами при викладанні соціальної роботи є навчання на досвіді (навчання на робочому місці під час практики, виїзні заняття, максимальне використання практичних прикладів, розробка прикладних та дослідницьких проектів, програм, рефлексивні вправи) та проблемно-орієнтований підхід (вивчення випадків, відпрацювання вмінь) [1].

У підготовку соціальних працівників у вищій школі доцільно змістити акценти в напрямі майбутньої професійної діяльності конкретного студента, навчити його використанню вивченого у реальному житті. Тобто набуває актуальності включення в навчальний процес інтерактивних технологій, що ґрунтуються на міжособистісній взаємодії рівнів "викладач-студент", "студент-студент". Однією з таких технологій вважаємо тренінги, як один із засобів сприяння успішному професійному становленню, в умовах котрих кожен студент має змогу для продукування нових ідей для використання у взаємодії на рівні "соціальний працівник-клієнт", навчання ідентифікації себе в професійній діяльності, визначення шляхів професійного зростання, формування власного професійного стилю.

Термін "тренінг" складно піддається однозначному визначенню. В перекладі з англійської він має низку значень: навчання, виховання, тренування, дресирування. В широкому розумінні тренінг – будь-яке активне соціально-психологічне навчання, що здійснюється з опорою на механізми групової взаємодії; практика психологічного впливу, заснована на активних методах групової роботи [2]. Зустрічаються й такі трактування: – цілеспрямована та стандартизована послідовність дій по формуванню нових навичок поведінки [3]; – галузь практичної психології, яка орієнтується на використання актив-

© Олійник К.С.

них методів групової психологічної роботи з метою розвитку компетентності у спілкуванні [4]; – засіб впливу, спрямований на розвиток знань, соціальних установок, вмінь та досвіду в сфері міжособистісного спілкування, засіб розвитку компетентності у спілкуванні [5]; – цілеспрямована зміна, багатофункціональний метод психологічного впливу на людину з метою навчання, розвитку професійно-необхідних якостей, особистісних характеристик [4]; – сукупність методів, спрямованих на розвиток здібностей до навчання та оволодіння будь-яким складним видом діяльності [6].

Ряд вчених акцентують увагу на глибшому розумінні тренінгового процесу і пропонують визначити тренінг як багатофункціональний метод цілеспрямованих змін психологічних феноменів людини, групи та організації з метою гармонізації професійного та особистісного буття людини.

У своєму дослідженні ми розглядаємо більш вузьке трактування тренінгу стосовно формування професійної ідентичності працівників соціальної сфери як інтегративний психолого-педагогічний феномен, котрий забезпечить майбутнім соціальним працівникам цілісність, тотожність, визначеність, та розвивається у процесі професійного навчання разом із становленням процесів самовизначення, самоорганізації та персоналізації, а також зумовлюється розвитком рефлексії [5].

Психологічний тренінг як сучасна інтерактивна форма роботи набуває все більшого поширення в діяльності практичного психолога навчального закладу. Дана форма роботи сприяє кращому розумінню учасниками тренінгу власного внутрішнього світу, усвідомленню можливостей зміни себе на краще, допомагає зрозуміти власні почуття, переглянути сформовані стереотипи, навчає ефективним моделям поведінки тощо. В процесі виконання тренінгових вправ, учасники мають можливість обіграти проблемні життєві ситуації, знайти ефективні варіанти їх вирішення.

Заняття у формі тренінгу спрямовані на те, щоб допомогти студентам під час навчання засвоїти певні напрями професійної діяльності – соціальні ролі працівника цієї галузі. А. Капська поєднує їх у блоки, що допомагають висвітлити основні аспекти розуміння соціальних ролей: – роль як зразок поведінки й установок, соціально заданий з більшою чи меншою мірою визначеності; – роль як стратегія поведінки, спрямована на оволодіння ситуацією певного типу; − роль як система очікувань стосовно людей певного статусу; – роль як дія, як виконання певних вимог людиною, призначеною на цю роль [7].

Кожна професійна роль фахівця має певний набір робочих функцій (організаторську, управлінську, комунікативну, діагностичну, прогностичну, педагогічно-терапевтичну, посередницьку тощо), що складає професійну модель майбутнього фахівця. Ефективність виконання цих функцій, перебуваючи у співвідношенні з певними здібностями людини та її особистісними характеристиками, визначається цілеспрямованим тренуванням у діях, в яких вони реалізуються [7].

Професійна діяльність, навіть змодельована в процесі тренінгу, дає максимальні потенційні можливості студентами одночасного і найбільш повного задоволення всіх базових потреб особистості (потреби в безпеці, самоповазі, соціальному визнанні тощо).

Серед провідних завдань психологічного тренінгу формування професійної ідентичності майбутніх соціальних працівників варто виокремити:

1. Діагностику розвиненості професійної ідентичності, тобто виявлення важливих для кожного студента напрямів соціальної роботи, значущих якостей, якими має оволодіти соціальний працівник. До таких якостей А.Капська, поділяючи їх на п’ять відносно незалежних груп, відносить: – високий рівень освіти й культури, усвідомлення кола професійно значущих проблем, професійна компетентність; – доброзичливе ставлення до оточуючих (доброта, любов до людей, бажання допомогти, толерантність, співчуття, альтруїзм, милосердя); – комунікативні уміння (високий рівень комунікабельності, соціальна сміливість, ініціативність, уміння керувати людьми, впливати на їхню позицію та переконання, уміння викликати довіру до себе й підтримувати моральний дух людей); − морально-етичний рівень (безкорисливість, чесність, порядність, відповідальність, висока моральність); − психологічна витримка (працьовитість, енергійність, наполегливість у досягненні мети, готовність відчувати психологічний дискомфорт) [7].

Для виявлення зазначених якостей ми пропонуємо під час тренінгів використання таких методик: методику вивчення статусів професійної ідентичності, методику вивчення ціннісних орієнтацій М. Рокича, міні-тести "Професійні позиції" та "Аналіз особистісних характеристик", тест двадцяти речень "Хто Я?" Д.Куна, міні-твір "Моя майбутня професійна діяльність та її напрямленість" [5].

2. Розвиток когнітивного, емоційно-оцінного та поведінкового компонентів професійної ідентичності. Необхідно зауважити, що мова йде не тільки про формування у студента уміння керувати застосуванням наявних уявлень, відносин і навичок відповідно до умов конкретної ситуації, але в першу чергу про формування системи уявлень, а не системи понять, оскільки тренінг не має завдання глибокого засвоєння знань. Уявлення – це певна інформація про майбутню професію, яка використовується студентом для її розуміння та на основі котрої вибудовує свою поведінку у професії. Вони не є точними й чіткими, але можуть сильніше впливати на людське життя, ніж засвоєні знання, що не стали переконаннями [8]. Тому робота викладача на тренінгу професійної ідентичності спрямовується на формування у студентів бажання навчитися глибоко рефлексувати свою діяльність, бачити користь для себе в тому, щоб розбиратися в особливостях своєї особистості, свого ставлення до оточуючих і способах взаємодії, навчитися аналізувати свої уявлення про сутність і смисл майбутньої професійної діяльності.

З цією метою ми пропонуємо для проведення на тренінгах формування професійної ідентичності соціальних працівників такі вправи: "Ключі" К. Фопель, "Людина-одноднівка" Г. Абрамової, "Простір життя" А. Кроник, "Перспектива" І. Мельничук (розвиток символічного мислення, пошук і розширення нових перспектив, тренування навиків довготривалого планування); "Професійний портрет", "Моя мета", "Цінності професійної діяльності", "Життєве кредо", "Карта моїх цілей", "Плюс і мінус" (розвиток уявлень про майбутнє, формування позитивного образу Я та професійного майбутнього, визначення власних професійних цілей, співставлення цілей та рівня їх реалізації в майбутній професійній діяльності, їх порівняння з цінностями суспільства відносно майбутньої професії); "Підвищення професіоналізму", "Точка зору" В.Бабайцевої, "Реклама послуг" І.Вачкова, "Професіограма" О.М.Іванової (виявлення професійного образу Я, професійно важливих якостей) [5; 8; 9; 10].

3. Корекцію розвитку отриманих вмінь, якостей, особливостей і профілактика професійного маргіналізму. Для виконання цього завдання, тобто аналізу змін, що відбулися у професійно значущих позиціях, та пошуку шляхів їх підвищення, ми пропонуємо повторне використання окремих методик діагностики для подальшого порівняння й аналізу (наприклад, методику вивчення статусів професійної ідентичності, методику вивчення ціннісних орієнтацій М. Рокича, міні-тести "Професійні позиції" та "Аналіз особистісних характеристик").

Під час проведення тренінгів професійної ідентичності студенти навчаються вибирати на практиці стратегії професійних дій. Завдяки систематичній участі студентів у симуляційно-ігрових віртуально-професійних ситуаціях тренінгових занять відбувається нагромадження практичного досвіду, перетворення цих стратегій в індивідуальний стиль професійної діяльності, розвиток і закріплення професійно значущих умінь та підвищення мотивації для подальшого професійного зростання.

Висновки. Отже, удосконалення сучасної системи вищої освіти потребує впровадження нових методів, прийомів та технологій навчання. Серед іншого, це питання гостро стосується підготовки майбутніх соціальних працівників, оскільки розвиток системи соціальної служби в сучасному суспільстві вимагає від вищої школи високого рівня професіоналізму, творчого підходу до виконання своїх професійних обов'язків, високої мобільності майбутніх фахівців. І формування професійної ідентичності засобами тренінгу є однією із важливих складових професійного розвитку, самореалізації особистості, становлення професіонала та кар'єрного росту. Формуючи професійну ідентичність за допомогою активних методів навчання, майбутні соціальні працівники мають змогу коригувати власний стиль роботи, починають усвідомлювати свої професійні можливості, вчаться управляти розвитком власної кар'єри, підвищують свою професійну компетентність та розвивають творчі здібності. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці, адаптації та апробації тренінгових вправ для розвитку професійної ідентичності майбутніх соціальних працівників в рамках навчальної дисципліни "Соціальна робота в сфері дозвілля".

Список використаної літератури

1. Соціальна робота: в 3-х ч. Ч.1.: Основи соціальної роботи / Н. Б. Бондаренко, І. М. Грига, Н. В. Кабаченко та ін.; Ред: Т. Семигіна, І. Грига. – К.: Вид. дім "Києво-Могилянська академія", 2004. – 178 с.
2. Грецов А. Г. Тренинг общения для подростков / Андрей Геннадьевич Грецов. − СПб.: Питер, 2006. − 160 с.
3. Емельянова О. Я. Формирование профессиональной идентичности с целью адаптации работника к деятельности по специальности / Ольга Яковлевна Емельянова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: экономика и управление. – 2005. – № 2. – С. 153-156.
4. Бакли Р. Теория и практика тренинга / Р. Бакли, Дж. Кэйпл. – Спб.: Питер, 2002. – 352 с.
5. Шнейдер Л. Б. Тренинг профессиональной идентичности: Руководство для преподавателей вузов и практикующих психологов / Лидия Бернгардовна Шнейдер. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО-МОДЭК, 2004. – 208 с.
6. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Юрий Николаевич Емельянов. – Л.: Изд. ЛГУ, 1985. – 166 с.
7. Капська А. Й. Соціальна робота: Навч. Посібник / Алла Йосипівна Капська. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 328 с.
8. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники. Учебное пособие. 3-е изд., перераб. и доп. / Игорь Викторович Вачков. – М.: Изд-во «Ось-89», 2007. – 256 с.
9. Мельничук І. М. Використання тренінгів у профорієнтаційній роботі / Ірина Миколаївна Мельничук // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2006. – №7. – С.131-135.
10. Сидоренко Е. В. Технологии создания тренинга. От замысла к результату / Елена Васильевна Сидоренко. – СПб.: Изд-во «Речь», 2008. – 336 с.

Олийник Екатерина
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра социальной работы и социальной педагогики
Хмельницкий национальный университет, г. Хмельницький, Украина

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ТРЕНИНГОВ

В статье рассмотрены суть трактовки термина «тренинг» отечественными и зарубежными учеными. Указаны основные аспекты понимания социальных ролей чтобы помочь студентам во время учебы усвоить определенные направления профессиональной деятельности. Определены ведущие задачи психологического тренинга формирования профессиональной идентичности будущих социальных работников: диагностика развитости профессиональной идентичности; развитие когнитивного, эмоционально-оценочного и поведенческого компонентов профессиональной идентичности; коррекцию развития полученных навыков, качеств, особенностей и профилактика профессионального маргинализму.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, интерактивные технологии, тренинг, психологический тренинг, социальные работники.

Oliynyk Kateryna
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Social Work and Social Pedagogy Department
Khmelnytsky National University, Khmelnitsky, Ukraine

FORMING OF PROFESSIONAL IDENTITY OF SOCIAL WORKERS WITH THE HELP OF TRAININGS

The article states the essence of the interpretation of the term "training" by domestic and foreign scientists. It shows the main aspects of understanding the social roles to help students learn specific areas of professional activity during studying, namely: role as a sample of socially specified behavior and attitudes with a greater or lesser degree of certainty; role as a strategy of behaviour directed on mastering the situation of a particular type; role as a system of expectations for people of a certain status; role as an action and fulfillment of certain requirements of a person assigned to this role. The leading tasks of psychological training of future social workers professional identity formation are defined, namely: diagnosis of the professional identity development; development of the cognitive, emotional-evaluative and behavioral components of professional identity; treatment of the acquired skills, qualities, characteristics and prevention of the professional marginalism.

Key words: professional identity, interactive technology, training, psychological training, social workers

УДК 378:39.042

Оліховська Любов Петрівна
аспірантка, викладач
кафедра загальної і соціальної психології та психотерапії
факультет соціально-психологічних наук та управління
Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова
м.Київ, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Здійснено аналіз основних теоретичних підходів до проблеми, розглянуті психологічні підходи до поняття професійного самовизначення, його місця і ролі в структурі загального сенс-життєвого самовизначення особистості. Розглянуто різні аспекти проблеми професійного самовизначення особистості в контексті здійснення профорієнтаційної та профконсультативної роботи зі школярами. Розкрито взаємозв'язок професійного самовизначення особистості з особистісним, життєвим, соціальним і іншими видами самовизначення та вплив на професійне самовизначення особистості оточуючого середовища та її активної життєвої позиції.

Ключові слова: професійне самовизначення, професійна спрямованість, професійна компетентність, особистісно-професійне зростання, активне соціально-психологічне навчання.

Вступ. У процесі переходу України до європейської економіки зростає необхідність у спеціалістах, які здатні ефективно вирішувати проблеми планування й реалізації власної кар'єри. У зв'язку з цим виникає необхідність формування в молодого покоління активного й творчого ставлення до проблем самоорганізації, самовизначення й самореалізації. Тому одним з пріоритетних завдань системи освіти України на сьогодні є професійне самовизначення молоді.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Розробка проблеми вибору професії, професійного самовизначення індивіда, його професіоналізації в психологічній літературі представлена роботами як зарубіжних (Е.Берн, А.Маслоу, Ф.Парсонс, Д.Сьюпер, Д.Тідеман тощо), так і українських (І.Бех, Л.Долинська, Г.Костюк, І.Маноха, Н.Побірченко тощо) дослідників. Феномен професійного самовизначення надзвичайно складний і багатогранний.

Метою нашої статті є аналіз теоретичних підходів до розуміння сутності професійного самовизначення та розкриттяфеномену професійного самовизначення в психологічній науці.

Виклад основного матеріалу базується на аналізі професійного самовизначення українськими науковцями, яке здійснювалося в контексті його взаємозв'язку з іншими видами самовизначення особистості та особливостями її становлення. Так, у своїх роботах роль професійного самовизначення у формуванні особистості висвітлювали І.Бех, С.Максименко, Г.Костюк. Цікавими у цьому контексті є сучасні дослідження О.Мерзлякової, яка професійне самовизначення розглядає як чинник саморозвитку старшокласників. І.Маноха здійснює аналіз цього феномену з позицій професійного потенціалу особистості. Підтримує такий підхід А.Нежута, яка вважає, що професійне самовизначення – є важливою характеристикою соціальної та психологічної зрілості особистості, її потреби в самореалізації та самоактуалізації.

Відповідно, життєва позиція особистості, її світоглядні установки, ідеали і соціальні цінностіє тим підґрунтям, яке визначатиме професійну стратегію та професійне самовизначення особистості. Зокрема, ряд науковців вважають, що на успішність професійного самовизначення впливатиме дотримання особистістю таких принципів: вона повинна творити власне професійне життя; усвідомлювати свої майбутні можливості та сприяти їх розвитку; бути активною та відповідальною при виборі професії та визначенні шляхів її реалізації; ставити реалістичні цілі та досягати необхідного результату у процесі оволодіння майбутньою професійною діяльністю; визнавати помилки при професійному самовизначенні та цілеспрямовано працювати щодо їх усунення тощо.

Слід відмітити, що у радянський період у більшості досліджень українських науковців різні аспекти проблеми професійного самовизначення особистості розглядалися, переважно, в контексті здійснення профорієнтаційної та профконсультативної роботи з школярами (Б.О.Федоришин). Цікавою у цьому аспекті є позиція науковців щодо механізмів становлення особистості як суб'єкта професійного самовизначення. У працях Г.О.Балла, П.С.Перепелиці, В. В. Рибалки вказується на те, що важливим для людини є сформованість у неї активної профорієнтаційної позиції, у котрій через специфічну профінформаційну діяльність вона перетворює себе, формує себе як суб'єкта професійного самовизначення.

Таке традиційне бачення професійного самовизначення, як вікового новоутворення продовжується у сучасних дослідженнях, де його розглядають як проблему підліткового віку (А.Войтко, В.Худін), як центральне психічне новоутворення ранньої юності (К.Варнавських, М.Піддячий, О.Туриніна, Р.Пасічняк), як активну діяльністю старшокласника спрямовану на самореалізацію, центральною ланкою якої є вибір професії (О.Вітковська,О.Павлютенков).

Значна кількість вітчизняних досліджень присвячена проблемі організації та активізації професійного самовизначення школярів, зокрема, особливостям моделювання, психологічного супроводу професійного самовизначення учнівської молоді (Н.Побірченко), управління її професійним самовизначенням (В.Мадзігон, І.Бех, М.Тименко), професійною орієнтацією та становленням професійних самосвідомості та самоідентичності (Ж.Вірна, І.Корнієнко), дослідженню психологічних детермінант професійного самовизначення старшокласників.

У сучасній українській психологічній науці професійне самовизначення трактується як процес розвитку суб'єкта праці на різних етапах його професійного розвитку. У цьому руслі досліджуються такі проблеми: особливості формування готовності студентів до професійно-управлінського самовизначення (О.Щотка), професійне самовизначення студентів подвійних спеціальностей (Л.Долинська,

© Оліховська Л.П.

О.Гриньова), професійного самовизначення майбутніх психологів (У.Мороховська), вчених, викладачів, учителів, правоохоронців (Н.Варнавських. М.Вечірко, О.Кисла, Г.Кожухар, Г.Мошкова, О.Пряжнікова, А.Перепелиця).

Г.Радчук розглядає професійне самовизначення як детермінанту професійного становлення особистості. Вона наголошує на тому, що самовизначення виступає не лише певним актом або стадією професійного становлення, а є його сутнісною основою, неперервним процесом пошуку і набуття людиною смислів своєї професійної діяльності, відкриття та реалізації свого «Я» як професіонала, здійснення вибору у проблемних ситуаціях, котрі ставить перед ним професійна діяльність, що постійно змінюється й ускладнюється [15].

Варте уваги дослідження О.І.Вітковської, яка вважає, що професійне самовизначення – цілісний, інтегративний процес, у якому реалізуються основні життєві цінності людини і конкретизуються аспекти її життєвого, особистісного, соціального самовизначення. Це вибір молодою людиною напряму і змісту свого подальшого розвитку, сфери і засобів реалізації індивідуальних якостей і здібностей, соціального середовища для втілення своєї життєвої мети і моральних цінностей. Авторка зауважує, що з точки зору психологічного змісту, професійне самовизначення особистості – є її свідома внутрішня діяльність, спрямована на власну самореалізацію і особистісне зростання, яке здійснюється шляхом усвідомлення своєї "реалізаційної спрямованості", прийняття рішень, що визначають напрям самоактуалізації і подальшого розвитку особистості, а також шляхом пошуку оптимальних і прийнятних для особистості засобів реалізації цих рішень і узгодження всіх елементів індивідуальної профорієнтаційної ситуації. Центральною ланкою процесів самовизначення виступає вибір як свідома активність особистості і моральний вчинок. В основі здійснення вибору знаходиться процес розв'язання внутрішніх і зовнішніх протиріч [3].

Отже, особливістю сучасних вітчизняних досліджень професійного самовизначення є увага дослідників до проблеми його взаємозв'язку з особистісним, життєвим, соціальним і іншими видами самовизначення, впливу на професійне самовизначення особистості оточуючого середовища та її активної життєвої позиції. У сучасному розумінні професійне самовизначення розглядається українськими науковцями як процес формування особистістю ставлення до професійної діяльності та до себе як до суб'єкта майбутньої професійної діяльності, а також спосіб його реалізації через довготривалий процес узгодження внутрішньо-особистісних цілей, нахилів, здібностей з об'єктивними можливостями їх реалізації та умовами, які створюють конкретні види діяльності та соціально-професійні потреби [9].

До проблеми професійного самовизначеннязверталися ряд зарубіжних європейських та американських дослідників. Аналіз зарубіжних джерел є для нас особливо значущим, адже наша країна готується до абсолютно нового включення учнів до суспільного виробництва у зв'язку з модернізацією вітчизняної системи освіти. Необхідно відзначити, що майбутню професію та певний рівень освіти потрібно буде обирати на ранніх стадіях навчання в загальноосвітній школі, щоб успішно закінчити його та визначитися з подальшим здобуванням професії. Від того, наскільки молоді люди будуть підготовлені до самостійного трудового життя, як у них будуть сформовані професійні цінності, практична готовність до трудової діяльності, залежитиме їхнє благополуччя та процвітання країни.

Ряд представників зарубіжної психологічної школи, які займаються проблемами професійного самовизначення, розглядають його як процес вибору професії. Однак, однією з проблем для дослідників, що вивчають професійне самовизначення з цієї точки зору є відсутність чітких рамок цього процесу. Проливають світло на цю проблему представники теорії професійного розвитку (Е. Гінцберг, Д. Сьюпер, М. Бон, Дж. Крайтс і інші.).

У своїй теорії Елі Гінцберг звертає особливу увагу на той факт, що вибір професії – це процес, який відбувається не миттєво, а протягом тривалого періоду. Він включає в себе серію «проміжних рішень», сукупність яких і приводить до остаточного рішення. Кожне проміжне рішення важливо, тому що воно надалі обмежує свободу вибору. Точні вікові межі періодів професійного самовизначення важко встановити, так як існують великі індивідуальні варіації. Зокрема, окремі молоді люди визначаються у виборі ще до закінчення школи, до інших зрілість професійного вибору приходить лише до 30 років, а деякі продовжують міняти професії протягом усього життя.

Д. Сьюпер розуміє професійний розвиток особистості як розвиток Я-концепції особистості, успішність якого визначається відповідністю поведінки особистості задачам вікового етапу, на якому вона знаходиться. Період вибору професії і професійного самовизначення у теорії Д. Сьюпера співвідноситься зі стадією дослідження (однією з п'яти виділених їм стадій «професійної зрілості»: 1) пробудження (до 14 років), 2) дослідження (15-25 років), 3) консолідації (25-44), 4) збереження (45-64), 5) спаду (з 65 років). Професійне самовизначення індивіда у цей період характеризується тим, що він, орієнтуючись на свої реальні професійні можливості, пробує свої сили в різних ролях. Вибір професії, на думку Д.Сьюпера, повинен проходити з урахуванням свого образу «Я», інтелектуальних особливостей, здібностей, цінностей, інтересів, ставлення до праці та професії, власних потреб, рис особистості[17].

У типологічній теорії Дж.Холланда професійне самовизначення як вибір професії полягає у визначенні самим індивідом власного особистісного типу до якого він належить (раціонального, дослідницького, соціального, конвенційного, практичного та артистичного) і співвідношення цього типу з відповідною професійною сферою[16].

Основою професійного самовизначення у диференційно-діагностичного напрямку (Ф.Парсонс, Г.Мюнстенберзі, Г.Боген і ін.) є встановлення відповідності між наявними властивостями людини і вимогами професії. Саме такі вчені як А.Біне, Ф.Гальтон, ГюМюнстерберг, Ф.Парсонс, Л.Термен і іншими, розробили тести, які дозволили з'ясовувати професійні здібності людини.

Своє трактування сутності професійного самовизначення запропонували представники теорії рішень (Х.Томе, Г.Рис, Д.Тідеман, О'Хара і інші). Відповідно до цього підходу, професійне самовизначення розглядається як процес прийняття рішень. У теорії Д. Тідеман і О'Хара професійна доля визначається послідовністю професійних позицій, які обирає особистість. До того ж кожна професійна ситуація складається з двох періодів: 1) вироблення професійної позиції; 2) здійснення позиції – «реальний вступ в професійну ситуацію, інтеграція обраної позиції в соціальній системі, що може вести до перестуктурування особистого поля» [8].

У межах психодинамічного напрямку (З. Фрейд,

У. Мозер, Е. Бордін та інші) професійне самовизначення як вибір професії визначається потребами людини, фіксованими через інструментальний модус (маніпуляції, ритмічні рухи, агресія тощо), або ставленням до цих потреб, сформованим в ранньому дитинстві у взаємодії з батьками [2].

Так, З.Фрейд вважає, що задоволення, яке отримує людина під час смоктання, відкушування, жування, трансформується в дорослому житті в бажання обрати професію, пов'язаною з обрізуванням, перепилюванням, а потреба у вивільненні оральної агресії (гризти, кусати, різати) може реалізуватись безпосередньо в процесі маніпуляції з предметами, наприклад робота з гайковим ключем, скальпелем, або в маніпуляції словами (символічна реалізація оральної агресії), наприклад у професіях екскурсовода, диктора, учителя та ін. Сублімація агрессивного вплив може проявитись у виборі таких професійних занять, як хірургія, землеробство, спортивні змагання, різьба по дереву, живопис або драматичнее мистецтво. З позицій К.Хорні, чоловічі заздрості до материнства можуть призвести до вибору професій скульптора, художника, письменника та ін. А в жінок комплекс маску лінності формує потяг до професії батька, до керівних посад та інших чоловічих професій.

За теорією Е.Берна, ще в дитинстві закладаються основи "життєвих сценаріїв", які в дорослому житті дуже складно переробити. Ці сценарії часто не дозволяють людині прожити цікаве неординарне власне життя, а змужують грати в чужі ігри [1]. Професійне самовизначення автор розглядає як самообмеження себе спеціалізацією і професією, яке, на його думку, характерно для особистостей і товариств високо структурованих. Індивідуальності, які мало обмежують себе особистісними і суспільними конструкціями, мало потребують такого додаткового конструкційного самообмеження, як професійне. Зазвичай, професійно самовизначаються лише індивідуальності, які мають відносно розвинені особистісні і цілком певні життєві плани. Плани в таких випадках бувають усвідомлені і малоусвідомлені: в першому випадку реалізація плану, зазвичай, вдала, і обрана професія дійсно відповідає дійсним бажанням людини, інших людей і суспільства в цілому; в другому, за рідкісним винятком, якщо план і реалізується, то через кризи і складності. В основі сценарної теорії Еріка Берна лежить сценарій, який сформувався в ранньому дитинстві (до 6 років) під впливом батьків, що й пояснює процес вибору професії та поведінку за сценарієм. Вирішальний вплив під час побудови професійного плану має «Дитина», зокрема, на вибір хлопчика впливає «Дитина» мами, а на вибір дівчинки «Дитина» батька. Сценарій батьків може бути позитивним, якщо він збігається зі сценарієм дитини, її здібностями, життєвими подіями, бажаннями, внутрішніми потребами. І, навпаки, – негативним, коли всі вищеперераховані аспекти нівелюються. Особливо деструктивний вплив на кар'єру мають такі сценарії: компенсація професійних невдач батьків; продовження батьківських кар'єрних намірів; заборона перевищувати професійні досягнення батьків [1].

Відповідно до теорії А.Адлера, почуття неповноцінності та прагнення до переваги впливають на вибір професії та зумовлюють розвиток артистичних, художніх та кулінарних здібностей. А.Адлер уважав, що враження раннього дитинства найбільше впливають на стиль життя. Ще в дитинстві у дитини формується план життя. Спочатку формується погляд на життя. До 5-6 -ти років у дитини формується життєвий стиль. Якщо з дитиною працювати то надалі вона буде здатна до зміни і удосконалення свого життєвого стилю, в протилежному випадку – її уявлення про майбутнє життя може застрянути у своєму розвитку [7].

Дослідження Г.Олпорта, А.Маслоу, К.Роджерса, повязані з професійним самовизначенням, звернені до джерел активності людини. Основною метою професійного самовизначення, на думку представників гуманістичної психології, є поступове формування у людини готовності розглядати себе такою, що розвивається в рамках певного часу, простору і сенсу, постійно розширювати свої можливості і максимально їх реалізовувати.

Так, з позиції теорії А.Маслоу близьким до поняття самовизначення є поняття самоактуалізації як прагнення людини самовдосконалюватися, самоздійснювати, проявляти себе в значущій для неї справі. Самовизначення є важливою складовою соціально-психологічної зрілості людини, Отже, А.Маслоу самовизначення пов'язує з самоактуалізацією, яка проявляється через захопленість значущою роботою [14].

На основі аналізу робіт зарубіжних і вітчизняних авторів, ми робимо висновок про те, що зарубіжна наука так само, як і українська, не має єдиної теорією в розумінні процесу професійного самовизначення. На практиці психологи європейських країн професійне самовизначення розуміють як довгий і неперервний процес здійснення індивідуальної допомоги учням при виборі професії, у більшості випадків ця допомога трактується як допомога в самореалізації, а професійне самовизначення полягає у розкритті резервів особистості, її творчого потенціалу, унікальності, неповторності.

Аналізуючи перелічені вище підходи до визначення професійного самовизначення в трактуваннях українських вчених, слід зазначити, що науковці пов'язують професійне самовизначення людини з її особистісним самовизначенням, з її самореалізацією у різних сферах життя, з самоактуалізацією, самотрансценденцією, самопізнанням.

Можна зробити **висновок**, що сучасна психологічна наука накопичила багатий досвід у сфері теорії професійного самовизначення. Наявність такого різномаїття вказує не тільки на складність цього феномену, а ще й на те, що професійне самовизначення значною мірою зумовлене особливостями країни та певного соціального середовища району, міста, села, що потребує подальшого вивчення.

Список використаної літератури

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Эрик Берн. – С. Пб. : Прогресс, 1992. – 400 с.
2. Болучевская В.В. Профессиональное самоопределение будущих специалистов помогающих профессий: Монография. – Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 2010. – 264 с.
3. Вітковська О.І. Психологічні умови професійного самовизначення випускників середніх шкіл у процесі профконсультації. – Рукопис. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19. 00. 07. – педагогічна та вікова психологія. – Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, Київ, 2002.- 24 с.
4. Войтко А.І. До питання професійного самовизначення підлітків в сучасних умовах / А.І.Войтко // Оновлення змісту, форм і методів навчання і виховання в закл. освіти: Зб. наук. пр. – Рівне: Рівнен. держ. гуманіт. ун-т., 2002. – Вип. 22.

– С. 20–27.
5. Долинська Л.В. Самосвідомість та "Я – концепція" особистості / Л.В.Долинська // Загальна психологія: навч. посіб. / [О.Скрипченко, Л.Долинська, З.Огороднійчук та ін.]. – К., 1999. – С. 356–360.
6. Кондаков И.М., Сухарев А.В. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития / И.М. Кондаков, А.В. Сухарев // Вопросы психологии. – 1989. – №5. – С. 158-164.
7. Коропецька О. М. Профорієнтація та профвідбір : монографія / Олеся Михайлівна Коропецька. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2009. – 347 с.
8. КостюкГ.С. Роль професійного самовизначення у формуванні особистості. / Професійна орієнтація учнів. – К.: Рад. школа, 1971.–С. 17-26.
9. Максименко С. Д. Прогнозування розвитку особистості як наукова проблема /С. Д. Максименко // Наук. Вісник Миколаївського держ. пед. ун-ту ім. В. О. Сухомлинського; серія «Психологічні науки». – Миколаїв: ТОВ «Фірма «Іліон»,2010. – Т. 2, вип. 5. – С. 3 – 19.
10. Маноха І.П. Професійний потенціал особистості: досвід онтологічного дослідження: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / КДУ ім. Т.Г.Шевченка. –К., 1993. –22с.
11. Маслоу А. Теория человеческой мотивации. – СПб.: Евразия, 1999. – С. 77-105.
12. Мерзлякова О.Л. Професійне самовизначення старшокласників як впливовий чинник їх саморозвитку // Професійне самовизначення особистості в системі «людина–техніка» : еколого-аграрний напрям: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. –Кам'янець-Подільський, 2008. –С. 54-62.
13. Побірченко Н.А. Успішна професія – як їїобирають: нові підходи до організації проф. самовизначення учн. молоді / Н.Побірченко, О.Мерзлякова // Директор школи. Шкіл. світ. – 2009. – № 2. – С. 70–75.
14. Педагогічне управління професійним самовизначенням учнівської молоді: Метод. посіб. / В.М.Мадзігон, І.Д.Бех, М.П.Тименко та ін. – К., 2001. – 152 с.
15. Радчук Г.К. Особистісне та професійне самовизначення як чинник професійного становлення особистості //Радчук Г.К.- Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України.- 2012. – Випуск 5. – С.47-54
16. Holland, J.L. Making vocational choices: A theory of vocation personalities and work environments. – 3d Edition. – Eutz, FE: Psychological Assessment Resources, 1997.
17. Super, D.E. The psychology of careers. – N.Y.: Harper & Brothers, 1957.

Рецензент: канд.псих.наук, проф.Патинок О.П.

Олиховская Любовь
аспирантка, преподаватель
кафедра общей и социальной психологии и психотерапии
факультет социально-психологических наук и управления
Национальный педагогический университет имени Н.Драгоманова
г.Киев, Украина

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Осуществлен анализ основных теоретических подходов к проблеме, рассмотрены психологические подходы к понятию профессионального самоопределения, его места и роли в структуре общего смысло-жизненного самоопределения личности. Рассмотрены различные аспекты проблемы профессионального самоопределения личности в контексте осуществления профориентационной и профконсультативной работы со школьниками. Раскрыта взаимосвязь профессионального самоопределения личности с личностным, жизненным, социальным и другими видами самоопределения и влияние на профессиональное самоопределение личности окружающей среды и ее активной жизненной позиции.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профессиональная направленность, профессиональная компетентность, личностно-профессиональный рост, активное социально-психологическое обучение.

Olikhovska Lyubov
Graduate Student, Lecturer
General and Social Psychology and Psychotherapy Department
Faculty of Social and Psychological Sciences and Management
National Pedagogical University named after M.Dragomanov, Kyiv, Ukraine

THEORETICAL BASIS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION: PSYCHOLOGICAL ASPECTS

The major theoretical approaches to the problem have been analyzed, psychological approaches have been identified to the concept of professional self-determination and it`s place and role in the total sense of self-life personality. Different aspects of professional self-identity have been distinguished in the context of career guidance and professional consultation with students. The interrelation of professional self-identity with personal, life, social and other types of self-determination and influence of environment on professional self-identity have been discovered and its proactive stance. Based on the analysis of works of foreign and Ukrainian authors, we conclude that the foreign science as well as Ukrainian, has no single theory in understanding the process of professional self-determination. In practice, European psychologists perceive self-understanding as a long and continuous process of implementation of individual assistance to students in choosing a profession. In most cases, this assistance is treated as a self-help, but professional self-determination is a disclosure of personal provisions it`s creativity, uniqueness and individuality.

Key words: professional self-realization, personal and professional development, professional self-identification, active methods of education.

УДК 373.5:62(043.5)

Омельчук Олександр Васильович
кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедра теорії та методики технологічної освіти та інформатики
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія
ім.Тараса Шевченка, м.Кременець, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ПІДГОТОВКИ ШКОЛЯРІВ ЗА ТЕХНОЛОГІЧНИМ ПРОФІЛЕМ

У статті розкрито особливості використання, та доведено вплив проблемного навчання на формування у школярів тих необхідних якостей, які б дозволяли їм самостійно здійснювати пізнавальну, дослідницьку та творчу діяльність в профільній школі під час вивчення спеціалізації «Художня обробка матеріалів». Вказано, що проблемне навчання необхідно розглядати як складову єдиного комплексу, що передбачає органічне поєднання методів і прийомів репродуктивної та творчої художньо-трудової діяльності старшокласників.

Ключові слова: методи, проблемне навчання, профільне навчання, художня обробка матеріалів.

Вступ. Впровадження профільного навчання у загальноосвітній школі є одним з основних напрямів модернізації освіти, яке спрямоване на формування єдиної життєвої, світоглядної, наукової, культурної та професійної компетентності учнів, що забезпечить їх подальше самовдосконалення та самореалізацію.

З одного боку процес навчання учнів у профільних класах, найбільш адекватно відповідає поставленим цілям (забезпечення самовизначення, реалізація освітніх потреб; формування творчої, активної, самостійної, відповідальної особистості). А з іншого боку в практиці шкіл переважно застосовуються традиційні форми організації та методи навчання, що не завжди відповідають природним потребам учнів до самостійного здобуття і поглиблення знань, використання різних інформаційних джерел, їх критичного оцінювання, вибору свого шляху досягнення мети та усвідомлення власної професійної позиції [1, с.156].

Це активізує пошук педагогічних методів які сприяють успішному профільному навчанню старшокласників художньої обробки матеріалів і розвитку їхніх творчих здібностей.

Аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить проте, що педагогічна наука завжди багато приділяла уваги проблемі методів навчання. Так, упродовж останніх десятиліть сучасна школа в організації навчально-виховного процесу часто використовує методи проблемного навчання як найбільш ефективні у підготовці активних і творчих особистостей, здатних самостійно здійснювати пізнавальну та продуктивну творчу діяльність. Теоретичні засади проблемного навчання, починаючи з 70-х рр. XX ст., активно розробляли відомі педагоги-дослідники О. Матюшкін [2, с.39], М. Махмутов [3, с.5] і Г. Щукіна [4, с.4]. Про те, на сьогодні у педагогічній літературі не достатньо розкрито особливості використання, та вплив проблемного навчання на формування у школярів тих необхідних якостей, які б дозволяли їм самостійно здійснювати пізнавальну, дослідницьку та творчу діяльність в профільній школі під час вивчення спеціалізації «Художня обробка матеріалів».

Мета статті: висвітлити особливості використання проблемного навчання в умовах підготовки школярів за технологічним профілем на прикладі спеціалізації «Художня обробка матеріалів», та показати вплив проблемного навчання на формування у школярів тих необхідних якостей, які б дозволяли їм самостійно здійснювати пізнавальну, дослідницьку та творчу діяльність.

Виклад основного матеріалу. Основна ідея проблемного навчання, на думку М.Махмутова, полягає у тому, що знання, зазвичай, не передаються учням у готовому вигляді, а здобуваються ними в процесі самостійної діяльності в умовах проблемної ситуації. При проблемному навчанні вчитель, даючи пояснення змісту найбільш складних понять, систематично створює проблемні ситуації, повідомляє учням факти й організує їхню навчально-пізнавальну діяльність. На основі аналізу фактів учні самостійно роблять висновки й узагальнення, формулюють (за допомогою вчителя) визначення понять, правила теореми, закони, або самостійно застосовують відомі знання в новій ситуації (винаходять, конструюють, планують, майструють), або ж художньо відображають дійсність (пишуть вірші, твори, малюють тощо) [3, с.74].

На основі узагальнення практики та аналізу результатів теоретичних досліджень, М. Махмутов проблемне навчання охарактеризував як тип розвивального навчання, в якому поєднуються: 1) систематична самостійна пошукова діяльність учнів із засвоєння новітніх наукових положень і результатів, а система методів побудована з урахуванням цілепокладання та принципу проблемності; 2) процес взаємодії викладання і навчання орієнтований на формування наукового світогляду учнів, їхньої пізнавальної самостійності, стійких мотивів навчання та розумових (включаючи і творчі) здібностей у процесі засвоєння ними наукових понять і способів діяльності. Проблемне навчання він уважав ведучим елементом системи розвивального навчання, що містить зміст навчальних курсів, різні типи, форми та способи організації навчально-виховного процесу в школі [3, с.320].

У процесі художнього оброблення матеріалів проблемні ситуації можуть створюватися лише при творчому, самостійному виборі учнем раціонального способу дії, прийому виконання навчального завдання, наприклад: розробки схеми орнаменту для вишивки чи ткацтва; форми декоративно-ужиткового виробу, залежно від текстури деревини та ін.

У дослідженнях М. Матюшкіна зазначається, що, створюючи на заняттях проблемну ситуацію, необхідно враховувати індивідуальні особливості учнів, рівень їхньої підготовки, бо «завдання будь-якого рівня складності може бути проблемним для дитини, що не вміє його розв'язати, тобто викличе проблемну ситуацію, а для дитини, що вміє розв'язати, подібне завдання є непроблемним» [2, с. 39]. Отже, проблемна ситуація виникає не в результаті особливої складності поставленого завдання, а залежить від можливостей учнів і вимог, що ставляться умовою завдання.

Незважаючи на ефективність проблемного навчання, не можна зловживати застосуванням його методів у процесі профільного навчання. У цьому

© Омельчук О.В.

контексті, підтримуємо думку М. Скаткина, який зазначав, що не можна навчання будувати лише на безперервній постановці проблем. «Усе навчання зводиться у такому випадку до здобування знань самими учнями..., до безперервної пошукової діяльності. У цьому захопленні чимало штучного, «спрощеного» навчального процесу, при якому нівелюються процедури «репродуктивного» характеру та звеличуються процеси пошукового «продуктивного» характеру...» [5, с. 18].

Таким чином, проблемне навчання необхідно розглядати як складову єдиного комплексу, що передбачає органічне поєднання методів і прийомів репродуктивної та творчої художньо-трудової діяльності старшокласників. Увесь цей комплекс має сприяти формуванню у школярів тих необхідних якостей, які б дозволяли їм самостійно здійснювати пізнавальну, дослідницьку та творчу діяльність. Самостійна творчість у галузі декоративно-ужиткового мистецтва зумовлює достатньо напружену практичну роботу, вимагає значних інтелектуальних зусиль, які неможливо підтримувати без високого рівня прояву творчих здібностей. Тому створення у процесі профільного навчання можливостей для включення старшокласників у самостійну пошукову діяльність впливає на розвиток їхніх знань, умінь і творчих здібностей. Самостійне виконання навчальних завдань творчого характеру вимагає від школярів прояву самоорганізації художньо-трудової діяльності з обов'язковими самоконтролем на всіх етапах і самооцінкою її результатів. Використання методів проблемного навчання допомагає учневі самому правильно й доцільно організовувати творчу діяльність, ставити перед собою завдання творчого характеру, знаходити найоптимальніші й найефективніші шляхи їх розв'язання.

Надання учням самостійності у процесі профільного навчання художнього оброблення матеріалів є важливим чинником реалізації принципу самоактуалізації. Адже потреба в самоактуалізації найбільш дієва спонукальна сила, яка сприяє розвитку творчих здібностей. Виникнення цієї потреби, сила її впливу на здібності школярів залежить від змісту їхньої мотиваційно-ціннісної сфери. Тому педагогічний вплив на систему мотиваційно-ціннісної орієнтації учнів повинен обов'язково здійснюватися з урахуванням розвитку особистісних якостей, переконань, що дозволяють не просто самостійно працювати, переборюючи труднощі, а передовсім самореалізовуватися у творчості. Тобто бути здатними не зупинятися на досягнутому, не задовольнятися отриманими результатами, набутими знаннями й уміннями, прагнути до підняття свого культурного, інтелектуального, творчого рівня, підвищення майстерності у проектуванні, виготовленні і декоруванні виробів. Іншими словами, самореалізація передбачає наявність прагнення до самоосвіти та саморозвитку при самокритичному ставленні до своєї творчої діяльності, що можливо лише при адекватній самооцінці.

Щоб власна оцінка результатів виконання навчальних завдань або творчих робіт відповідала їх реальному рівню, треба на заняттях надавати учням можливість довідатися думки інших людей про себе (педагогів, батьків, товаришів) та порівняти їх зі своїми. Для цього, доцільно залучати школярів у процесі виконання самостійних робіт до взаємного контролю, а результати самостійної творчості, як поза заняттями, так і на уроках потрібно оцінювати під час колективного обговорення переваг і недоліків результатів художньо-трудової діяльності. При цьому, учні можуть порівнювати власні творчі досягнення (проекти та їх кінцевий результат, втілений в матеріалі) з кращими зразками творчої діяльності своїх товаришів, а також із більш слабкими варіантами, які дозволяють усвідомити типові помилки та недоліки у розробці форм виробів і схем орнаментів тощо.

Застосування прийомів взаємоконтролю та колективної оцінки має відбуватися при тактовному керівництві з боку педагога, який при виникненні труднощів у здійсненні аналізу учнівських робіт, не нав'язуючи власної думки, повинен допомогти побачити помилки або позитивні моменти, які не зауважили учні внаслідок недостатності знань і досвіду.

Здійснення педагогічного управління творчою художньо-трудовою діяльністю впродовж усього процесу профільного навчання за спеціалізацією «Художня обробка матеріалів» впливає на розвиток знань, умінь і творчих здібностей старшокласників. Воно може як гальмувати процес їх прояву, так і, навпаки, сприяти розвитку цих особистісних якостей.

Вчитель повинен вести систематичний контроль за діяльністю школярів у процесі профільного навчання художнього оброблення матеріалів. При цьому, враховувати індивідуальні особливості кожного учня: їхні здібності, рівень знань, умінь, навичок, інші особистісні якості. Здійснюючи контроль, педагогам потрібно не лише виявляти вимогливість, домагаючись грамотного й акуратного виконання навчальних завдань творчого характеру, а й заохочувати старшокласників за вдалі ідеї щодо гармонійного поєднання палітри кольорів, технік декорування, елементів і мотивів в орнаменті, технологічну грамотність та якість виконання робочих креслень виробу.

Під час оцінювання роботи важливо не лише виставляти об'єктивну оцінку, а й звертати увагу на особисті досягнення учня. Оцінка може ставитися не лише за кінцевий результат творчої художньо-трудової діяльності, з її допомогою можна безпосередньо впливати на процес виконання старшокласниками різних завдань, пов'язаних з навчанням і самостійної творчою діяльністю. Наприклад, важливо позитивно оцінювати не надто блискучі результати, якщо учень, який не володіє високим рівнем здібностей до художньо-трудової діяльності, завзято працював, виявляючи старання та навіть домігся певних успіхів відносно своїх попередніх робіт. Якщо ж учень володіє творчими здібностями та легко справляється із завданнями високого рівня складності, при цьому не бажає напружено працювати задля покращення власних результатів, підвищувати свій інтелектуальний й художньо-естетичний рівень, то вчитель вправі оцінити його роботу невисоким балом.

Іншими словами, щоб стимулювати розвиток знань, умінь і творчих здібностей старшокласників педагог повинен здійснювати диференційовану оцінку їхньої творчої художньо-трудової діяльності залежно від особистих успіхів. Позитивним моментом педагогічного управління навчальним процесом є аналіз учнівських робіт, коли вчитель технологій не просто їх оцінює, а й обґрунтовує своє рішення, вказуючи на помилки, пояснюючи причини їх виникнення та можливості щодо їх виправлення. На початкових етапах профільного навчання художнього оброблення матеріалів учневі можна надати педагогічно доцільну допомогу у вигляді підказок, вказівок, індивідуальних пояснень, демонстрування технічних прийомів, при цьому,

не використовуючи прямого втручання у творчий процес.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні висновки. Проблемне навчання необхідно розглядати як складову єдиного комплексу, що передбачає органічне поєднання методів і прийомів репродуктивної та творчої технологічної діяльності старшокласників. Увесь цей комплекс має сприяти формуванню у школярів тих необхідних якостей, які б дозволяли їм самостійно здійснювати пізнавальну, дослідницьку та творчу діяльність.

Дидактичні методи, які складають основу проблемного навчання – евристичний, проблемного викладу та дослідницький – не лише здатні додати активності школярів творчого характеру, а й вплинути на рівень розвитку їхніх творчих здібностей.

Список використаної літератури

1. Омельчук О. В. Використання методу творчих проектів у профільному навчанні старшокласників художнього оброблення матеріалів / О. В. Омельчук // Молодь і ринок. – 2014. – № 11. – С. 156–161.
2. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 208 с.
3. Махмутов М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 370 с.
4. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г. И. Щукина. – М. : Педагогика, 1971. – 351 с.
5. Дидактика средней школы / Под ред. М. Н. Скаткина. – 2-е изд. – М. : Педагогика, 1982. – 227 с.

Омельчук Александр
кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедра теории и методики технологического образования и информатики
Кременецкая областная гуманитарно-педагогическая академия
им. Тараса Шевченка, г.Кременец, Украина

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОБЛЕМНОЙ УЧЕБЫ В УСЛОВИЯХ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ ПО ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМУ ПРОФИЛЮ

В статье раскрыты особенности использования, и доказано влияние проблемной учебы на формирование у школьников тех необходимых качеств, которые бы позволяли им самостоятельно осуществлять познавательную, исследовательскую и творческую деятельность в профильной школе во время изучения специализации «Художественная обработка материалов». Указано, что проблемную учебу необходимо рассматривать как составляющую единственного комплекса, который предусматривает органическое сочетание методов и приемов репродуктивной и творческой художественно трудовой деятельности старшеклассников.

Ключевые слова: методы, проблемная учеба, профильная учеба, художественная обработка материалов.

Omelchuk Oleksandr
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Senior Lecturer
Department of Theory and Methods of Technological Education
and Computer Sciences
Kremenets Humanitarian Pedagogical Academy named after Taras Shevchenko, Kremenets, Ukraine

THE PECULARITIES OF USE OF PROBLEM TEACHING IN CONDITIONS OF PUPILS′ PREPARATION ACCORDING TO TECHNOLOGICAL SPECIALIZATION

The article deals with pedagogical methods which help to succeed in profile teaching of artistic processing and to develop creative skills of senior pupils. The peculiarities of use are shown and the influence of problem studies is proved on forming of those necessary qualities which would allow them independently to carry out cognitive, research and creative activity at profile school during the course "Artistic processing of materials". In the process of artistic treatment of materials problems can be caused only by creative, independent choice by the student of rational method of action, the way of doing of educational task, for example: creation the scheme of ornament for embroidery or weaving; form of dekorative-domestic good, depending on the texture of wood. The possibility of students' independence in the process of profile teaching of artistic processing of materials is the important factor for the principle of self-realizations. Thus, the necessity for self-realization is the most effective incentive force which helps to develop creative capabilities. Origin of this necessity, the force of its influence on pupils' abilities depends on the content of their motivational sphere. Therefore pedagogical influence on the system of motivational orientation must be necessarily carried out taking into account development of personal qualities, persuasions which allow not simply independently work, surmounting obstacles, but first of all self-realization in creativity.

Key words: methods, problem studies, profile teaching, artistic processing of materials.

УДК 37.07.005.94+141.7:37

Опачко Магдалина Василівна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра педагогіки та психології
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м.Ужгород, Україна

ДИДАКТИЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ: ФІЛОСОФСЬКИЙ АСПЕКТ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ

У статті визначається сутність і зміст поняття "дидактичний менеджмент". Виходячи із філософського аналізу понять освітній менеджмент, педагогічний менеджмент, автор виявляє спільне і відмінне у педагогічних феноменах, розкриває особливості дидактичного менеджменту, характеризує його природу та генезис. У контексті філософії сучасної освіти розкриваються перспективи розвитку педагогічного явища, в якості якого виступає дидактичний менеджмент.

Ключові слова: дидактичний менеджмент, філософський аналіз, освітній менеджмент, педагогічний менеджмент.

Вступ. Сучасне українське суспільство рухається у напрямі демократизації усіх ланок суспільного життя, в тому числі, освітньої. Управління освітньою галуззю, так само як і управління навчально-виховним процесом переживає гостру нестачу змістового наповнення контексту "людиновимірність". Цінність відновлення ідеї "суб'єкт-суб'єктних" відносин, як основи сучасного навчально-виховного процесу, полягає у сприйнятті учня (студента) як цілісної особистості, спроможної до творчої саморефлексії, здатної до вироблення і втілення нових підходів у вирішенні завдань навчання, виховання, саморозвитку. В нових умовах, коли застаріла модель – "вчитель - втілення ідеї авторитарного управління – учень - об'єкт педагогічного впливу (по-суті, управління)" виявляється недієздатною, неспроможною адекватно реагувати на виклики інформаційного суспільства, оптимізуються пошуки шляхів оновлення, удосконалення і модернізації організаційної і управлінської функцій освітнього процесу. Одним із шляхів підвищення ефективності педагогічної взаємодії є розробка теорії і практики дидактичного менеджменту.

Філософське осмислення педагогічного феномену "дидактичний менеджмент" уможливить визначення його сутності і змісту, а відтак дозволить окреслити перспективи його впровадження як у процес підготовки майбутнього вчителя, практику підвищення його кваліфікації, так і втілити його в процес навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Філософський аналіз сутності поняття дидактичний менеджмент ґрунтується на узагальненнях підходів до розкриття сутності понять "менеджмент", "освітній менеджмент", "педагогічний менеджмент" (В.Андрущенко, І. Передборська), філософському осмисленні сучасних проблем і перспектив розвитку освіти, у яких управлінська сфера набуває суттєво нового значення (І.Бріжата, С.Клепко, В.Кремень, В.Лутай, В.Цикін).

Аналіз збірників наукових праць [2; 7], присвячених розробці проблем освітнього менеджменту поглибив уявлення про менеджмент як практику створення засобами управлінських ресурсів гармонійного освітнього середовища, яке б відповідало сучасним вимогам європейських стандартів і забезпечувало збереження і примноження національних освітніх традицій.

Цілі і завдання педагогічного менеджменту схарактеризовано у монографії В.Симонова [8]. Зокрема, в ній розглянуто проблеми підвищення ефективності управління в галузі: планування освітнього процесу у середніх і середньо спеціальних закладах; організації та аналізу навчальних занять, на основі визначених структурно-функціональних компонентів та системотвірних факторів; освітнього процесу як педагогічної системи; системи контролю за освітнім процесом; розробки комплексу діагностичних методик (методика оцінки ефективності навчальних занять) тощо.

У монографії П.Третьякова педагогічний менеджмент розробляється в рамках підходу "управління за результатами" [9]. Менеджмент за результатами діяльності передбачає виявлення факторів, чинників, що заважають отриманню запланованих результатів, діагностувати їх та окреслити шляхи їх подолання.

У дослідженні В.Гамаюнова [1] запропоновано ідею розробки дидактичного менеджменту. На підставі результатів досліджень А.Атанова, З.Решетової, якими обґрунтовується підхід: засвоєння як діяльність, а управління навчально-пізнавальним процесом – це управління засвоєнням, – приходить до висновку про правомірність існування менеджменту, який назвав дидактичним. Під "дидактичним менеджментом" В.Гамаюнов розуміє "частину науки управління освітою і педагогічного менеджменту, концепцію, що розробляє теорію управління дидактичними системами (цілі, зміст, закономірності і принципи управління формуванням навчального середовища у навчальних групах), а також управління вихованням у процесі навчання" [1, с.59].

Іншими словами констатується коло "повноважень" дидактичного менеджменту як частини освітнього і педагогічного у співвідношенні одиничного і загального. Разом з тим окреслюється його специфічність, тобто відмінність від них.

У розкритті змісту дидактичного менеджменту опираємось на розробки теоретичних аспектів управління пізнавальною діяльністю учнів у процесі вивчення фізики, які розглядаються у працях П.Атаманчука, Г.Атанова, Л.Закоти, З.Решетової, І.Солухи, О.Опачко, Б.Суся. У попередніх дослідженнях нами розкрито роль і місце дидактичного менеджменту у методичній підготовці вчителя фізики [4], обґрунтовано складові дидактичного менеджменту і розкрито особливості їх засвоєння студентами-фізиками, майбутніми вчителями [5; 6].

Але філософські аспекти дидактичного менеджменту як осмислення педагогічного явища на вищому рівні узагальнення залишаються не розробленими.

Мета статті полягає у філософському аналізі поняття дидактичний менеджмент, визначенні його сутності і змісту, ґенези, окреслені перспективних напрямів його розвитку.

Виклад основного матеріалу. Філософія осві-

© Опачко М.В.

ти розкриває сутність поняття менеджмент освіти і його зв'язки з родовим поняттям управління та його видовими поняттями, як от: управління технічними системами, управління біологічними системами, адміністративне управління, соціальне управління, управління соціальними процесами. На підставі аналізу різноаспектних визначень поняття менеджмент (як процес (діяльність) і продукт; як суб'єкт і об'єкт; як структура і технологія; як формальна або задекларована влада і неформальне лідерство; як природний дар і фахова освіта; як наука і мистецтво) констатують, що менеджмент освіти є підвидовим поняттям менеджменту або соціального управління, що, насамперед, є видовим поняттям родового явища – управління. Будь-який менеджмент – управління, але не будь-яке управління є менеджментом, оскільки поряд з ним існує управління технічними системами і управління біологічними системами. Менеджер освіти у такому випадку – це суб'єкт, що здійснює управління навчально-виховним процесом, навчальним закладом або галуззю [10, с.269].

Менеджмент освіти існує у вертикальному і горизонтальному вимірі (взаємодіє як з державною владою, у дискурсі якої діє жорстка адміністративна вертикаль за принципом "команда – реакція – звіт про виконання", так і з владою громадянського суспільства, у сфері якої виявляє інші властивості: панування принципу верховенства приватних інтересів), тобто він має універсальний характер і стосується будь-яких освітянських процесів і систем [10, с.273].

Подвійний характер сутності менеджменту освіти (як ціннісно-смисловий вплив на особистість освітянина з метою організувати чи скорегувати його мислення і поведінку за принципом "суб'єкт – суб'єктних відносин"), забезпечує цілісність і спрямованість менеджерських дій (мета, предмет, засоби, технологію, продукт у вигляді прийняття управлінських рішень). При цьому, "ціннісна складова менеджменту освіти має безпосереднє відношення до культури, попереднього історичного розвитку і ментальності народу. Смислова складова сутності явища менеджменту освіти пов'язана з принципово іншою сферою діяльності людини, а саме: з атрибутивною властивістю людини продукувати нові смисли і використовувати їх у якості інструменту управління власною поведінкою, і, нарешті, життєдіяльністю окремої людини та всього людського роду" [там само].

Отже менеджмент освіти – це по-суті система управління, представлена ієрархією вертикалі і різновидом освітніх об'єктів, управління якими здійснюється на різних рівнях вертикалі. До освітніх об'єктів відносимо освітні заклади, що репрезентують той чи інший освітній рівень, освітні процеси, що забезпечують досягнення освітніх рівнів та здобуття освітньо-кваліфікаційних рівнів, освітню взаємодію, що супроводжує функціонування освітніх об'єктів. В цьому контексті поняття педагогічний менеджмент поглиблює і розкриває сутнісні зв'язки, що виникають у системі освітніх закладів різних типів і рівнів та підтримують їх функціонування освітніх закладів різних рівнів. Це практика управління педагогічними колективами, координація спільних дій педагогічного колективу, спрямована на реалізацію цілей і завдань освіти в умовах конкретного освітньо-виховного закладу; це взаємодія адміністрації закладу з педагогічним колективом, з шкільними методичними об'єднаннями вчителів, (кафедрами), учнівським самоврядуванням, батьками, громадськістю.

Отже педагогічний менеджмент – це теорія і практика управління навчально-виховними закладами, педагогічними колективами спрямована на забезпечення ефективності досягнення освітніх цілей, реалізації освітніх функцій.

Філософія освіти вказує на наявність загального, особливого і одиничного у освітньому менеджменті і педагогічному менеджменті: "Загальним для них є те, що вони обидва здійснюють вплив на особистість, яка знаходиться у сфері навчально-виховної діяльності; особливе визначається мірою участі менеджерів освіти у їхньому використанні…; одиничне залежить від низки чинників, що задіяні у навчально-виховному процесі (стан галузі освіти, рівень акредитації і профіль навчального закладу), особистісних характеристик учасників освітянської взаємодії, часу і місця, в якому вона відбувається" [10, с.296].

Аналіз вихідних понять (дидактичний – навчальний, освітній; менеджмент – системне управління ресурсами і персоналом з метою ефективного вирішення цілей корпорації, організації, колективу) уможливлює формулювання визначення дидактичного менеджменту як системи управління навчанням. Оскільки навчання супроводжується розвитком і вихованням особистості, нерозривно пов'язане з ними, то правомірним є використання визначення: дидактичний менеджмент – це система управління розвитком особистості в процесі навчання, виховання, освіти.

Дидактичний менеджмент діє у системі "вчитель-учні" ("викладач-студенти"), і спрямований на засвоєння змісту освіти, забезпечуючи при цьому різні траєкторії індивідуального розвитку учнів. Дидактичний менеджмент, з одного боку, це процес реалізації освітніх цілей, напрацьованих у ієрархічній структурі менеджменту освіти (відображених у освітніх стандартах, нормативно-законодавчій освітній базі); складова педагогічного менеджменту (позаяк педагогічний процес це і навчання, і виховання, і розвиток, що відбувається в умовах конкретного освітньо-виховного закладу). З іншого – це мистецтво трансформації культурно-історичного досвіду людства та сучасних прогресивних, в тому числі, національних наукових здобутків у якості особистості, що репрезентують освіченість, світоглядні позиції, ціннісні орієнтації, здатність до саморозвитку і творчості.

Метою дидактичного менеджменту є конкурентоспроможна якість навчання, висока його ефективність. Дидактичний менеджмент як практика і мистецтво – це операційний менеджмент. За його допомогою шукають сучасні методи виявлення, систематизації і засвоєння знань у ході навчально-пізнавального процесу в групі (класі, аудиторії, студії) і моделювання поведінки того, кого навчають.

Дидактичний менеджмент, на відміну від колишніх систем управління навчанням (які здебільшого зводились до реалізації функцій управління: контролю, корекції, оцінки засвоєних знань) спрямований на створення ефективного навчального середовища, у якому відбувається якісне засвоєння знань, набуття необхідних умінь і навичок у процесі дидактичної взаємодії.

Визначення сутності дидактичного менеджменту, його взаємозв'язків і співвідношень із освітнім і педагогічним менеджментом дозволяє стверджувати, що для нього також властива ціннісно-смислова природа.

Зауважимо, що ціннісна складова відображає культурно-історичний досвід людства, національні надбання, смислова складова – пов'язана з сферою діяльності, що відображає атрибутивну властивість людини продукувати нові смисли і використовувати їх у якості механізму управління власною поведін-

кою, яка впливає на поведінку інших людей, забезпечуючи ефективність організації навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Дидактичний менеджмент веде пошук таких систем і технологій управління навчальним процесом, що були б здатні забезпечити його ефективне функціонування і досягнення результатів. Цим самим він розширює уявлення про навчально-пізнавальну діяльність, розкриваючи можливості для реалізації технологій навчання (розвивальної, проблемної, інтерактивної, групової, особистісно-орієнтованої, ігрової тощо) на різних рівнях засвоєння змісту освіти: базовому, загальному, академічному, профільному.

Генеза поняття дидактичний менеджмент пов'язана із розробкою проблем теорії управління та концентрацією наукових розробок з проблем управління засвоєнням знань учнів, проектування навчально-пізнавальної діяльності учнів, обґрунтування педагогічних умов реалізації особистісно-орієнтованих технологій навчання, діагностики навчальних досягнень учнів, використання НІТ у процесі навчання. З цього випливає особлива роль і призначення дидактичного менеджменту: забезпечення зв'язності, інтеграції пізнавальних, психологічних, соціальних процесів як у системі внутрішніх, так і зовнішніх зв'язках навчального середовища.

Це дає підстави стверджувати, що дидактичний менеджмент – інтегративна за змістом система, яка ґрунтується на знаннях положень класичної дидактики (закономірності і принципи навчання, методи, форми, засоби навчання, контроль і оцінка результатів навчання, методи, форми, засоби контролю); основних положень теорії управління; професійній педагогічній компетентності (в структуру якої входять фахова, психолого-педагогічна, методологічна і методична компетентності); інтегративних якостях особистості педагога, що забезпечують відкритість (до нового бачення, сприйняття, осмислення), неупередженість, креативність, готовність до постійного саморозвитку у площині "суб'єкт – суб'єктних відносин".

Перспективи розвитку поняття дидактичного менеджменту пов'язані як із подальшим розвитком змісту освіти, так і з особистістю вчителя, становлення і діяльність якого тісно переплетена із освітніми викликами інформаційного суспільства.

Уявлення про траєкторії розвитку змісту освіти дають нам постулати, визначені науковцями на основі аналізу перспективних тенденцій розвитку європейської освіти. Ці постулати в розвинених європейських країнах є вихідними позиціями у роздумах про майбутнє освіти. До них відносять: шкільна освіта як підготовка до самонавчання; розвиток громадянського виховання і навчання прав людини; компетентність у користуванні сучасними інформаційними технологіями; посилене вивчення іноземних мов; європейськість і елементи багато культурності; задоволення освітніх потреб національних і етнічних меншин; вирівнювання освітніх шансів; наближення підготовки вчителя до практики; залучення "споживачів освіти" до планування і впровадження освітніх змін; довготермінове планування розвитку освіти [3, с.61].

Перспективи розвитку особистості педагога випливають із змісту "філософії освіти майбутнього вчителя" (Цикін і Бріжата). Проекція одного із найбільш яскравих інноваційних проявів глобальних тенденцій суспільного розвитку (а саме: формування інформаційної цивілізації – *прим.наша. – М.О.*) на площину перспективного розвитку особистості вчителя дає змогу визначити пріоритетним завданням "формування інформаційної культури суспільства й особистості" [11, с.202].

Проекція ще одного глобального процесу сучасної епохи: інтелектуального перерозподілу у суспільстві – вказує на необхідність усвідомлення і прийняття постулату: "освіта протягом життя має стати стилем індивідуального буття людини в інформаційному суспільстві; це унікальний механізм виживання людини й людства в інформаційну епоху" [11, с.203].

Не може залишатися поза нашою увагою проблема створення нової картини світу. Насамперед, йдеться про філософське осмислення співвідношення раціонального й ірраціонального, науки і релігії, віри і розуму. Філософське бачення нової картини світу – це, "насамперед, зняття факту домінування в бутті відкритого раціоналізму, вибудуваного на принципах глобального еволюціонізму, єднання наук про природу й наук про духовність, тобто синтезування різних способів духовно-практичного освоєння світу. Нова картина світу утворює таку матрицю людської поведінки та діяльності, яка виключає конфронтацію, забезпечує конструктивізм і неможливість домінування в житті істини без моралі. Ця картина світу спонукає до морального вдосконалення і самовираження." [там само, с.204].

Узагальнення філософського бачення образу вчителя майбутнього дозволяють виокремити низку якостей, володіння якими стає необхідністю (з потреби у необхідності володіння якостями… поступово переростає у вимоги – *прим.наша. – М.О*). До них відносимо: здатність гнучко адаптуватися до швидкозмінних умов життя; розвинуте критичне мислення; здатність до генерації нових ідей, творчого мислення; високий рівень інформаційної культури; комунікабельність і толерантність; духовна культура, моральність.

Висновки. Філософська характеристика явища менеджменту уможливила визначення: місця дидактичного менеджменту у системі родових понять, що належать до "сім'ї" освітнього менеджменту: менеджмент освіти, педагогічний менеджмент; загального (здійснення впливу на особистість, яка знаходиться у сфері навчально-виховної діяльності); особливого (визначається мірою участі менеджерів освіти у їхньому використанні); одиничного (залежить від низки чинників, що задіяні у навчально-виховному процесі та особистісних характеристик учасників освітянської взаємодії, часу і місця, в якому вона відбувається); його сутності як регуляції поведінки людини у полі ціннісно-смислової природи; змісту – інтегративного характеру; генези; його особливої ролі і призначення: забезпечення зв'язності, інтеграції пізнавальних, психологічних, соціальних процесів як у системі внутрішніх, так і зовнішніх зв'язках навчального середовища; перспектив розвитку дидактичного менеджменту, що пов'язані як із подальшою трансформацією змісту освіти, так і з особливостями становлення особистості сучасного вчителя.

Перспективні розвідки у цьому напрямі пов'язані із використанням парадигмального підходу до аналізу поняття дидактичний менеджмент.

Список використаної літератури

1. Гамаюнов В.Г. Дидактичний менеджмент: навчаюче управління /В.Г.Гамаюнов – Х.: Видав. гр. "Основа", 2004. – 80 с
2. Духовний простір освітнього менеджменту: Збірник матеріалів наукових конференцій / За ред. В.В.Вербицького, М.П.Лещенко. – К.: КНУ ім. Т.Шевченка, 2008. – 220 с.

3. Клепко С.Ф. Філософія освіти в європейському контексті / С.Ф.Клепко – Полтава: ПОІППО, 2006. – 328 с.
4. Опачко М. Дидактичний менеджмент у методичній підготовці вчителя фізики: роль і місце /Магдалина Опачко // Науковий вісник УжНУ. Серія: Соціальна робота. Педагогіка. – 2008. – Вип.14. – С.117-120
5. Опачко М.В. Основи дидактичного менеджменту. Частина 1: Проектування методичних систем у змісті підготовки майбутнього вчителя фізики: Навчально-методичний посібник /Магдалина Опачко. – Ужгород: Видавництво "Інвазор", 2014. – 132 с.
6. Опачко М.В. Основи дидактичного менеджменту. Частина 2: Організація та управління у методичній підготовці майбутнього вчителя: Навчально-методичний посібник /Магдалина Опачко – Ужгород: Видавництво "Інвазор", 2014. – 114 с.
7. Освітній менеджмент: теорія і практика: зб. наук. праць / за заг. ред. І.В.Соколової, О.Б.Проценко. – Маріуполь: МДУ, 2013. – 216 с.
8. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ–ХАУ в управлении педагогическими системами: Учебное пособие. /В.П.Симонов – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 430 с.
9. Третьяков П.И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента/ П.Третьяков – М.: Новая школа, 2001. – 320с.
10. Філософія освіти: Навчальний посібник /За заг. ред. В.Андрущенка, І.Передборської. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 329 с.
11. Цикін В.О. Філософія освіти - стратегія прориву в майбутнє: монографія /В.Цикін, І.Бріжата. – Суми:Вид-во СумДПУ ім.А.С.Макаренка, 2012. – 256с

Опачко Магдалина
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра педагогики и психологии
Государсвенное высшее учебное заведение «Ужгородский национальный университет», Ужгород, Украина

ДИДАКТИЧЕСКИЙ МЕНЕДЖМЕНТ: ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ

В статье определяются сущность и содержание понятия "дидактический менеджмент". Исходя из философского анализа понятий образовательный менеджмент, педагогический менеджмент, автор находит общее и отличительное в педагогических феноменах, раскрывает особенности дидактического менеджмента, характеризирует его природу та составляющие компоненты. В контексте философии современного образования раскрываются перспективы развития педагогического явления, в качестве которого выступает дидактический менеджмент.

Ключевые слова: дидактический менеджмент, философский анализ, образовательный менеджмент, педагогический менеджмент.

Opachko Magdalyna
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of Pedagogy and Psychology
State Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

DIDACTIC MANAGEMENT: PHILOSOPHICAL ASPECTS OF THE ESSENCE OF THE CONCEPT

In the article the essence and meaning of the concept «didactic management» is determined. Based on the analysis of the philosophical concepts of educational management, teaching management, the author reveals the common traits and the difference in the pedagogical phenomena, discloses the features of the didactic management, characterizes its nature and constituents. Whereas learning is accompanied by the development and education of the individual, closely connected with them, we can use the definition: didactic management – a system of personal development in learning, education and upbringing. Didactic management is an integrative system that is based on the knowledge of the principles of classical didactics; the main principles of the theory of management; professional pedagogical competence (the structure that includes professional, psychological, pedagogical, methodological and methodical competence); integrative qualities of the teacher's individuality, which ensures the openness, fairness, creativity, commitment to continuous self-development and interactive interaction.

Key words: didactic management, philosophical analysis, educational management, teaching management

УДК 37.035

Парфанович Андрій Ярославович
Асистент
кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, м.Тернопіль, Україна

ІСТОРИЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТА СОЦІАЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ МІЖСТАТЕВИХ СТОСУНКІВ МОЛОДІ

Уявлення про загальний соціально-психологічний, соціально-культурний, соціально-економічний портрет молоді, її міжстатевих стосунків віддзеркалюється через масштаби прояву загально соціальних проблем. Рівень розвитку конкретного соціуму, зокрема розглянутих дорадянського, радянського, перехідного періодів у розвитку України, зумовлює необхідність аналізу досліджень науковців із проблем і особливостей соціалізації молоді загалом, і характеру її міжстатевих стосунків у різні часи зокрема.

Ключові слова: молодь, міжстатеві стосунки, історичний підхід, соціальні характеристики, твердження науковців.

Вступ. Молодь як частина населення займає визначене місце в соціумі, виконує певну роль. Проте її становище завжди визначається конкретними історичними умовами, тенденціями суспільного розвитку. На соціальність молоді, рівень її свідомості, поведінку безумовно мають вплив історичні часи, які передували становленню соціальної системи, соціальних зв'язків. Для аналізу міжстатевих стосунків молодих людей як категорії населення доцільним є проведення наукових практичних досліджень з позиції динаміки суспільного розвитку та історичних подій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню проблем молоді, міжстатевих стосунків присвячено багато праць у дослідженнях Т.Баранової, Т. Богуцької, В.Городяненка, І.Кона, Н.Лавриченко, А.Капської, Г.Лактіонової, Н.Надолинської, Г.Петришин, В.Чупрова, В.Шаповалова, С.Юрківського та ін.

Метою статті є дослідження соціально-психологічних характеристик молоді, міжстатевих стосунків у її середовищі в дорадянський, радянський та в перехідний період розвитку України. Основними завданнями нашого дослідження є визначити проблеми й недоліки, суспільні можливості й ресурси у соціалізації молоді в наш час.

Виклад основного матеріалу. Розвиток молодої людини визначається сукупністю умов для соціалізації. У суспільно-історичному контексті соціальність як сутнісна належність суспільного суб'єкта (індивіда чи групи) до певної спільноти є передусім здатністю усвідомлювати і враховувати у власній діяльності об'єктивно необхідні й всезагальні закони суспільного життя, долучатися до нагромаджених спільнотою соціально-культурних цінностей і досвіду, їх інтеріоризації, тобто переведення в ідеальний внутрішній план. Це дає змогу суб'єктові соціального життя і діяльності піднестися до рівня культури, досягнутого суспільством у ході тривалої його еволюції, і в цьому сенсі прирівнятися до нього і стати в ньому своїм [4, с.7-11].

Особистість, взаємодіючи з суспільством, виявляє свої характерні риси: самосвідомість, ціннісні орієнтири, соціальні стосунки, автономність, внутрішню духовну структуру (потреби, інтереси, цінності, мотиви, соціальні норми, переконання, світоглядні принципи, смаки, звички та ін.). Соціологічний підхід до структури особистості враховує передусім особливості й механізми її соціальної поведінки. Соціальний тип особистості – результат взаємодії історико-культурних і соціально-економічних умов життєдіяльності людини, сукупність повторюваних якостей людини як істоти соціальної [9, с.189-200].

У західних країнах соціологічний інтерес до молодіжної проблематики посилювався у періоди загострення так званих «молодіжних проблем» – значне підвищення злочинності, наркоманії, кризові явища у сфері праці (безробіття), освіти, прояви політичного, національного екстремізму. Головна увага спрямовувалася передусім на практичне розв'язання проблеми, а теоретичний аспект здебільшого ігнорувався. Внаслідок цього у деяких західних країнах соціологія молоді не має самостійного наукового статусу, вона більш пов'язана із соціальною практикою, ніж із теорією. В Україні склалася подібна ситуація, хоча причини цього дещо інші: насамперед нехтування реальними молодіжними проблемами у колишньому Радянському Союзі, недостатня увага до них в сучасних умовах; «нормативний» підхід до вивчення соціальних процесів у молодіжному середовищі, який панував у суспільних науках, коли певні прогресивні вияви, явища, притаманні окремим прошаркам молоді, приписувалися всій молоді країни; розгляд молоді винятково як об'єкта впливу з боку соціальних інститутів [9, с.431].

Історичні умови розвитку та соціальні характеристики міжстатевих стосунків молоді передбачають розгляд умов підтримки цієї категорії населення. Зокрема таких, як: економічне і фінансове забезпечення; соціальне сприяння розвитку та життєдіяльності; задоволення базових потреб і інтересів.

Окремі дослідження, пов'язані з дослідженням проблем молодіжної сім'ї, сімейної соціалізації, проблем студентства та молоді, яка навчається, вивчення матеріального становища і побуту студентства, з'явилися ще наприкінці XIX – на початку XX ст. [9]. Зауважується, що патріархальна сім'я не залишалася незмінною, вона розвивалася і поступово набувала все більш демократичного характеру. Так, наприклад, у XIX столітті все більш масового характеру набув процес відділення молодих сімей від великої батьківської родини, і взагалі патріархальна влада голови сім'ї значно пом'якшилася [6, с.12].

Події XX століття, поряд із перебудовою суспільного ладу, вплинули на структуру, домінанти розвитку міжстатевих стосунків молоді, молодих пар, молодих сімей. Констатується, що до 1917 року навчання в слов'ян було різностатевим і проводилось за різними програмами для хлопчиків і дівчаток. Після революції прихильники статевої гармонії вважали, що досягнути її можна шляхом простого зближення статей. На думку Т. Богуцької, це принесло прямо протилежний результат [2].

Про міжстатеві стосунки у середовищі молоді йдеться у міркуваннях В. Надолинської. Вона ствер-

© Парфанович А.Я.

джує, що до середини XX століття у культурі й масовій свідомості панував патріархальний (або маскулінний) стереотип відносин між статями, згідно якого активність повністю належала чоловікам. На рубежі XIX – XX століть виникає новий стереотип стосунків – фемінний, що передбачає реалізацію в жіночій поведінці моменту активності й самостійності. Цікавим є твердження науковця, що в умовах сучасного культурного проміжку формується негативний стереотип стосунків чоловіка і жінки – еклектичний, що характеризується змішуванням у свідомості людини старого, маскулінного, і нового, фемінного, спробами їх механічно сумістити. Еклектичний стереотип часто виникає у результаті зіткнення традиційного патріархального виховання жінки з реаліями індустріального і постіндустріального суспільства, де вона змушена бути самостійною у всіх сферах життя, а також феміністичного виховання чоловіка, який прагне бачити жінку самостійною, але в той же час такого, який зберігає маскулінні ілюзії [7, с.30].

З середини 60-х років на тлі загального політичного потепління і пов'язаного з ним відродження соціологічних досліджень відбувається формування соціології молоді. Посилення інтересу до молодіжної проблематики було пов'язано також з націленістю на виховання молоді у комуністичному дусі. Певне значення для вироблення соціологічної теорії молоді мала праця І. Кона «Соціологія особистості», в якій були визначені особливості юності [9, с.437-438].

У іншій своїй праці І.Кон стверджує, що будь-які психосексуальні процеси і відношення необхідно розглядати в контексті сексуально-еротичної культури, яка, в свою чергу, органічно пов'язана із соціально-економічними відносинами в суспільстві [3, с.4]. Зрушення в культурі нерозривно пов'язані із змінами характеру взаємостосунків чоловіків і жінок. І. Кон переконаний, що головними суб'єктами і агентами цих змін є не чоловіки, а жінки, соціальний стан, діяльність і психіка яких змінюються зараз значно швидше і радикальніше, ніж чоловіча психіка. Справа тут не тільки у більш широкій адаптивності жінок, скільки у загальній логіці соціально-класових відносин. Будь-які радикальні соціальні зміни здійснюють перш за все ті, хто в них зацікавлений, у цьому випадку – жінки, які крок за кроком освоюють нові для себе заняття і види діяльності, що супроводжується їхньою психологічною самозміною і зміною колективної жіночої самосвідомості, включаючи уявлення про те, як повинні складатися взаємостосунки з чоловіками [3].

Соціологи, педагоги, філософи намагаються пояснити процеси, які відбувають у середовищі молоді та стосовно формування їхніх міжстатевих стосунків у перехідний для України період розвитку. Науковцями розглядаються проблеми цього періоду, особливості становлення молодіжної політики, наслідки дистабілізаційних процесів, які супроводжують побудову нового суспільного ладу (див.табл.1).

Таблиця 1

Наукові позиції стосовно молоді та міжстатевих стосунків у перехідний для розвитку України період

№ з/п	Твердження автора наукової думки
1.	На рубежі XX – XXI ст. ефективній молодіжній політиці стали на заваді: дефіцит соціально-економічних ресурсів, які б могли бути використані для вирішення молодіжних проблем; зниження життєвого рівня молоді, що спричиняє песимізм, соціальну апатію; невідповідність рівня професійної підготовки молоді реальним потребам суспільства; слабка консолідованість молодіжного руху (В.Городяненко) [9].
2.	Розбіжності між очікуваним і дійсністю підвищує напруженість у суспільстві і готовність людей змінити модель своєї поведінки в напрямі антисоціальної. Труднощі полягають і в тому, що в сучасних умовах порушено ієрархію потреб. У процесі реформування відбувається переорієнтація таких цінностей, як дисципліна, виконавчість, обов'язковість на такі цінності, як свобода від авторитетів, розкутість, особиста недоторканість, які відносяться до процесу самореалізації особи (Г.Петришин) [8].
3.	У періоди соціальних криз трансформується і розмивається ціннісно-нормативна система соціальних відносин – основа процесів соціалізації. Людина знаходиться, з одного боку, під більш масивним суспільним пресингом, а з другого – суспільство не дає критерії та норми виживання. У цій ситуації центр відповідальності й контролю зміщується в сторону індивідуальності, що ставить до неї досить високі вимоги. Дестабілізуючі процеси перехідного періоду відобразилися на формуванні тогочасного покоління. Нестабільність соціуму досягла свого піку у 90-ті роки, що вилилось у дефіциті позитивного впливу на дитину всіх інститутів соціалізації (Т.Баранова) [1].
4.	Недовіра до протилежної статі спостерігаються не тільки в моральному плані, але й в інтимних стосунках. Із 50 опитаних дівчат віком 17-19 років 32 стверджували, що віддали б перевагу вступити в інтимні стосунки із особами протилежної статі, що за віком старші 10 і більше років (С.Юрківський) [12].
5.	Сьогодні старшокласники відображають і по-своєму відтворюють норми моралі, які дає їм суспільство дорослих. Кризовий соціум обумовив існування суперечливої системи життєвих цінностей. Високо оцінюючи значення здоров'я, щасливого сімейного життя, вірних друзів, матеріального благополуччя, старшокласники разом з тим ігнорують цінності пізнання і творчості. Вони не пов'язують свою життя зі служінням суспільству, відчужені від політики, цінностей добросовісної праці, готові здійснювати свою життєву програму твердо і неухильно, «будь-якою ціною» (Г.Лактіонова) [5].
6.	Можна сказати, що домінанта ризику у моделях поведінки є загальною характеристикою сучасних молодих поколінь Панують типи ризиків у молодіжному середовищі: із загрозою здоров'ю і життю; ризики негативного демографічного відновлення; з невизначеністю життєвого старту; ризики, пов'язані з нерівністю стартових позицій та ризики фальстарту; з невизначеністю можливостей самореалізації; соціально-стратифікаційні ризики; ризики нисхідної мобільності; ризики соціального виключення; з ціннісно-нормативною невизначеністю; ризики соціальної дезорієнтації, аномії та ризики розриву з соціальними інститутами; з невизначеністю ідентичності; ризики кризи ідентичності і ризики делінквентної ідентичності (В.Чупров) [10].

Узагальнюючи, можна зробити висновок про кризу сучасних соціальних інститутів, а відтак і кризу соціального виховання. Перебуваючи у стані перманентної реформації, соціальні інститути, починаючи з сім'ї, сьогодні не в змозі зорієнтувати особистість молодої людини, впровадити у свідомість підростаючого покоління уявлення про правила і взірці життєдіяльності. Норми, що виробились в умовах невизначеності, за своєю суттю є перехідними. Це свідчить про те, що самі інститути соціалізації переживають стан аномії, що сприяє поширенню де соціалізації особистості, втраті життєвих орієнтирів молоді, формуванню асоціальних типів особистості [10, с.109]. Нормативна невизначеність посилює ризик конфлікту з соціальними інститутами і зумовлює ріст дезорієнтації і аномії серед широких шарів молоді. Соціально-психологічна напруга, яка слідує за цим, тягне за собою зростання ірраціональних форм поведінки, таких, як негативні афективні форми соціальної поведінки – ворожість, агресивність, або відхід до себе [10, с.110].

Загальні тенденції, притаманні загальному процесу соціалізації молоді, мають відображення на міжстатевих стосунках у молодіжному середовищі та має такі прояви: розвиток недовіри, конкуренції, протиріч між статями; зорієнтованість на професійному становленні та ігнорування репродуктивною функцією; формування і розвиток стосунків на прагматичній основі, коли ставляться пріоритетними не морально-духовні цінності, емоційна близькість, а соціальні досягнення й перспективи.

Висновки. Отже, рівень розвитку конкретного соціуму, зокрема розглянутих нами дорадянського, радянського, перехідного періодів у розвитку України, зумовлює необхідність аналізу досліджень теоретиків щодо між статевих стосунків молоді. Проведене дослідження не вичерпує всіх можливих проблем у соціалізації молоді та її міжстатевих стосунків, формуванні її сучасного портрету. Зокрема, потребують глибшого аналізу статево-гендерні особливості формування молоді, демографічні соціально-культурні особливості в розвитку й життєдіяльності хлопців і дівчат в різні історичні періоди.

Список використаної літератури

1. Баранова Т. Подростки с девиантным поведением: трудности социализации / Т.Баранова // Социальна педагогика. – 2006. – № 4. – С.47-54
2. Богуцкая Т. Мальчики предпочитают соперничать, а девочки сотрудничать / Т.Богуцкая // Домашнее воспитание. – 2004. – № 2. – С.2-4
3. Кон И. Сексуальная культура XXI века / И.Кон // Педагогика. – 2003. – № 4. – С.3-15
4. Лавриченко Н. Категорії «соціальність», «духовність» і «моральність» в сучасній педагогічній науці / Н.Лавриченко // Шлях освіти. – К., 2003. – № 1. – С. 7-11
5. Лактионова Г.М. Пол как фактор различий в ценностных ориентациях старшеклассников / Г.М.Лактионова // Актуальные проблемы социализации девушек-подростков: сборник научных статей / [под общ. ред.Г.М.Лактионовой]. – К.: А.Л.Д., 1995. – С.36-41
6. Молода сім'я: проблеми та умови її становлення / [ра ред. проф. А.Й.Капської]. – К. : ДЦССМ, 2003. – 184 с.
7. Надолинская Н. Влияние гендерних стереотипов на воспитание и образование / Н.Надолинская // Педагогика. – 2004. – № 5. – С.30-35
8. Петришин Г.Р. Соціологія: навчальний посібник / Г.Р.Петришин – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2006. – 299 с.
9. Соціологія: підручник [для студентів вищих навчальних закладів] / за ред. В.Г.Городяненка. – К. : Академія, 2005. – 560 с.
10. Чупров В.И. Молодежь в обществе риска / В.И.Чупров, Ю.А.Зубок. – [2-е изд.] – М.: Наука, 2003. – 230 с.
11. Шаповалов В. А. Социология молодежи: [учеб. пос.] / под ред. Ю. Г.Волкова. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2001. – 576 с.
12. Юрківський С. Гендерні ролі як детермінанти конфліктної поведінки особистості / С.Юрківський // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Сер. Педагогіка. – 2000. – № 4. – С. 33–35.

Рецензент: докт.пед.наук, проф. Парфанович І.І.

Парфанович Андрей
асистент
кафедра социальной педагогики і социальной роботы
Тернопольский национальний педагогический университет
имени Владимира Гнатюка, г. Тернополь, Украина

ИСТОРИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ И СОЦИАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МЕЖДУПОЛОВЫХ ОТНОШЕНИЙ МОЛОДЕЖИ

Представления об общем социально-психологическом, социльно-культурном, соціально-экономическом портрете молодежи, междуполовых отношениях отображаются сквозь масштабы проявлений общесоциальных проблем. Уровень развития конкретного социума, рассмотренных досоветского, советского, переходного периодов в развитии Украины, обуславливает необходимость анализа исследований ученых относительно проблем и особенностей социализации молодежи вообще, и характера ее междуполовых отношений в отдельности.

Ключевие слова: молодежь, междуполовые отношения, исторический подход, социальные характеристики, позиции ученых.

Parfanovych Andriy
Assistant
Department of Social Pedagogic and Social Work
Ternopil National Pedagogical University named after V.Gnatuk
Ternopil, Ukraine

HISTORICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT AND SOCIAL CHARACTERISTICS OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS OF YOUNG PEOPLE

The study of social, psychological and educational characteristics describe the behavior and identity of the young man in interpersonal relations through the prism of historical conditions that take into account gender and sex factor of society and in all its areas. Those wording problems in interpersonal relationships of young people that have applied situational specificity that are considering the presence or absence of certain factors in influence, their power and pressure. This requires the analyzing of modern scientific, statistical, Applied Information Data of youth sphere of interpersonal relationships. The study does not cover all possible problems in socialization between young people and their sexual relations, the formation of the modern portrait. It is required to do the deeper analysis of gender and gender features of formation of youth demographic socio-cultural features in the development and life of boys and girls in different historical periods. On the basis of analysis of legal, theoretical, and practical approaches to the domestic violence, the main issues concerning its prevention among young couples are defined.

Key words: youth, interpersonal relationships, historical approach, social characteristics, the position of scientists.

УДК 378.1:38.4

Патинок Оксана Петрівна
кандидат психологічних наук, професор
кафедра соціальної політики
факультет соціально-психологічних наук та управління
Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова
м.Київ, Україна

СТАНОВЛЕННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЯК ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩОЇ ЯКОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНОЇСФЕРИ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті висвітлено проблему становлення відповідальності майбутнього фахівця соціальної сфери як професійно значущої якості у психологічному аспекті. Розкрито структури відповідальності як професійно значущої якості працівників соціальної сфери та особливості розвитку її компонентів і видів. Виявлено специфіку становлення відповідальності майбутніх соціальних працівників впродовж навчання у вузі. Здійснено аналіз проблеми відповідальності особистості та обґрунтувано психологічні аспекти відповідальності як професійно значущої якості соціального працівника. Проаналізовано психологічні особливості формування відповідальності як професійно значущої якості майбутнього соціального працівника у навчально-виховному процесі.

Ключові слова: відповідальність фахівця соціальної сфери, становлення відповідальності, компоненти відповідальності, рівні відповідальності, особистісні характеристики.

Вступ. Відповідальність є властивістю розвинутої особистості, яка безпосередньо пов'язана із свободою вибору у поведінці людини, є вирішальною у самореалізації й самоактуалізації особистості. Відповідальність, як якість особистості, характеризується динамічністю. Становлення відповідальності особистості тісно пов'язана із мотивами, ставленням, самосвідомістю, локусом контролю. Ці зв'язки є неоднозначними як на різних етапах онтогенетичного розвитку особистості, так і в індивідуальному плані.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Психологічна характеристика поняття відповідальності майбутнього фахівця соціальної сферивисвітлюється в контексті теоретичних узагальнень М.В.Савчина, К.К.Муздибаєва про сутність відповідальності; вітчизняних концептуальних положень щодо розвитку та формування особистості, де відповідальність розглядається як важлива складова її характеру (І.Д.Бех, М.Й.Боришевський, Г.С.Костюк, С.Д.Максименко), досліджень формування особистості фахівця соціальної сфери (В.П.Андрущенко, О.В.Безпалько, М.А.Гуліна).

У педагогічній та віковій психології одним з основних аспектів вивчення проблеми відповідальності є аналіз розвитку її окремих складових в старшому підлітковому та юнацькому віці (Ю.А.Алєксєєва, І.С.Булах, Г.А.Татаурова, І.Г.Тимощукта інші). Результати досліджень свідчать про те, що саме у юнацькому віці відбуваються важливі зрушення в становленні відповідальності особистості. Цьому сприяють об'єктивні соціальні умови вибору молодою людиною свого подальшого шляху, усвідомлення індивідуальної та соціальної необхідності брати на себе відповідальність за якість професійної підготовки та обраної суспільної діяльності.

Головною **метою** нашого дослідження є розкриття структури відповідальності як професійно значущої якості працівників соціальної сферита особливості розвитку її компонентів і видів та виявлення специфіки становлення відповідальності майбутніх соціальних працівників впродовж навчання у вузі. Відповідно до мети дослідження поставлено такі завдання:здійснити аналіз проблеми відповідальності особистості та обґрунтувати психологічні аспекти відповідальності як професійно значущої якості соціального працівника; проаналізувати психологічні особливості формування відповідальностіяк професійно значущої якості майбутнього соціального працівника у навчально-виховному процесі.

Виклад основного матеріалу. Професійно значущою якістю соціального працівника, яка сприяє розв'язанню професійних завдань, на нашу думку, є відповідальність. Відповідальність працівника соціальної сфери - це інтегративна якість особистості спеціаліста, яка характеризується вільно вибраним, критично осмисленим з позиції професійного обов'язку прагненням добросовісного, творчого виконання своїх професійних функцій і обов'язків.

Соціальна робота належить до таких видів професійної діяльності, в якій потрібні не лише знання та вміння, а й особистісні якості спеціаліста, що впливають у багатьох випадках на її результативність. Визначаючи особистісні характеристики соціального працівника, ми виходимо з того, що він працює в сфері «людина-людина», яка вимагає від спеціаліста здатності успішно функціонувати в системі міжособистісних відносин.

Особистісними якостями, необхідними фахівцю соціальної роботи, є: психологічні характеристики (спостережливість, емоційна врівноваженість, низька тривожність, творче мислення, послідовність у діях, витримка, уважність, наполегливість); морально-етичні якості (відповідальність, справедливість, гуманність, доброзичливість, тактовність, терпимість, принциповість, повага до людей); психоаналітичні якості (адекватна самооцінка, самоконтроль, самоорганізованість, самокритичність, самоаналіз, самодисциплінованість, прагнення до самовдосконалення); педагогічні якості (комунікабельність, цілеспрямованість, красномовство, уміння навіювати та переконувати тощо).

Оскільки відповідальність є властивістю розвинутої особистості, яка безпосередньо пов'язана із свободою вибору у поведінці людини та є вирішальною у самореалізації й самоактуалізації особистості, становлення даної професійної якостімайбутніх соціальних працівників впродовж навчання у вищому навчальному закладі відзначається певними особливостями розвитку її структурних складових: когнітивного, мотиваційно-афективного та діяльнісно-поведінкового.

Розвиток когнітивного компоненту відповідальності майбутніх працівників соціальної сферихарактеризується зростанням усвідомленості сутності поняття відповідальності у напрямку збільшення варіативності психологічного розуміння цього поняття

© Патинок О.П.

як такого, яке має складну і неоднозначну структуру; розширенням здатності студентів аналізувати причини та умови, що зумовлюють належний рівень відповідальності особистості; поглибленням бачення шляхів її розвитку через більш виважений аналіз внутрішніх чинників відповідальності, залучення студентів старших курсів до конкретної діяльності в різних сферах соціальної практики, вивчення психологічних дисциплін, знайомство з викладачами, розширення сфери міжособистісної взаємодії. В процесі навчання інтенсивно розвивається самосвідомість студентів, яка до четвертого курсу досягає більш високого рівня та спонукає випускників до самоаналізу та самовиховання, що дозволяє їм бути зорієнтованими у розвитку власної відповідальності на свій внутрішній потенціал, а не на зовнішні спонукання.

Розвиток мотиваційно-афективного компоненту відповідальності майбутніх працівників соціальної сфери характеризується певними взаємопов'язаними тенденціями. З одного боку, від першого до четвертого курсу, змінюються структура цього компоненту, яка має свою специфіку на кожному з етапів навчання студентів, з іншого - змінюються особливості кількісної репрезентації та змістової характеристики її складових.

Розвиток діяльнісно-поведінкового компоненту відповідальності майбутніх працівників соціальної сферивідзначається його конструктивною тенденцією до збільшення нормативно-відповідального способу регуляції поведінки, як принципу, який реалізується особистістю незалежно від ситуативних умов дії.

Критеріями визначення рівнів розвитку відповідальності є відповідні рівні когнітивного, діяльнісно-поведінкового компонентів, прояви мотиваційно-афективного компоненту, параметри відповідальності: когнітивність − осмисленість–обізнаність, що відображає глибину розуміння необхідності та соціальної значущості навчальної діяльності; мотивація − соціометрична–егоцентрична, що розкриває співвідношення соціально та особистісно значущих мотивів; емоційність − стенічна–астенічна, що відображає стимулюючу роль емоційних переживань студента для його оволодіння майбутньою професією; регуляція − інтравертована – екстравертована, що відображає міру залежності поведінки майбутнього соціального працівника від зовнішніх обставин [2].

Нами досліджено, що студенти з однаковими рівнями відповідальності на різних етапах навчання у вузі мають спільні тенденції розвитку її структурних складових та параметрів. Відповідно, профілі відповідальності майбутніх соціальних працівників, характеризуються такими параметрами:

-високому рівню відповідальності майбутніхпрацівників соціальної сферипритаманний високий рівень когнітивного та діяльнісно-поведінкового компонентів, які характеризують¬ся здатністю студентів усвідомлювати сутність відповідальності, їх поглибленим баченням шляхів розвитку відповідальності. В ієрархії мотивів відповідальності у таких студентів переважають мотиви самореалізації, самопізнання, морального самоствердження. Найбільш вираженими є такі параметри відповідальності, як когнітивна осмисленість, соціоцентрична мотивація, інтернальна регуляція, операційний характер труднощів;

- середньому рівню відповідальності майбутніхпрацівників соціальної сфери притаманний середній рівень розвитку її компонентів. Розвиток когнітивного компоненту у таких студентів, характеризується осмисленістю своєї поведінки та прийнятих рішень та головні труднощі при дотриманні відповідальної поведінки у них пов'язані з відсутністю знань, вмінь, навичок, а не з особистісними проблемами, які властиві для студентів з ослабленою саморегуляцією. Розвиток поведінкового компоненту відзначається тим, що відповідальність як моральна норма не зовсім сформована, а регуляція поведінки здійснюється на основі аналізу ситуативних умов дії. Саме фактори ситуації визначають вибір відповідальної поведінки студентом. У мотиваційній структурі відповідальності переважають суспільні мотиви, морального самоствердження та прагматичні мотиви.Щодо параметрів відповідальності майбутнього соціального працівника з середнім рівнем відповідальності відзначає помірна наполегливість, орієнтованість на вимоги оточуючих, результативність діяльності, емоційність мобілізуючого характеру, володіння навичками самоконтролю;

- низький рівень відповідальності майбутніх працівників соціальної сфери характеризується поверхневим розумінням сутності відповідальної поведінки, низьким рівнем усвідомлення внутрішніх механізмів її розвитку, зосередженням уваги при аналізі власної безвідповідальної поведінки на зовнішніх причинах її виникнення. Виконання відповідальних справ не супроводжується отриманням задоволення від цього процесу, а відзначається очікуванням позитивних наслідків, винагород, які студент передбачає отримати у результаті своєї роботи. Емоції відіграють роль перешкод, оскільки серед них панують явища астенічного (демобілізуючого характеру): лінь, розслабленість, байдужість. Відповідальна поведінка значною мірою залежить від зовнішніх обставин. Знання, як потрібно діяти, не переходять на рівень особистісного осмислення, не стають переконаннями. Переважають труднощі особистісного порядку: студент роздумує над тим, чи варто робити цю справу, яку користь вона зможе йому принести, і це значно знижує його зусилля при виконанні справи. Найбільшу вираженість у студентів із низьким рівнем відповідальності мають такі параметри, як егоцентрична мотивація, особистісний характер труднощів та інструментально-стильові прагнення. Отже, проведений аналіз дослідження дозволив виділити рівні загальної відповідальності, відслідкувати особливості їх розвитку у майбутніх соціальних працівників впродовж навчання у вузі та вибудувати профілі відповідальності, характерні для кожного з її рівнів.

Становлення відповідальності майбутніх соціальних працівників відзначається особливостями розвитку її форм: дисциплінарної, відповідальності за себе та за інших.

«Дисциплінарна відповідальність» майбутніх працівників соціальної сферинайбільш представлена у першокурсників, але змінюється до четвертого курсу через зменшення кількості студентів з низьким рівнем, що зумовлено усвідомленням необхідності дотримання норм спілкування та вимог викладачів для досягнення успіху у підготовці до майбутньої професії, та зростання з середнім рівнем, що вказує на розвиток у процесі навчання та здобування індивідуального досвіду, самосвідомості студентів, а, відповідно, більш критичного, диференційованого ставлення до зовнішніх вимог дорослих, встановлених правил і норм.

«Відповідальність за себе» майбутніх соціальних працівників наявна в незначної кількості першокурсників з високим рівнем її вираження, та прослідковується їх зростання до четвертого курсу з одночасним зменшенням низького рівня, що свідчить про інтенсивний розвиток в процесі професійної підготовки,

внутрішніх зобов'язань особистості, прагнень майбутнього до самовдосконалення і самореалізації.

«Відповідальність за інших» майбутніх працівників соціальної сферина всіх етапах їх навчання найменш представляє студентів з низьким рівнем, що вказує на те, що майбутні соціальні працівники ще до вступу в вищий навчальний заклад мали певні особистісні характеристики, які є основою розвитку цього виду відповідальності, а навчання сприяло його формуванню. На четвертому курсі високий рівень «відповідальності за інших» вперше посідає домінуючу позицію серед високих рівнів інших різновидів відповідальності, що є свідченням якісних змін у становленні цього виду відповідальності, зумовлених розвитком самосвідомості майбутнього соціального працівника, який пов'язаний із усвідомленістю ним сутності своєї майбутньої професії, із здобуванням досвіду соціальної взаємодії у процесі професійної підготовки. Проте від першого до четвертого курсів навчання студентів змінюються представленість та співвідношення рівнів сформованості цих форм відповідальності, становлення яких взаємообумовлене.

На четвертому курсі ієрархія співвідношення високих показників різних видів відповідальності, порівняно з попередніми курсами, змінюється. Найбільш представленою стає «відповідальність за іншого» (36,6%), на друге місце за вираженістю виходить «відповідальність за себе» (27,8%), і останнє посідає «дисциплінарна відповідальність» (23,2%). Досить переконливими є низькі показники. Вони виражені з «дисциплінарної відповідальності» у 2% студентів і з «відповідальності за себе» у 1,2% студентів.

Про цю особливість свідчить також зростання від першого до четвертого курсу кількості студентів з високим рівнем «відповідальності за себе», та зменшення з низьким, причому кардинальні зміни відбуваються на четвертому курсі. Високий рівень «відповідальності за себе» відзначається у значної кількості випускників (27,8%), для яких характерні вимогливість до себе, схильність до самокритики, здатність проявляти незалежність, ініціативність, прагнути самостійно будувати плани власного життя, перспективи своєї майбутньої професії. Вони більшою мірою зорієнтовані на «внутрішні» цінності, визнання власних переваг і недоліків, частіше проявляють прагнення до самовдосконалення і самореалізації, активніше реалізують себе через участь у громадському житті та суспільно-корисній діяльності.

Висновки. За результатами проведеного нами дослідження можна зробити висновок, що становлення відповідальності майбутніхпрацівників соціальної сфери перебуває у взаємозв'язку з розвитком їх професійної спрямованості. Зокрема, із зростанням показників професійної спрямованості зростають показники відповідальності. Зроблений аналізособливостей становлення відповідальності в процесі професійної підготовки спонукають до пошуку шляхів і засобів цілеспрямованого розвитку цього феномену як професійно значущої якості фахівця.

Список використаної літератури

1. Бех І.Д. Психологічні джерела виховної майстерності: навч. посібник. – К.: "Академвидав", 2009. – 248с.
2. Патинок О.П. Психологічні умови становлення відповідальності як якості особистості майбутнього фахівця соціальної сфери // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. №13-4, 2012. – С.15 - 24
3. Савчин М. Психологія відповідальної поведінки / М.В.Савчин. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2008. – 280 с.

Патынок Оксана
кандидат психологических наук, профессор
кафедра социальной политики
факультет социально-психологических наук и управления
Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова
г. Киев, Украина

СТАНОВЛЕНИЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье освещено проблему становления ответственности будущего специалиста социальной сферы как профессионально значимого качества в психологическом аспекте. Раскрыто структуры ответственности как профессионально значимого качества работников социальной сферы и особенности развития ее компонентов и видов. Выявлена специфика становления ответственности будущих социальных работников в течение обучения в вузе. Осуществлен анализ проблемы ответственности личности и обоснованы психологические аспекты ответственности как профессионально значимого качества социального работника. Проанализированы психологические особенности формирования ответственности как профессионально значимого качества будущего социального работника в учебно-воспитательном процессе.

Ключевые слова: ответственность специалиста социальной сферы, становление ответственности, компоненты ответственности, уровни ответственности, личностные характеристики.

Patynok Oksana
Candidate of Psychological Sciences, Ph.D., Professor
Social Policy Department
Faculty of Social and Psychological Sciences and Management
National Pedagogical University named after M.Dragomanov, Kyiv, Ukraine

FORMATION OF LIABILITY AS PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF FUTURE SPECIALISTS OF SOCIAL SPHERE: PSYCHOLOGICAL ASPECTS

The article deals with the problem of responsibility of formation a future specialist The article deals with the problem of responsibility of formation a future specialist in social services as a significant professional quality in the

psychological aspect. The structure of professional responsibility has been considered as significant characteristics of social workers and it`s components and types. It was discovered the specific responsibilities of formation future social workers during university studies. The problem of individual responsibility was analyzed and the psychological aspects of professional responsibility have been substantiated as extremely important quality of a social worker. The psychological features of formation responsibility was analyzed as significant important quality of future social worker through process of education. This analysis of the formation of responsibility in the professional educational process leads to finding ways and means of purposeful development of this phenomenon as professionally significant quality of specialist in the social sphere.

Key words: the professional responsibility in the social sphere, formation of responsibility, the elements of responsibility, the levels of responsibility, personal attributes.

УДК 371.134:364

Повідайчик Оксана Степанівна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра соціології та соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

ФУНКЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

У статті досліджено функції науково-дослідницької діяльності соціальних працівників. Основними з них є: соціальна, інтерсоціальна, системна, інтегративна, прогностична, моделююча, інформаційна, комунікативна, технологічна, мотиваційна, розвивальна, рефлексивна. Проаналізовано окремі взаємопов'язані елементи в структурі соціальної роботи, які несуть специфічне дослідницьке навантаження. Обґрунтовано, що соціальна робота на різних рівнях передбачає два види діяльності – регламентовану та пошуково-дослідницьку.

Ключові слова: соціальна робота, науково-дослідницька діяльність, функції науково-дослідницької діяльності, підсистеми соціальної роботи.

Вступ. Характерною особливістю останніх десятиліть в нашій країні, поряд з корінними перетвореннями в соціально-економічній та політичній сферах, є розвиток соціальної роботи як нового виду професійної діяльності, покликаної забезпечувати зростання якості життя людей. Водночас аналіз становлення вітчизняної системи соціальної роботи засвідчує, що вона може розвиватися тільки за умови здійснення дослідницької роботи та вироблення нових знань, які формують наукове підґрунтя професії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми науково-дослідницької роботи соціальних працівників досліджені низкою вітчизняних і зарубіжних вчених. Так, основам організації наукових досліджень майбутніх фахівців різних професійних галузей присвячені праці Н. Гавриша, П. Горкуненко, В. Мюррея, В. Раєвського, І. Лернера та ін. Проблема активізації дослідницької діяльності студентів вирішувалася Є. Венгером, М. Даниловим, О. Дубасенюк, Т. Дьячек, Є. Куклiним, Т. Клімовим, О. Микитюк та ін. Разом з тим, аналіз теоретичних і практичних досліджень засвідчує, що недостатньо розкриті функціональні особливості науково-дослідницької роботи в процесі професійної діяльності соціальних працівників.

Метою статті є визначення функцій науково-дослідницької діяльності в системі соціальної роботи. **Завдання статті**: визначити функції науково-дослідної роботи в процесі професійної діяльності соціальних працівників; дослідити окремі взаємопов'язані елементи в структурі соціальної роботи, яким притаманне специфічне дослідницьке навантаження.

Виклад основного матеріалу. Особливості науково-дослідницької діяльності соціальних працівників розкриваються через аналіз функцій, які вона виконує в соціальній роботі. У науковому вжитку функції трактуються як певна сукупність соціальної діяльності; деяка задана поведінка того чи іншого об'єкта; спосіб досягнення мети; результат по відношенню до дій, які його формують; механізми, які сприяють реалізації певних можливостей; системні властивості, що детермінують специфіку їхнього прояву та ін. (В. Крисько, Н. Платонова, Л. Топчий, Є. Холостова та ін.).

Ґрунтуючись на працях Н. Астафьєвої і Т. Дьячек, розглянемо основні функції, які виконує науково-дослідницька діяльність в системі соціальної роботи [1; 2].

Соціальна функція охоплює сферу формування і саморозвитку майбутніх соціальних працівників, визначає ціннісно-етичні орієнтації професійної діяльності, розкриває соціальні аспекти професії, обумовлює залежність мети, змісту дослідження, мотивів участі в ньому від соціально-економічних умов і специфіки виробничих завдань, забезпечує формування професійної компетентності і самосвідомості фахівців з урахуванням їхніх потреб і системи соціальної роботи.

Інтерсоціальна функція – пов'язана з об'єктивними закономірностями макросоціального розвитку суспільства, зокрема, глобалізацією, соціальною нерівністю, демографічними і екологічними проблемами, бідністю та ін. Через зміст цієї функції розкривається інтерсоціальна активність майбутнього соціального працівника. В умовах динамічного розвитку суспільства фахівець соціальної роботи повинен звертатися до світового досвіду, виокремлювати з нього все те прогресивне, що створюється в професійній спільноті на рівні теорії і практики соціальної роботи. Виявлені знання необхідно відповідним чином адаптувати до національної дійсності і традицій країни (регіону), підбирати для цього адекватний інструментарій практичної реалізації нових підходів до соціальної роботи і способи їх впровадження в практику. Реалізувати інтерсоціальну функцію – значить шанобливо ставитися до досягнень людської культури, досвіду, накопиченого в світовій практиці соціальної роботи, з розумінням сприймати різноманіття проявів соціальних проблем, в залежності від національності людини, її віросповідання та ін.

Ідея інтерсоціальної функції полягає у здійсненні впливу спільної дослідницької діяльності соціальних працівників на зростання добробуту населення, зниження соціальної напруженості в світі, гармонізацію відносин людини з навколишньою соціально-економічною дійсністю.

Системна функція є системотвірним фактором, який зумовлює взаємозв'язок і взаємозалежність всіх компонентів системи соціальної роботи. Дана функція виступає регулятором знань на всіх рівнях (теоретичному й емпіричному), які в сукупності забезпечують цілеспрямований і динамічний розвиток цілісної системи соціальної роботи. Реалізація даної функції дослідницької діяльності передбачає методологічну грамотність соціального працівника, постійне вдосконалення його теоретичних знань і дослідницьких умінь, а також формування дослідницької культури як складової професійної культури, що відбиває системні взаємозв'язки всіх компонентів соціальної роботи.

Інтегративна функція спрямована на зміну змісту і структури сучасного наукового знання, яке лежить в основі соціальної роботи (на макро-, мезо- і мікрорівнях її реалізації), акумулює інтелектуально-концептуальні можливості окремих наук за допомогою досягнення єдності знання в змістовому, структурному, логіко-гносеологічному, науково-організаційному і методологічному аспектах.

Прогностична функція визначає стратегію розвитку соціальної роботи, її взаємодію з внутрішніми

© Повідайчик О.С.

організаційно-технологічними структурами соціальної сфери і зовнішніми факторами розвитку індивіда, соціуму, суспільства; забезпечує включення прогностичної інформації в розробку довгострокових програм розвитку інфраструктури соціальної роботи та її технологічного супроводу в умовах динамічних змін суспільства; передбачає використання прогностичної інформації для визначення перспектив розвитку соціальної сфери.

Моделююча функція представляє можливість розширення практичної діяльності за рахунок вирішення завдань управління об'єктами соціальної роботи з позицій системності, комплексності і цілісності соціальної практики. З часу інституціалізації соціальної роботи в Україні ця функція проявляється в усій різноманітності, забезпечуючи розробку регіонально-орієнтованих моделей соціального захисту населення, моделей соціальних закладів і технологій соціальної підтримки різних груп клієнтів.

Інформаційна функція – передбачає розвиток системи науково обґрунтованих знань про соціальні проблеми, способи їх вирішення засобами соціальної роботи; забезпечує ефективну трансляцію і відтворення діяльності соціальних працівників-новаторів і вчених, фахівців суміжних галузей знань, забезпечує сприятливі умови розвитку соціальної практики за рахунок розширення проблемного поля соціальної роботи та впровадження в професійну сферу сучасних інформаційних технологій.

Комунікативна функція полягає в забезпеченні професійної комунікації за допомогою обміну результатами дослідницької діяльності, які дозволяють варіювати зміст і форми комунікативних взаємодій у професійному середовищі, досягати соціальної спільності при збереженні індивідуальності кожного соціального працівника і адресного підходу до проблеми клієнта. Дана функція забезпечує реалізацію принципу партнерства як у дослідницькій діяльності, так і в соціальній практиці в цілому.

Технологічна функція забезпечує трансформацію сучасних теорій розвитку суспільства, людини, соціальної роботи в технологію за допомогою інтеграції засобів дослідницької діяльності фахівця і його досвіду роботи; передбачає підготовку майбутніх соціальних працівників до виконання професійної діяльності, спрямованої на отримання знань з різних джерел, передачу і перетворення досвіду вирішення соціальних проблем у відповідні технології соціальної роботи.

Мотиваційна функція надає можливість використання засобів дослідницької діяльності для стимулювання мотивації цілеспрямованої пізнавальної діяльності соціального працівника, що відображає його етичні зобов'язання (перед клієнтом, професійним співтовариством, суспільством в цілому) з розвитку ефективної практики соціальної роботи.

Розвивальна функція сприяє використанню способів дослідницької діяльності для розвитку та активізації рефлексивних форм мислення, творчої активності соціального працівника.

Рефлексивна функція визначає шляхи формування фахівця, який усвідомлює тенденції розвитку діяльності в умовах широкого кола соціальних проблем і здійснює всі необхідні зміни для зростання своєї професійної компетентності та підвищення кваліфікації.

Окреслений зміст функцій дослідницької діяльності дозволяє виділити і проаналізувати окремі взаємопов'язані елементи в структурі соціальної роботи, які несуть специфічне дослідницьке навантаження. Для цього застосуємо системно-діяльнісний підхід, який дозволяє інтегрувати уявлення системного і діяльнісного способів вивчення явищ соціальної дійсності.

З позиції зазначеного підходу ми розглядаємо соціальну роботу (на мікро- і мезорівнях) як складну, динамічну, відкриту систему, яка представляє собою підсистему суспільної діяльності, спрямовану на допомогу індивідам, соціальним групам чи громадам і зорієнтовану на гуманізацію суспільних відносин. У свою чергу, вона складається з низки підсистем, які дозволяють реалізовувати певні дослідницькі функції і забезпечувати тим самим ефективний характер соціальної роботи за рахунок випереджального та адекватного реагування на різноманітні зміни соціальної реальності.

Означене дозволяє моделювати соціальну роботу виходячи з оцінки місця і ролі, яку вона відіграє в цілісній системі соціального захисту населення певної країни. Така позиція є цілком правомірною, оскільки соціальній роботі притаманні всі необхідні для системи властивості: вона має певну структурну композицію, що об'єднує всі елементи в строгу логіко-змістовну ієрархію; допускає логічне розчленування цілого, що дозволяє виділити за певними ознаками окремий ієрархічний рівень елементів; не зводиться до механічного об'єднання властивостей деяких елементів (ієрархічних рівнів); по відношенню до «зовнішнього» середовища має цілісний характер і виступає як його підсистема, яка забезпечує досягнення єдиної мети; адаптивна до зовнішніх впливів [1].

Таким чином, системно-діяльнісний підхід дозволяє здійснити умовне виділення деяких підсистем у структурі практичної соціальної роботи і деталізацію функцій дослідницької діяльності в кожній підсистемі.

Розглянемо три підсистеми соціальної роботи, які в сукупності певних зв'язків і відносин забезпечують досягнення основної мети цієї діяльності: а) безпосередню соціальну роботу з клієнтами; б) адміністративно-управлінську діяльність на різних рівнях соціальної роботи; в) інформаційну, методичну, навчальну і просвітницьку діяльність.

Безпосередня соціальна робота з клієнтами здійснюється соціальними працівниками, які перебувають у взаємодії з індивідами в процесі надання їм різних видів соціальної допомоги. Адміністративно-управлінська діяльність на різних рівнях соціальної роботи полягає в організації та управлінні процесами соціального обслуговування та допомоги; її виконують менеджери всіх ланок управління. Інформаційна, методична, навчальна та просвітницька робота реалізується в системі закладів соціального захисту населення та полягає в наданні методичної допомоги, узагальненні передового досвіду та передачі результатів науково-дослідної роботи та інноваційних напрацювань у практику, а також діяльності щодо підвищення професійної майстерності працівників і поширенню знань про соціальну роботу в суспільстві.

Виділимо в кожній із зазначених підсистем той рівень, який інтегрує дослідницьку функцію в рамках відповідної діяльності. Зауважимо, що з усього різноманіття видів діяльності, які в сукупності складають систему соціальної роботи, ми виділяємо лише ту складову, яка відображає її дослідний зміст по відношенню до основних об'єктів дослідницької роботи. На нашу думку, це: технології, методики соціальної роботи, що зумовлюють дослідний компонент у практичній соціальній роботі; організаційно-управлінські інновації всередині закладів соціальної сфери; науково-методичне забезпечення та просвітницька робота, яка передбачає діяльність з узагальнення та поширення передового досвіду і реалізується фахівцями системи соціального захисту населення.

Таким чином, спираючись на принцип прогресивного розвитку соціальної роботи як форми і способу реалізації соціальної політики, а також логіко-зміс-

товий аналіз цієї діяльності, можна зробити висновок, що соціальна робота являє собою діалектичне поєднання двох видів діяльності – регламентованої і пошуково-дослідницької, які нерозривно пов'язані між собою і підсилюють одна одну. У цьому поєднанні підсистем відбивається своєрідність системного характеру соціальної роботи, яка передбачає творчий потенціал професійної дослідницької діяльності, оскільки соціальний працівник «не тільки досліджує той чи інший процес, явище, але й втілює його в практику, будучи творцем власної дослідницької ідеї» [4, с.11]. В цьому випадку творчий, пошуково-дослідницький характер носить і акт вирішення виробничого завдання, і сам процес втілення цього рішення [5, с.42]. Важливим, на нашу думку, є наявність взаємозв'язку дослідницької діяльності в усіх підсистемах соціальної роботи. Так, узагальнення передового досвіду сприяє зміні технологій соціальної роботи, які в свою чергу, зумовлюють організаційно-управлінські перетворення. Інновації на організаційному рівні соціальної роботи призводять до прямого перетворення в практичній соціальній роботі, наприклад, в частині введення нових форм, методів і засобів соціальної роботи. Особистий дослідницький досвід соціального працівника формує базу прогресивного досвіду. Отже, продуктом такої діяльності виступають нові знання про причини соціальних аномалій, існуючі між ними причинно-наслідкові зв'язки, нові технології вирішення соціальних проблем, розвиток раніше невикористаних ресурсів особистості і соціуму тощо.

Висновки. Таким чином, соціальна робота представляє собою діалектичне поєднання двох нерозривно пов'язаних і підсилюючих одна одну видів діяльності – регламентованої і дослідницької, які забезпечують у своїй сукупності поступальний прогрес технологій соціальної роботи, адекватних різноманіттю соціальних проблем. Функціями науково-дослідницької діяльності, яка за своєю значимістю є стрижнем у розвитку соціальної роботи, визначено такі: соціальна, інтерсоціальна, системна, інтегративна, прогностична, моделююча, інформаційна, комунікативна, технологічна, мотиваційна, розвивальна, рефлексивна.

Отримані в процесі дослідження висновки не претендують на вичерпне вирішення окресленої проблеми. Необхідним є подальше вивчення особистісних якостей майбутніх соціальних працівників для здійснення науково-дослідницької діяльності на різних рівнях соціальної роботи.

Список використаної літератури

1. Астафьева Н.Е. Дидактическая система информатизации педагогической деятельности преподавателей профессиональных учебных заведений и научно-методические основы ее реализации / Под общ. ред. А.П.Беляевой. – СПб. – Тамбов: Изд-во ИПКРО, 1997. – 180 с.
2. Дьячек Т. П. Исследовательские роли социального работника / Т. П. Дьячек // Социальная работа: опыт и перспективы: Материалы междунар. науч.-практич. конф. (Москва, 17-18 ноября 2000 г.). – М.: Социально-технологический институт МГУС, 2001. – С. 282 – 289.
3. Топчий Л. В. Проблемы формирования профессионального мастерства специалистов по социальной работе / Л. В. Топчий // Работник социальной службы. – 1997. – №1. – С.31-42
4. Сластенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А.Сластенин, Л.С.Подымова – М.: «Издат-во Магистр», 1997. – 224 с.

Повидайчик Оксана
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра социологии и социальной работы
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», Ужгород, Украина

ФУНКЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

В статье исследованы функции научно-исследовательской деятельности социальных работников. Основными из них являются: социальная, интерсоциальная, системная, интегративная, прогностическая, моделирующая, информационная, коммуникативная, технологическая, мотивационная, развивающая, рефлексивная. Проанализированы отдельные взаимосвязанные элементы в структуре социальной работы, которые несут специфические исследовательские нагрузки. Обосновано, что социальная работа на разных уровнях предусматривает два вида деятельности – регламентированную и поисково-исследовательскую.

Ключевые слова: социальная работа, научно-исследовательская деятельность, функции научно-исследовательской деятельности, подсистемы социальной работы.

Povidaychyk Oksana
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Sociology and Social Work
Sate Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

FUNCTIONS OF SCIENTIFIC AND RESEARCH ACTIVITIES IN THE SYSTEM OF SOCIAL WORK

In the article the functions of scientific and research activities of social workers are examined. Social function defines the values and ethics of professional orientation, reveals the social aspects of the profession. Intersocial function is related to objective laws of macro-social development of society, including globalization, social inequality, demographic and environmental problems, poverty and so on. System function determines the relationship and interdependence of all components of social work as a system. In the article there are analyzed some interrelated elements in the structure of social work, that provide the implementation of scientific research. It is proved that social work at different levels involves two types of activities - regulated and search activity.

Key words: *social work, scientific and research activities, the functions of scientific and research activities, subsystems of social work.*

УДК 378.147.047

Поліщук Віра Аркадіївна
доктор педагогічних наук, професор
завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Тернопільський національний педагогічний університет

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ США ДО ВИВЧЕННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

В статті розглядаються питання формування міжкультурної компетентності (в тому числі й міжкультурної комунікативної компетентності) майбутніх соціальних працівників в США. Вимоги до етнокультурної компетентності проявляються в розумінні феномена культури, її ролі в людської життєдіяльності, в уявленнях про способи придбання, зберігання та передачі соціального досвіду, базисних цінностей культури, в знанні форм і типів культур, основних культурно-історичних центрів і регіонів світу, закономірностей їх функціонування та розвитку, в умінні оцінювати досягнення культури на основі знання історичного контексту їх створення, у здатності до міжкультурного діалогу; в знанні рідної, державної та іноземної мов, національних особливостей народу, народних традицій та вмінні їх використовувати в професійній діяльності.

Ключові слова: США, соціальні працівники, міжкультурна компетентність, соціальне середовище.

Вступ. Україна належить до багатонаціональних держав, де поряд з українцями, проживають росіяни, угорці, словаки, чехи, німці, вірмени, татари та багато інших національностей. Проблема ефективної міжкультурної взаємодії є надзвичайно актуальною сьогодні для українського суспільства, оскільки останнім часом спостерігається певна напруга в міжнаціональних відносинах. Тому дуже важливо формувати готовність до міжкультурної взаємодії, міжкультурного спілкування майбутніх фахівців в період їх навчання у вищих навчальних закладах в процесі полікультурної освіти. Особливо це стосується фахівців соціальної роботи, яким часто доводиться працювати з людьми в полікультурному соціальному середовищі. Міжкультурна компетентність є важливим показником загальної професійної компетентності сучасного соціального працівника.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальні питання полікультурної освіти та виховання розглядаються в працях багатьох вітчизняних учених (Л.Голік, Л.Гончаренко, О.Гуренко, А.Зубко, Г.Дмитрієв, Т.Климченко, М.Красовицький, В.Кузьменко, І.Левченко, І.Мигович та ін.). Проте на сьогоднішній день теоретичні і практичні аспекти полікультурної освіти і формування полікультурної компетентності фахівців у вітчизняній науці досліджені недостатньо. Вважаємо, що більш глибокому осмисленню різних аспектів полікультурної освіти може сприяти вивчення зарубіжного досвіду, оскільки в багатьох зарубіжних країнах з цього питання є значні теоретичні напрацювання і практичні здобутки. До таких країн, в першу чергу, відносяться Сполучені Штати Америки. Ця країна відрізняються від звичайних багатонаціональних держав низкою особливостей, однією з яких є той факт, що міжкультурна взаємодія складалася тут не в рамках окремих етносів, а іммігрантів – вихідців з різних країн, представників різних культурних груп. На території держави проживають представники багатьох національних меншин і внаслідок постійної масової імміграції виникають нові етнокультурні групи, формуються специфічні міжетнічні відносини. В зв'язку з цим важливою складовою державної політики США є політика полікультурності, полікультурної освіти, результатом якої є формування міжкультурної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Досліджуючи питання компетентності фахівців соціальної роботи як важливої складової кваліфікаційної характеристики, вчені до сьогоднішнього часу не мають єдиної точки зору про її сутність і структуру. У вітчизняній і зарубіжній літературі компетентність соціальних працівників розглядається як:

- якісна характеристика суб'єкта соціальної роботи, яка відображає рівень його професійної підготовки до реалізації діяльності;
- необхідний компонент прилучення до культури. Під цим розуміється шанобливе ставлення до спадщини минулого, здатність до творчого сприйняття, розуміння і перетворення дійсності;
- єдність теоретичної та практичної готовності до здійснення соціальної діяльності, у тому числі в міжнаціональному середовищі;
- підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності.

Що стосується міжкультурної (або етнокультурної) компетентності фахівців, то вона передбачає високий рівень професіоналізму, знання, уміння і навички, які дозволяють вільно використовувати культурні засоби і об'єкти в етнокультурному середовищі. Зміст даної компетентності майбутніх професіоналів відображає філософський, культурологічний, психологічний, етнологічний та інші аспекти їх підготовки, в центрі якої знаходяться питання культури і внутрішнього світу людини.

Етнокультурна компетентність сприяє: передачі етнокультурного досвіду, інформації іншим поколінням; розвитку індивідуальності, що характеризує три сторони людини – індивідуальну (природні властивості), суб'єктивну і особистісну (особистий досвід, почуття, статус в соціумі); вихованню та освіті людини з опорою на етнокультурні традиції конкретного регіону; розвитку національної самосвідомості, цілісності особистості.

Рівень етнокультурної компетентності особистості є результатом об'єктивних умов: а) економічних, б) соціально-політичних, в) демографічних, г) культурних, д) релігійних та ін. Суб'єктивні умови сформованості даної компетентності складають конкретні параметри особистості: культурологічна спрямованість (потреби, інтереси, ціннісні орієнтації, мотиви); освіченість (знання, вміння та навички); вихованість (етична, естетична, фізична та ін.); загальна культура (культура розумової праці, спілкування, поведінки та ін.); професійна майстерність (здатність оцінювати свій досвід, здобувати нові знання та ін.).

Вимоги до етнокультурної компетентності проявляються в розумінні феномена культури, її ролі в людської життєдіяльності, в уявленнях про способи придбання, зберігання та передачі соціального досвіду, базисних цінностей культури, в знанні форм і ти-

© Поліщук В.А.

пів культур, основних культурно-історичних центрів і регіонів світу, закономірностей їх функціонування та розвитку, в умінні оцінювати досягнення культури на основі знання історичного контексту їх створення, у здатності до міжкультурного діалогу; в знанні рідної, державної та іноземної мов, національних особливостей народу, народних традицій та вмінні їх використовувати в професійній діяльності.

Аналізуючи поняття міжкультурної компетентності, слід згадати і про таку її важливу складову як міжкультурна комунікативна компетентність, яку американський дослідник А.Фантіні [1] розглядає через комплекс умінь, які необхідні для ефективної і адекватної поведінки у ситуаціях спілкування з представниками інших культур та мов. Значний вклад в дослідження міжкультурної комунікативної компетентності внесли американські вчені К.Беннет і М. Бенетт, наголошуючи, що формування міжкультурної комунікативної компетентності – це складний процес, який охоплює різні рівні розвитку особистості у процесі усвідомлення та прийняття культурних відмінностей [2; 3];

Узагальнення результатів досліджень науковців дає підстави розглядати міжкультурну комунікативну компетентність як сукупність соціокультурних та лінгвістичних знань, комунікативних умінь та навичок, завдяки яким особистість може успішно спілкуватися й взаємодіяти з носіями інших культур на всіх рівнях міжкультурної комунікації. Це комплекс умінь, що дозволяють адекватно оцінити комунікативну ситуацію, використовувати вербальні та невербальні засоби для здійснення комунікативних намірів, та отримати результати комунікативної взаємодії у вигляді зворотнього зв'язку.

Про необхідність формування міжкультурної компетентності фахівців вперше зауважили американські вчені Е. Роджерс і Т. Стейнфатт [4, с. 221]. Дослідники визначають міжкультурну компетентність як рівень, на якому індивід здатен ефективно та належним чином обмінюватись інформацією з людьми, які належать до іншої культури.

Міжкультурна компетентність фахівця передбачає знання ним особливостей соціального полікультурного середовища, здатність орієнтуватися в цьому середовищі, що неможливо без його ретельного вивчення.

Соціальне середовище – складне багаторівневе утворення, конкретний прояв суспільних стосунків, що мають місце в суспільстві, в якому живе і розвивається особистість; сукупність соціальних умов життєдіяльності людини (сфери суспільного життя, соціальні інститути, соціальні групи), які впливають на її свідомість і поведінку [5; 6]. Соціальне середовище – це система суспільних умов життєдіяльності особистості (економічних, політичних, правових, виробничих, культурних, етнічних тощо), в яких відбувається її формування, розвиток, діяльність.

Наявність соціального середовища – необхідна умова соціалізації особистості. Воно існує завдяки численним взаємовідносинам його членів і соціальних інститутів. До особливостей середовища відносять: рівень і характер можливостей для самоактуалізації та самореалізації, прояву індивідуальних здібностей і творчого потенціалу особистості; рівень єдності і рівномірності розвитку його сфер та ін.

Існують різні підходи до визначення поняття «соціальне середовище». Зазвичай його розуміють двояко: як широка соціальна дійсність, суспільство, держава в цілому; як середовище, яке безпосередньо оточує людину, певним чином впливає на її розвиток. Іншими словами, у структурі соціального середовища виділяють макрорівень і мікрорівень. Макрорівень (макросередовище) – це система соціальних відносин у суспільстві. До його структури та змісту належить сукупність багатьох факторів, зокрема економічних, правових, ідеологічних, культурних, політичних тощо. Вони впливають на індивіда як безпосередньо – через закони, соціальну політику, цінності, засоби масової інформації, так і опосередковано через вплив на малі групи, до яких належить індивід. Мікрорівень (мікросередовище) – це конкретні умови життя особистості та умови в середовищі найближчого оточення. Типи мікросередовища виокремлюють за різними ознаками : за видом діяльності (виробниче, навчальне, сімейно-побутове); за територіальною ознакою (місто, село); за національно-етнічним складом (мононаціональне, багатонаціональне) та ін.

Основними принципами вивчення багатоетнічного соціального середовища є:

- системний підхід (вивчається як система з різними компонентами);
- вивчення соціального середовища в динаміці (становлення, розвиток);
- практична орієнтація (дослідник повинен чітко знати, що слід вивчати і з якою метою);
- спрямованість на значимі компоненти (необхідно виокремити найбільш важливі компоненти для поглибленого вивчення);
- послідовність і логічність (кожний наступний етап має бути логічним продовженням попереднього);
- лояльне ставлення до всіх етносів;
- прогностичний підхід (вміти передбачати ближню і дальню перспективу розвитку об'єкта дослідження);
- науково-обґрунтований підхід (наявність конкретного плану дослідження, різноманітність методик);
- врахування індивідуальних, вікових та етнопсихологічних особливостей особистості.

Готовність майбутніх фахівців до вивчення поліетнічного середовища включає такі компоненти : мотиваційний (позитивна спрямованість на вивчення етносередовища), змістовий (знання основних характеристик, засобів, методів вивчення соціального середовища), операційний (уміння вивчати особливості етносередовища) [6]. Отже, під готовністю майбутнього фахівця соціальної роботи до вивчення полікультурного середовища, очевидно, слід розуміти інтегративну якість особистості, спрямовану на забезпечення ефективної професійної діяльності в полікультурному регіоні, сутність якої полягає у взаємодії мотиваційно-особистісного, змістового і операційного компонентів.

Критерієм особистісно-мотиваційної готовності є : спрямованість фахівця на професійну діяльність в поліетнічному регіоні, на роботу з представниками будь-якої національності, бажання оволодіти знаннями, вміннями і навичками, необхідними для успішної роботи з представниками різних етносів та ін.; критерієм змістової готовності є : знання законів розвитку націй, сучасних завдань і шляхів вдосконалення міжнаціональних взаємовідносин, знання етнічних особливостей кожного етносу і національних відмінностей, знання засобів і методів вивчення етнокультурного середовища та ін.; критерієм операційної готовності є : уміння раціонально використовувати методи і засоби вивчення етнокультурного середовища і здійснювати професійну роботу в конкретному полікультурному соціальному середовищі на основі отриманих результатів.

Список використаної літератури

1. Fantini A.E. About Intercultural Communicative Competence: A Construct [Електронний ресурс] / A. E. Fantini. – Brattleboro, VT, USA. – Режим доступу: http://www.sit.edu/SITOccasionalPapers/feil_appendix_e.pdf. – Назва з екрану.
2. Bennet Christine I. Comprehensive multicultural education: theory and practice / Christine I. Bennet. – Boston: Allyn and Bacon, 1990. – P. 413.- –
3. Bennett M. J. Measuring Intercultural Sensitivity: The Intercultural Development Inventory / M. R. Hammer, M. J. Bennett, R. Wiseman // International Journal of Intercultural Relations. – 2003. – № 27. – Pp. 421 – 443.
4. Everett M. Rogers, Thomas M. Steinfatt. Intercultural Communication. — Waveland Press, Inc. Prospect Heights, Illinois, 1999. – 292 p.
5. Sue D.W. Multicultural Social Work Practice. – New York : Wiley, 2005 – 348 p.
6. Давленкова Г.В. Подготовка студентов педагогического вуза к изучению этнопедагогической среды в полинациональном регионе: диссертация кандидата педагогических наук : 13.00.08/Г.В.Давленкова. – М. 1998. – 162 с.

Полищук Вера
доктор педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой социальной педагогики и социальной работы
Тернопольский национальный педагогический университет

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ США К ИЗУЧЕНИЮ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ КАК СОСТАВНАЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

В статье рассматриваются вопросы формирования межкультурной компетентности (в том числе и межкультурной коммуникативной компетентности) будущих социальных работников США. Подчёркивается важная роль подготовки студентов к изучению поликультурной социальной среды как составной части формирования межкультурной (этнической) компетентности. Требования к этнокультурной компетентности проявляются в понимании феномена культуры, ее роли в человеческой жизнедеятельности, в представлениях о способах приобретения, хранения и передачи социального опыта, базисных ценностей культуры, в знании форм и типов культур, основных культурно-исторических центров и регионов мира, закономерностей их функционирования и развития, в умении оценивать достижения культуры на основе знания исторического контекста их создания, в способности к межкультурному диалогу; в знании родного, государственной и иностранных языков, национальных особенностей народа, народных традиций и умении их использовать в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: США, социальные работники, межкультурная компетентность, социальная среда.

Polishchuk Vira
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Head of Social Pedagogy and Social Work Department
Ternopil National Pedagogic University, Ternopil, Ukraine

TRAINING OF THE USA FUTURE SOCIAL WORKERS FOR THE RESEARCHING OF MULTICULTURAL ENVIRONMENT AS A PART OF INTERCULTURAL COMPETECE FORMATION

Multicultural education provides the formation of intercultural competence and ability to intercultural communication. Competence is understood as a comprehensive personal resource, which is a product of studying/ teaching and socialization, a coefficient of erudition, a guarantee of active capacity and competitiveness of an individual. Hence, a competitive person is an individual, active in his professional field, competitive in the labor market who worthily presents himself, his organizational structure, state, who is regarded and respected. Intercultural competence includes the ability to investigate multicultural social environment (complex multilevel formation, a particular manifestation of social relations occurring in the society where an individual lives and develops; it is a set of social conditions of human life (aspects of social life, social institutions and social groups) that affect its consciousness and behaviour). Social environment is a system of social conditions of life of an individual (economic, political, legal, industrial, cultural, ethnic etc.), where its formation, development, functioning takes place.

Key words: the USA, social workers, intercultural competency, social environment.

УДК 37.013.42 (075.8)

Поліщук Юрій Йосипович
доктор педагогічних наук, професор
м.Тернопіль, Україна

СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК ВАЖЛИВА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Зазначена стаття присвячена аналізу різноманітних наукових підходів до трактування і осмислення суті та значення соціального виховання в процесі становлення і розвитку особистості школяра. Особлива увага приділена визначенню співвідношень категорій «соціалізація», «соціальне виховання» і «виховання». Аналізується також роль і функції соціального педагога в системі організації соціального виховання не лише в межах загальноосвітнього навчального закладу, а й у позашкільному соціумі.

Ключові слова: соціальне виховання, соціалізація, виховання, школярі.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Економічні та соціальні негаразди, що супроводжують трансформаційний період розбудови незалежної України, негативно відбиваються на функціонуванні школи як соціально-виховного інституту, загострюють проблему виховання, спричиняють нові проблеми, які зумовлюють «відмежування» дитини від школи, а також катастрофічне збільшення кількості проблемних дітей.

Отже, на сьогоднішньому щаблі історичного поступу України вирішального значення набуває увага до проблем соціалізації і виховання підростаючого покоління. Аналізуючи зазначені проблеми, не варто забувати, що вони є похідними від суспільних процесів, соціальних зрушень. Фактор часу – «темпоральний феномен» - має бути головним у підходах до аналізу вказаних проблем, адже внаслідок соціально-економічних і культурологічних змін старяться певні світоглядні орієнтації на життєві пріоритети й виникає потреба в нових педагогічних підходах до описання сучасних чинників виховання й соціалізації. З таких позицій стає зрозумілою непродуктивність абстрактної постановки про передумови, мету та методи виховання учнівської молоді без урахування реального соціально-економічного та духовно-культурного стану українського суспільства.

На нинішньому етапі розвитку педагогічної науки увага дослідників прикута до проблем соціалізації, соціального виховання і виховання, до осмислення їхньої ролі і співвідношення у процесі формування особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Українські педагоги-науковці накопичили досить багатий досвід вивчення теоретичних засад соціального виховання школярів в національному освітньому просторі.

У вітчизняній і зарубіжній науці педагогічні підходи щодо організації соціального виховання учнівської молоді розробляли О.Безпалько, Р Бочарова, М.Галагузова, І.Звєрєва, Г.Селевко, О.Сорочинська, С.Харченко, Л.Штефан та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Незважаючи на значні напрацювання з даної проблеми все ж вважаємо за доцільне здійснити їх аналіз у контексті роботи саме із зазначеною категорією клієнтів та визначити основні форми соціального виховання. На нашу думку, вивчення та окреслення можливостей покращення зазначеної сфери роботи сприятиме активізації цього процесу.

Зв'язок роботи з науковими планами, програмами, темами. Матеріали статті дозволяють суттєво просунутися в процесі розробки загально обласної програми модернізації процесу виховання учнівської молоді.

Формулювання цілей статті. Метою пропонованої статті є вивчення можливості покращення процесу виховання учнівської молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Формування нових напрямів у педагогіці співпало з періодом переосмислення сутності виховання і відродження терміну "соціальне виховання" як педагогічної категорії. Зокрема, Л.Штефан зазначає, "що у більш загальному визначенні соціальна педагогіка – це наука про соціальне виховання, яке спрямоване на соціалізацію особистості" [14, с.10].

У окремі періоди вчені по-різному розуміли, а відтак і трактували поняття «соціальне виховання», вкладали в нього різний зміст. Одні розглядали його суто в рамках соціальної педагогіки, трактували як соціальний аспект виховання. Інші зводили до соціальної етики, розглядаючи соціальне виховання як засіб формування моральних переконань і світоглядних установок. Існували також концепції, згідно з якими соціальне виховання вважалось вченням про партнерство, покликаним виховувати людину в дусі готовності до компромісу і терпимості до інакомислячих.

Деякі вчені розглядають соціальне виховання в поєднанні із соціальним навчанням як форму соціальної роботи, націлену на зміни у соціально-психологічній структурі особистості.

Кінець 80-х років став періодом початку відродження і реабілітації соціального виховання. У 1990 році в Росії була сформульована концепція соціального виховання (автори В.Бочарова і Б.Бітінас). У ній соціальне виховання трактується як педагогічно орієнтована і доцільна система суспільної допомоги, необхідна підростаючому поколінню в період його включення в соціальне життя. Концепція передбачає повноцінне використання у соціально-педагогічному процесі всього арсеналу засобів і можливостей, якими володіє суспільство з метою формування особистості, адекватної вимогам суспільства і в певній мірі випереджуючій його розвиток [7].

На думку Г.Селевко «термін соціальне виховання вживається в широкому соціально-педагогічному смислі – це соціально-контрольована складова частина соціалізації, педагогічно зорієнтована система суспільно-державної допомоги і підтримки, яка надається індивідууму для його входження в суспільство і нормального функціонування у ньому» [11, с.54].

Аналіз цілого ряду наукових праць дає підстави стверджувати, що розуміння суті соціального виховання у різних вчених дещо відрізняється.

Так, на думку О.Сорочинської, *соціальне виховання* включає в себе індивідуальну допомогу в ліквіда-

© Поліщук Ю.Й.

ції конфліктів і критичних ситуацій у процесі соціального становлення особистості; підтримку зусиль самої молодої людини і найближчого мікро середовища у її фізичному, психологічному і соціальному становленні, розвитку індивідуально-творчих здібностей; становлення соціальної, особистісної і професійної компетентності юної особистості; організацію соціально-педагогічної діяльності (*пізнавальної, комунікативної, рефлексивної, практично-предметної, індивідуально-творчої*); успішну взаємодію підростаючого покоління з оточуючим соціально-культурним простором; підготовку юної особистості до відповідальної самоорганізації" [12, с.35].

Мету соціального виховання В.Бочарова визначає "як формування здатності особи до активного функціонування в конкретній соціальній ситуації при забезпеченні повноцінного розвитку цієї особистості як неповторної людської індивідуальності" [2, с.46].

Аналізуючи зв'язок між соціалізацією, соціальним вихованням і вихованням, ряд науковців (М.Галагузова, Ю.Галагузова, Б.Д'яконов, Е.Тищенко, Г.Штінова) розглядають соціальне виховання як цілеспрямований процес формування соціально значущих якостей юної особистості, необхідних їй для успішної соціалізації [13, с.118].

Р.Овчарова розглядає соціальне виховання як "процес сприяння продуктивному особистісному зростанню людини у вирішенні нею життєво важливих завдань взаємодії з оточуючим світом. Соціальне виховання являє собою систему цілеспрямованого впливу суспільства на цінності, відносини та зміст життя окремої людини, соціальних мікрогруп … " [9, с.27-28].

Г.Селевко вважає, що «соціальне виховання можна розглядати як розділ соціальної педагогіки, як специфічну соціальну діяльність і як функцію інститутів суспільства, що здійснюють зазначену діяльність» [11, с.55]. На її думку, до системи сучасних інститутів соціального виховання входять: «інститут сімейного виховання; навчально-виховні заклади; організації, що займаються соціально-культурною діяльністю; організації, що займаються фізкультурою і спортом; організації, що займаються реабілітацією і перевихованням, наданням психолого-педагогічної і медико-соціальної допомоги; громадські організації та об'єднання» [11, с.55-56].

Ряд науковців (І.Загвязинський, М.Зайцев, Г.Кудашов, О.Селіванова, Ю.Строков) стверджують, що "соціальне виховання – це складова частина процесу соціалізації, педагогічно регульована і цілеспрямована на формування соціальної зрілості і розвитку особистості засобом включення її в різні види соціальних відносин у спілкуванні, в навчальній і суспільно корисній діяльності" [5, с.19].

Значний інтерес для нашого дослідження являє точка зору Е. Дніпрова, який вважає, що соціалізація є ширшим поняттям, ніж соціальне виховання, але разом з тим, саме виховання складає його основу, оскільки спроможне внести елемент упорядкування в стихійний процес соціалізації [4, с.112].

На думку О.Кодатенка, соціальне виховання в широкому соціальному сенсі, тобто як вплив суспільства на особистість загалом – це і є процес соціалізації, а виховання у вузькому педагогічному значенні – є соціально контрольованою частиною процесу соціалізації [6].

П.Шептенко вважає, що "під соціальним вихованням у його сучасному трактуванні розуміється створення умов і стимулювання розвитку людини, її соціального становлення з використанням усіх соціальних впливів" [13, с.36].

Увагу привертає і точка зору О.Безпалько, яка вважає, що "соціальне виховання забезпечується суспільством та державою в організаціях, що спеціально створюються для його здійснення (школа, мережа позашкільних закладів, дитячі та молодіжні організації) ..." [1, с.29].

Розглядаючи проблему співвідношення категорій "соціальне виховання" і "соціалізація", М.Лукашевич підкреслює, що "соціальне виховання як один з механізмів соціалізації надає їй скоординованого, цілеспрямованого, керованого характеру" [8, с.85]. Дещо по іншому розуміє цю проблему О. Газман, який вважає, що соціальне виховання – це провідний фактор соціалізації особистості, яка формується під впливом зовнішніх (соціалізація) і внутрішніх процесів (індивідуалізація) [3, с.28].

Отже, науковці, аналізуючи сутність категорії "соціалізація", оперують такими термінами, як "механізм соціалізації", "розвиток і самозміна людини в процесі засвоєння і відтворення соціального досвіду", "процес соціалізації", "поетапна підготовка особистості до регуляції всіх видів її відносин …". Щодо категорії «соціальне виховання», то більшість дослідників визначають його як складову і керовану частину соціалізації, як її інструмент.

Завершуючи аналіз проблеми можна сказати що, соціальне виховання – це процес який необхідно розглядати на різних рівнях: макро-, мезо-, мікро середовища. На кожному рівні соціальне виховання має свою мету і завдання, що конкретизують його зміст.

У завдання соціального виховання на макрорівні входить насамперед забезпечення виховної спрямованості всієї державної соціальної політики, що заснована на впровадженні в суспільну практику педагогічно обґрунтованих заходів соціального та економічного розвитку суспільства. Друге завдання соціального виховання полягає в інтеграції соціальних і виховних впливів суспільства, в організації взаємодії всіх його інститутів з метою духовного удосконалення всього суспільного життя, морального удосконалення кожної особистості, незалежно від її соціального положення, віку, місця проживання, рівня освіти.

Третє стратегічне завдання соціального виховання полягає у підтримці і зміцненні виховної функції сім'ї, інших інститутів, що здійснюють суспільну функцію виховання підростаючого покоління.

Аналіз зазначеної проблематики дозволив сформулювати завдання соціального педагога. На нашу думку, вони полягають у сприянні:

- формуванню соціальних умінь учнів у різних сферах життєдіяльності;
- створенню умов для освоєння дітьми та підлітками зразків цивілізованого співжиття, навиків життя і спілкування в групах;
- формуванню мотивів соціально значущої і суспільно корисної діяльності;
- створенню умов для задоволення потреб у цікавій діяльності школяра, яка б сприяла формуванню його світогляду та ціннісних орієнтацій;
- стимулювання процесів саморозвитку.

Таким чином, соціальне виховання – це поняття комплексне, інтегративне, що передбачає повноцінне функціонування всього суспільного арсеналу виховних засобів і можливостей з метою морального і соціального формування особистості.

Список використаної літератури

1. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: Навч. посібник. – К.: Логос, 2003. – 134 с.
2. Бочарова В.Г. Социальная микросреда как фактор формирования личности: дисс. … д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., 1991. – 379 с.
3. Газман О. Педагогика свободы. – М.: Инноватор, 1996. – 196 с.
4. Днепров Э. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления. – М.: Наука, 1989. – 317 с.
5. Загвязинский В.И., Зайцев М.П. и др. Основы социальной педагогики / Под ред. П.И.Пидкасистого. – М.: Педагогческое общество России, 2002. – 160 с.
6. Кодатенко О.М. Педагогическая поддержка социализации личности подростка: дисс. … канд. пед. наук: 13.00.01. − Саратов, 1998. – 226 с.
7. Концепция социального воспитания учащихся. – М.: Изд-во ВНИК «Школа – микрорайон», 1990. – 72 с.
8. Лукашевич М.П. Соціалізація. Виховні механізми і технології: Навч.-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 112 с.
9. Овчарова Р.С. Справочная книга социального педагога. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 480 с.
10. Селевко Г.К. Социально-воспитательные технологии. – Можайск: МПК, 2005. – 176 с.
11. Сорочинская Е.Н. Теория и практика подготовки социальных педагогов детско-юношеских объединений. – Ростов н/Д: Ростовский гос. ун-т, 1996. – 185 с.
12. Шептенко П.А., Воронина Г.А. Методика и технология работы социального педагога: Учеб. пособ. / Под ред. В.А.Сластенина. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
13. Штефан Л.А. Становлення і розвиток соціальної педагогіки як науки в Україні (20-30-рр ХХ ст.): автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01. – Харків: ХДПУ, 2003. – 34 с.

Полищук Юрий
доктор педагогических наук, профессор
г.Тернополь, Украина

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ КАК ВАЖНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Данная статья посвящена анализу разнообразных научных подходов к пониманию и осмыслению сущности и значимости социального воспитания в процессе становления и развития личности школьника. Особенное внимание уделяется определению соотношения категорий «социализация», «социальное воспитание» и «воспитание». Анализируется также роль и функции социального педагога в системе организации социального воспитания не только в рамках общеобразовательного учебного заведения, но и во внешкольном социуме.

Ключевые слова: социальное воспитание, социализация, воспитание, школьники

Polishchuk Yuri
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Ternopil, Ukraine

SOCIAL EDUCATION OF PUPIL YOUTH AS AN IMPORTANT PEDAGOGICAL PROBLEM

This article has been dedicated to the analysis of different scientific approaches to the explanation and understanding of the content and meaning of social upbringing in the process of forming and development of students' personality. The great attention is dedicated to the determination of special categories "socialization", "social upbringing" and "upbringing". The role and functions of social educators on the system of social upbringing organization not only in the secondary school but also in the after school society have been analyzed. Thus, social education is a complex notion, comprehensive, integrative, providing the full functioning of social arsenal of educational tools and capabilities for the purpose of moral and social identity formation. Analysis of that perspective allowed to formulate the tasks for social pedagogues. In our opinion, they are to promote: - the formation of social skills of pupils in different spheres of life; - the creation of conditions for development of children and adolescents examples of civilized coexistence, life skills and communication in groups; - the formation motives socially significant and socially useful activity; - the creation of conditions to meet the needs of the student in an interesting, to facilitate the formation of his worldview and values; - the encouraging self-development processes.

Key words: social upbringing, socialization, upbringing, students.

УДК 371.134

Попадич Олена Олександрівна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра педагогіки та психології
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВИХ ЗНАНЬ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПЕДАГОГІКИ, ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті досліджено методики формування правових знань майбутніх магістрів педагогіки, викладачів вищої школи під час навчання у вищому навчальному закладі; проведено аналіз понять правова освіта, правові знання, методи навчання, навчальна діяльність, позанавчальна робота, практика студентів та ін.; запропоновано та розглянуто методики формування правових знань майбутніх магістрів педагогіки, викладачів вищої школи під час навчання у вищому навчальному закладі; проаналізовано зміст та завдання курсу «Право інтелектуальної власності в освіті».

Ключові слова: правова освіта, правові знання, магістр педагогіки, майбутній викладач вищої школи, методи навчання.

Вступ. Майбутні магістри педагогіки, викладачі вищої школи повинні володіти мінімумом правових знань, які потрібні їм як членам суспільства, з конституційної, адміністративної, цивільної, сімейної, господарської та деяких інших галузей права. Необхідним елементом доступу громадян (у нашому випадку – майбутніх магістрів педагогіки, викладачів вищої школи) до права у демократичних країнах є правова освіта населення, яка, в першу чергу, має правозахисний зміст, але разом з тим формує і позитивне ставлення громадян до державних інститутів. Однією з її ознак є, зокрема, їх обізнаність з життєво необхідними юридичними законами, а також уміння і навички їх використання у практичному житті. Актуальність проблематики відображено у положеннях Указу Президента України від 17 лютого 2005 року «Про заходи щодо вдосконалення системи вищої освіти України», наказах Міністерства освіти і науки України від 23 січня 2004 року «Про затвердження Програми дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України на 2004-2005 роки», Указі Президента України «Про національну програму правової освіти населення № 992/2001 від 18.10.2001 р. та інших нормативних документах. Термін «правова освіта» запроваджено у нормативну практику Указом Президента України «Про заходи щодо відзначення другої річниці Конституції України» від 17 червня 1998 р. Правова освіта населення – це процес засвоєння знань про основи держави і права, виховання у громадян поваги до закону, до прав людини, небайдужого ставлення до порушень, законності та правопорядку [9]. Правова освіта – це необхідний елемент правової культури. Усі громадяни мають право на набуття необхідного їм мінімуму правових знань, а магістри педагогіки, викладачі вищої школи повинні уміти реалізувати права та свободи людини і громадянина в різних сферах життєдіяльності, захищати свої права, використовуючи знання державної правової системи та законодавства, організації та функціонування судових та інших правоохоронних органів, правових та морально-етичних норм у сфері професійної діяльності та побуті тощо. Тому ми досліджуємо проблему методики формування правових знань майбутніх магістрів педагогіки, викладачів вищої школи під час навчання у вищому навчальному закладі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми дослідження розглядалися у працях багатьох дослідників, зокрема: особливості навчально-виховного процесу та правового виховання особистості у вищих навчальних закладах (А. Галєєва, В. Гриньова, Н. Коваленко, І. Марчук, Л. Мацук, М. Фіцула); правова освіта, правова грамотність, формування правових знань (М. Городиський, І. Дарманська, В. Одарій, О. Скакун); дослідження методики правового навчання та виховання (В. Головченко, Я. Гриньова, С. Микитюк, С. Нетьосов, О. Пометун).

Метою статті є дослідження методики формування правових знань майбутніх магістрів педагогіки, викладачів вищої школи під час навчання у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах розвитку суспільства педагогічна діяльність потребує серйозного соціально-психологічного і правового забезпечення, адже суспільний розвиток вимагає змін у професійному світогляді магістрів педагогіки, викладачів вищої школи, який має поєднувати світогляд особистості та високий професіоналізм. Питання про правову освіту магістрів педагогіки, викладачів вищої школи є особливо актуальним у зв'язку з необхідністю їх забезпечення інформацією щодо чинного законодавства і практики його застосування задля компетентного вирішення своїх приватних і публічних питань; ефективної профілактики правопорушень, які скоюються на ґрунті правового нігілізму, цинізму та аморальності; формування у них правової культури європейського типу, яка дозволить їм (а разом з ними і державі) інтегруватись у європейський і світовий правовий простір.

Визначальною характеристикою успішного викладача вищої школи в сучасних умовах є рівень сформованості правових знань. З цією метою у навчальний план студентів магістратури Ддержавного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет», які навчаються за спеціальністю «Педагогіка вищої школи», запроваджена навчальна дисципліна «Право інтелектуальної власності в освіті».

Курс «Право інтелектуальної власності в освіті» має важливе значення у психолого-педагогічній підготовці зазначених фахівців, оскільки є складовою частиною навчального плану їх професійної та практичної підготовки.

Досягнення цілей та завдань навчального предмета «Право інтелектуальної власності в освіті» відбувається за таких умов, що: засвоєння змісту курсу здійснюється шляхом опанування трьох блоків: теоретичного, практичного та блоку самостійної роботи. При вивченні дисципліни інформаційними джерелами є підручники, навчальні та навчально-методичні посібники, монографії, збірники матеріалів наукових конференцій, педагогічні та юридичні ви-

© Попадич О.О.

дання, першоджерела (педагогічні праці філософів, педагогів-просвітителів тощо), нормативно-правові документи, а також авторські конспекти лекцій.

Формування правових знань майбутніх магістрів педагогіки, викладачів вищої школи передбачає кілька етапів (інформаційний, аксіологічний і перетворювальний). Оскільки зміст навчання охоплює систематичне підвищення рівня правової поінформованості, збагачення цінностей правової культури, розвиток необхідних навичок, уміння реалізувати вимоги правових норм, а також вироблення звички правової поведінки [4, с. 16], то важливим моментом є добір методів, які забезпечуватимуть цей процес. Розглянемо деякі з них.

Методи навчання – це конкретні шляхи впливу на свідомість, почуття, волю, поведінку особистості з метою вирішення педагогічних завдань у процесі спільної діяльності вихованців і вихователів [1]. Методи навчання класифікують залежно від їх функціональної спрямованості, виокремлюючи такі групи: методи формування свідомості й переконань, методи організації діяльності й формування поведінки, методи стимулювання та коригування поведінки й діяльності особистості [6, с. 312].

Ми пропонуємо такі методи формування правових знань майбутніх магістрів педагогіки, викладачів вищої школи під час навчання у вищому навчальному закладі за впливами, які: 1) створюють моральні настанови, відносини, сприяють формуванню уявлень, понять, ідей; 2) утворюють звички, які визначають той або інший тип поведінки, за допомогою яких організовується діяльність студентів і стимулюються її позитивні мотиви; 3) здійснюють стимулювання самооцінки і надають допомогу студентам щодо саморегуляції їхньої поведінки, саморефлексії (самоаналізу) та самонавчання.

До першої групи методів належать різноманітні види викладу й повідомлення інформації (роз'яснювальної та інструктивної). Цю групу інформаційних впливів називають методами переконань. Тому для формування моральних настанов, мотивів, відносин, уявлень, понять, ідей використовують розповідь, бесіду, пояснення, діалог, лекцію, доповідь, диспут, інструктаж, доведення, репліки, звернення-заклики тощо.

До другої групи методів належать різні завдання, пов'язані з діяльністю (індивідуальною і груповою). Це методи вправ (привчань). Для формування звичок, які визначають той чи інший тип поведінки, використовують вправи, тренування, привчання, вимоги, заохочення, громадську думку, доручення, вирішення правової ситуації, змагання, показ зразків і прикладів, створення ситуації успіху тощо.

До третьої групи методів належать різноманітні види заохочень, зауважень, покарань, ситуацій контролю й самоконтролю, ситуацій довір'я, критики й самокритики. Це – методи оцінки й самооцінки.

Вибір методів навчання залежить від конкретних цілей, змісту й обсягу знань, які повинні засвоїти студенти, від наявності часу для роботи, матеріальних коштів, можливості педагогів, їх кваліфікації, об'єктивних умов, за яких проводиться робота. У всіх випадках необхідно враховувати вже наявні у студентів правові знання й переконання, правовий досвід та навички [8, с. 315]. У кожній конкретній ситуації застосування тих чи інших методів формування правових знань майбутніх магістрів педагогіки, викладачів вищої школи під час навчання у вищому навчальному закладі має свої особливості. Методи, прийоми та засоби навчання перебувають у діалектичному зв'язку і створюють певну систему впливу на студентів. Впливи, що створюють моральні настанови, відносини, сприяють формуванню уявлень, понять, ідей, передбачають методи формування свідомості й переконань. Професійно-правова діяльність майбутнього магістра педагогіки, викладача вищої школи буде ефективною, якщо вона спиратиметься на свідомість і переконання. Тому група методів, спрямована на формування цих якостей, є визначальною.

Якісну підготовку майбутніх магістрів педагогіки, викладачів вищої школи забезпечує застосування у навчальному процесі інформаційних технологій: проектної, проблемної, модульної. Виконання навчальних проектів розвиває у студентів пізнавальні навички, самостійність та комунікативні здібності. Проблемні завдання спрямовані на розвиток професійно-пізнавального інтересу, творчого мислення у майбутніх фахівців комп'ютерного профілю, і через це вони володіють системою знань, забезпечуючи реалізацію наступності й безперервності освіти. У модульних технологіях навчання передбачено інтеграцію принципів модульності, самоорганізації й контекстності, що формує високий рівень професійної компетентності фахівців такого профілю [2, с. 217]. Впливи, що утворюють звички, які визначають той чи інший тип поведінки, за допомогою яких організовується діяльність вихованців і стимулюються її позитивні мотиви, базуються на методах організації діяльності й формування поведінки. На основі свідомості повинні формуватися спочатку вміння, а далі й навички поведінки, відповідно до встановлених правил, моральних норм. Процес формування вмінь і навичок, які б переросли у звички, є довготривалим. Цьому традиційно слугують методи вправ і привчання.

Для підвищення активності, зацікавленості у набутті правових знань ми пропонуємо використовувати правове моделювання. Це сприятиме формуванню системи міжособистісних стосунків, розвитку таких особистісних якостей, як толерантність, демократичність, а також критичність не лише до своїх дій, але й до дій оточення. Використання даного методу [5, с. 227] на початковому етапі вимагає надання допомоги у вигляді уточнювальних запитань, вербального або невербального спілкування, а в деяких випадках – взяття на себе найбільш складних ролей у розв'язанні навчального завдання [7, с. 139].

Впливи, за допомогою яких здійснюється оцінювання, заохочення, використовують методи стимулювання поведінки й діяльності. Важливим тут є заохочення, яке використовується з метою закріплення позитивних якостей та як стимулюючий фактор. Покарання – це метод навчання, що передбачає вплив педагога на особистість вихованця з метою осуду чи гальмування його негативних дій і вчинків. Педагогічне покарання має виступати як вид вимоги. Окреме місце у системі методів стимулювання поведінки й діяльності студентів посідає метод критики. Критика – це розгляд, аналіз і оцінювання певного явища з метою надання оцінки, виявлення позитивних чи негативних аспектів, скерування особистості на виправлення недоліків та закріплення позитивного досвіду. Критика повинна ґрунтуватися на принципах гуманізму, врахуванні індивідуальних особливостей студентів та бути доброзичливою.

До методів формування правових знань майбутніх магістрів педагогіки, викладачів вищої школи під час навчання у вищому навчальному закладі належать конкретні й багатоманітні прийоми педагогічної, емоційної, логіко-гносеологічної дії стосовно студентів.

Формування правових знань майбутніх магістрів

педагогіки, викладачів вищої школи під час навчання у вищому навчальному закладі переважно проводиться під час занять з дисципліни «Право інтелектуальної власності в освіті». Окрім них, ефективними формами навчання є науково-практичні конференції, круглі столи тощо. На нашу думку, серйозним недоліком сучасної практики формування правових знань студентів є недооцінка таких організаційних форм, як правові олімпіади, диспути на правову, моральну тематику, лекторії тощо. Отримання правових знань, яке традиційно здійснюється під час навчальної діяльності, на нашу думку, повинно мати своє продовження в позанавчальній роботі. Позанавчальна робота здійснюється у двох напрямах. По-перше, вона спрямовується на розширення та поглиблення одержаних правових знань. По-друге, організовуються спеціальні виховні заходи, присвячені ознайомленню вихованця з тими положеннями права, які не вивчалися на заняттях [3, с. 9].

Таким чином, формування правових знань майбутніх магістрів педагогіки, викладачів вищої школи під час навчання у вищому навчальному закладі найефективніше може бути вирішене шляхом інтеграції навчальної й позанавчальної діяльності. Позанавчальну діяльність пропонуємо розглядати як своєрідну альтернативу юридичній практиці, оскільки, поступово модифікуючись у процесі взаємодії майбутнього фахівця з конкретними професійними, особовими і правовими проблемами, позааудиторна діяльність може набувати яскраво виражену конкретну спрямованість щодо правомірної поведінки. Тому для кожного студента варто розробляти окремий комплекс завдань правової спрямованості на основі діагностики, прогнозу можливих труднощів оволодіння структурними елементами позанавчальної діяльності – від формування мети до отримання й оцінки результатів. Оскільки практику доцільно розглядати не тільки як професійно зорієнтований складник навчального процесу, але й позааудиторну форму професійної підготовки, то під час педагогічної та переддипломної практики ми пропонуємо закріплювати правові знання майбутніх магістрів педагогіки, викладачів вищої школи.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки:** під час навчання у вищому навчальному закладі курс «Право інтелектуальної власності в освіті» має основоположне значення у формуванні правових знань майбутніх магістрів педагогіки, викладачів вищої школи, а розглянуті нами методи навчання забезпечуватимуть процес систематичного підвищення рівня правової поінформованості, збагачення цінностей правової культури, формування необхідних правових знань, уміння реалізувати вимоги правових норм, вироблення звички правової поведінки тощо. Інтеграція навчальної і позанавчальної діяльності забезпечуватиме отримання правових знань за рахунок нетрадиційних форм і методів включення студентів у правову діяльність, що передбачає проектування, моделювання, конструювання, дослідження різних аспектів правових ситуацій, а педагогічна та переддипломна практики майбутніх магістрів педагогіки, викладачів вищої школи допоможуть їм закріпити правові знання, отримані у процесі навчальної та позанавчальної діяльності.

Список використаної літератури

1. Вікіпедія. Вільна енциклопедія [Текст]. – [Електронний ресурс]. – URL: <http://uk.wikipedia.org/wiki> – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Горбатюк Р. М. Система професійної підготовки майбутніх фахівців інженерно-педагогічного профілю: монографія / Р.М.Горбатюк. – Тернопіль: Посібники і підручники, 2009. – 400 с.
3. Запорожан І.Г. Педагогічні основи правовиховної роботи з молодшими школярами: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / І.Г.Запорожан. – Тернопіль, 2002. – 22 с.
4. Коваленко Н. Ю. Формування правосвідомості і правової культури студентів в Україні: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. юрид. наук : спец. 12.00.01 «Теорія та історія держави і права; історія політичних та правових учень» / Н. Ю. Коваленко. – К., 2009. – 19 с.
5. Ляшенко О.О. Формування правової вихованості дітей з вадами інтелектуального розвитку / О. О. Ляшенко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету / [відп. ред. В. І. Співак, упоряд. О. В. Гаврилов]. – Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В. С., 2009. – Вип. XII. – С. 225–229. – (Серія соціально-педагогічна).
6. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посібник / Нелля Євтихівна Мойсеюк. – [3-тє вид., доп.]. – К. : [КДНК], 2001. – 608 с.
7. Попадич О. О. Педагогічні умови правового виховання майбутніх фахівців комп'ютерної галузі : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / О. О. Попадич. – Умань, 2014. – 283 с.
8. Ткачова Н. О. Педагогічні основи формування правосвідомості учнів у закладах професійно-технічної освіти: дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ткачова Наталія Оксентівна. – К., 2002. – 565 с.
9. Указ Президента України «Про національну програму правової освіти населення № 992/2001 від 18.10.2001 р. – [Електронний ресурс]. – URL: www.rada.gov.ua

Попадич Елена
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра педагогики и психологии
Государственное высшее учебное заведение «Ужгородский национальный университет», г.Ужгород, Украина

МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВЫХ ЗНАНИЙ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИКИ, ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ВО ВРЕМЯ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

В статье исследованы методики формирования правовых знаний будущих магистров педагогики, преподавателей высшей школы во время обучения в высшем учебном заведении; проведен анализ понятий правовое образование, правовые знания, методы обучения, практика студентов и др.; предложены и рассмотрены методики формирования правовых знаний будущих магистров педагогики, преподавателей высшей школы во время обучения в высшем учебном заведении; проанализированы содержание и задачи курса «Право интеллектуальной собственности в образовании».

Ключевые слова: правовое образование, правовые знания, магистр педагогики, будущий преподаватель высшей школы, методы обучения.

Popadych Olena
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Pedagogy and Psychology
Sate Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

METHODS OF FORMING OF LEGAL KNOWLEDGE IN FUTURE MASTERS OF PEDAGOGY, HIGH SCHOOL TEACHERS WHILE STUDING IN HIGH SCHOOL

The methods of forming future masters' of pedagogy legal knowledge, high school teachers, while teaching in high school are investigated in the article; as well as the concepts of legal education, legal knowledge, teaching methods, learning activities, extracurricular work, students' practice and so on are analyzed; the method of future masters' of pedagogy legal knowledge formation, high school teachers while teaching in high school are proposed and considered; the content and objectives of the course "Intellectual Property Rights in Education" is analyzed.

The integration of academic and extracurricular activities gives a professional information through the unconventional forms and methods inclusion the students in professionally oriented activity that involves designing, modeling, researching different aspects of their future profession. Because the practice should be considered not only as a professional-oriented component of the educational process, but also as a extracurricular form of training, so during undergraduate teaching and practices we propose to introduce the idea of integration in academic and extracurricular activities.

Key words: legal education, legal knowledge, master of pedagogy, the future high school teacher, teaching methods.

УДК 364.6+352

Попик Юрій Володимирович
кандидат психологічних наук, доцент
кафедра соціальної роботи і соціальної педагогіки
Хмельницький національний університет, м.Хмельницький, Україна

ОРГАНІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ ІНТЕГРОВАНИХ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ В ТЕРИТОРІАЛЬНИХ ГРОМАДАХ

У статті проаналізовано особливості діяльності інтегрованих соціальних служб та обґрунтовано необхідність їх впровадження в територіальних громадах як суб'єктів надання соціальних послуг населенню. Визначено поняття інтегрованих соціальних служб, проаналізовано причини їх створення, розглянуто особливості роботи інтегрованих соціальних служб та сформульовано деякі шляхи покращення надання соціальних послуг населенню в умовах функціонування територіальних громад.

Ключові слова: соціальна служба, інтегрована соціальна служба, соціальні послуги, соціальна робота.

Вступ. Економічні, соціальні, політичні, соціокультурні зміни, що відбуваються у українському суспільстві, а також процеси демократизації, децентралізації, реформування громадянського суспільства супроводжуються змінами в соціальній сфері, соціальній політиці, діяльності різних соціальних інститутів. Нові суспільні відносини значною мірою впливають на розвиток нових сфер професійної діяльності у соціальній роботі. Її розвиток базується на інтеграції зусиль, засобів і можливостей різних державних і неурядових організацій на всіх рівнях.

Стрімкий розвиток соціальної роботи зумовлений соціальним замовленням суспільства, спрямованим, насамперед, на формування засад нової соціальної політики щодо дітей, сімей та молоді [2, с. 5].

На шляху розвитку соціальної роботи як складової соціальної політики постають такі пріоритети, як посилення уваги до кожного клієнта, комплексність надання соціальних послуг, їх адресність, доступність та результативність. А це можливо тільки за умови інтегрованого підходу до здійснення соціального обслуговування населення на рівні громади [1, с. 70]. Особливо це питання стає актуальним в період створення територіальних громад, в яких громадяни мали б отримувати комплексний пакет соціальних послуг з боку соціальних працівників. Тому створення інтегрованих соціальних служб є вкрай необхідним процесом в сучасному українському суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про численні наукові праці присвячені дослідженню застосування інтегрованого підходу до надання соціальних послуг населенню. Дана проблематика стала предметом дослідження багатьох закордонних та вітчизняних науковців: Г.Бевза, О.Безпалько, І.Звєрєвої, Р.Картера, З.Кияниці, В.Кузьмінського, Ж.Петрочко, І.Пєшої та ін.

Метою статті є аналіз особливостей організації діяльності інтегрованих соціальних служб в умовах громади.

Виклад основного матеріалу. Інтеграція — це процес, в рамках якого певна спільнота забезпечує умови для реалізації максимального соціального потенціалу кожного індивіда — члена цієї громади. При цьому інтеграція, насамперед, спрямована на покращання співпраці між соціальними інституціями, що функціонують у громаді (службою у справах дітей, відділами освіти, охорони здоров'я, праці та соціального захисту, кримінальної міліції у справах неповнолітніх, неурядовими організаціями, закладами освіти, культури, охорони здоров'я та ін.), партнерство, за якого вони розвиваються, досягають спільних цілей [4]. За таких умов у локальну модель соціального обслуговування задіюють максимальний соціальний потенціал громади, що забезпечує ефективність наданих соціальних послуг членам громади, результативність соціальної роботи загалом.

Характеристиками і водночас показниками інтеграції як процесу є інтегрований підхід та інтегративна ситуація. Інтегрований підхід – це спосіб ставлення до індивіда та ведення справ щодо нього, у процесі реалізації якого не тільки індивід адаптується до громади, але й громада пристосовується до індивіда [4]. В інтегративній ситуації, як правило, турботу про допомогу члену громади бере на себе особа, яка представляє його інтереси й водночас від імені громади є представником адресних, комплексних послуг, різних видів підтримки, що може надати йому ця громада [4].

Інтегрований підхід та інтегрована ситуація передбачає комплексне надання соціальних послуг, що є можливим в умовах діяльності інтегрованих соціальних служб. Так, особи або сім'ї, які потребують допомоги, часто стикаються зі складним комплексом проблем, що повинні вирішуватися більш, ніж однією службою. Із потенційними споживачами соціальних послуг тоді працюють спеціалісти та представники різних соціальних служб. Таким чином, система надання послуг є перерваною та розкиданою. У випадку неінтегрованої моделі надання соціальних послуг соціальними службами витрати стають більшими, а люди працюють у системі, яка є складною і незручною. Така складна система призводить до дублювання зусиль, відсутності спільного планування індивідуальних справ, неможливості поєднати послуги усіх служб при розробці планів надання допомоги, неможливість проаналізувати усі передумови, що призводять до перерваної системи, в якій важко розібратися вразливим категоріям сімей.

Враховуючи зазначене, доцільним видається створення і забезпечення функціонування таких соціальних служб, які б спеціалізувалися на наданні адресних послуг клієнтам певних категорій на рівні громади і здійснювали свою діяльність у тісній взаємодії з усіма інституціями громади. Соціальні працівники/ соціальні педагоги таких служб можуть ініціювати створення комплексу нових послуг та надання їх у різних галузях освіти, охорони здоров'я, права, соціального захисту тощо.

Таким чином, інтегровані соціальні служби – це комплекс спеціалізованих соціальних служб, які створюються відповідно до потреб членів громади і реалізують певні напрями соціальної роботи, орієнтовані на здійснення адресної соціально-педагогічної роботи з сім'ями з дітьми на основі інтегрованого підходу з метою відновлення їх здатності повноцінно функціонувати та забезпечувати потреби дитини/дітей для розвитку.

Важливими причинами створення інтегрованих

© Попик Ю.В.

соціальних служб також є: налагодження прозорої, зрозумілої взаємодії різних державних служб, що надають допомогу громадянам; зростання потреби у покращенні якості надання послуг та в об'єднанні всіх урядових структур і державних установ в єдину модель для забезпечення соціальних послуг; відсутність обдуманої та запланованої взаємодії в процесі надання соціальних послуг призводить до того, що потреби громадян не задовольняються [5, с.19]

Аналіз діяльності інтегрованих соціальних служб за кордоном дозволив змоделювати її діяльність. Ключовим компонентами моделі є мета і завдання діяльності інтегрованих соціальних служб. Зазначимо, що основною метою діяльності інтегрованих соціальних служб є гарантований захист прав клієнтів, який конкретизується в системі комплексного надання різних видів соціальних послуг, матеріальної допомоги, здійсненні соціального обслуговування, профілактичній роботі й реабілітації дітей та сімей, що опинилися у складних життєвих обставинах [6].

До основних завдань інтегрованих соціальних служб відносять: забезпечення належної послідовності та прозорості дій у процесі надання соціальних послуг; запровадження комплексного, особистісно-орієнтованого, індивідуального підходів у наданні соціальних послуг одночасно [8].

Відповідно до чинного законодавства України будь-які особи, які перебувають на території України на законних підставах та опинилися у складних життєвих обставинах, мають право на отримання соціальних послуг. До потенційних користувачів соціальних послуг належать і громадяни інших країн, а також особи без громадянства та біженці, тобто особи, які отримали цей статус у встановленому законом порядку, а також передбачено, що сім'ї, діти і молодь, які опинилися у життєвій скруті, мають право на отримання соціальних послуг на безоплатній основі.

Отримувачами послуг, які надають інтегровані соціальні служби, є діти і сім'ї з дітьми (незалежно від раси, релігійних поглядів, віку батьків), які опинилися у складних життєвих обставинах і не в змозі їх подолати самостійно [1, с.74]. Складними життєвими обставинами можна назвати такі несприятливі для людини події , коли їй особливо важко і коли вона об'єктивно потребує сторонньої допомоги, щоб впоратися з цими обставинами і відновити свою нормальну життєдіяльність [9].

Теорія соціальної роботи дає таку класифікацію складних життєвих обставин, в основі якої лежать важливі для виховання дітей умови: соціально-демографічні, матеріально-побутові, медико-соціальні, психологічні і соціально-педагогічні, соціально-правові. Саме брак цих умов або неповна їх наявність певною мірою визначає становище дітей і сімей. Але перелік складних життєвих обставин, у яких опинилася сім'я з дітьми, чітко не визначений і може бути розширений, уточнений за потреби. Наявність такого переліку допомагає соціальному працівникові знайти справжні причини сімейної кризи і визначити перелік та обсяг необхідних послуг [10].

Створення інтегрованих соціальних служб в територіальних громадах дозволить гарантувати надання соціальних послуг особам/сім'ям, які опинилися в складних життєвих обставинах згідно чинного законодавства. Так, як інтегрована соціальна служба є соціальною службою, тому відповідно до Закону України «Про соціальні послуги» спеціалісти інтегрованих соціальних служб соціальних служб надають клієнтам соціально-економічні, соціально-педагогічні, соціально-психологічні, медико-соціальні, юридичні, інформаційні та інші послуги [3]. Щоб послуги надавались якісно, залежно від потреб територіальної громади в тих чи інших видах послуг в структурі діяльності інтегрованих соціальних служб можна виділити спеціалізовані соціальних служби як структурні одиниці. Тоді набір і зміст соціальних послуг буде визначатися особливостями діяльності кожної із спеціалізованих соціальних служб, що входять до складу інтегрованої соціальної служби. Залежно від потреб клієнта визначається служба, базовий перелік послуг якої найбільшою мірою може вплинути на стабілізацію та відновлення життєдіяльності клієнта.

Інтегровані соціальні служби через діяльність спеціалізованих соціальних служб як структурних підрозділів можуть реалізовувати соціальні послуги на рівнях: громади (акції, рекламно-інформаційні кампанії, масові освітньо-виховні та профілактичні заходи тощо); групи (школа усвідомленого батьківства; тренінги; волонтерські групи тощо); клієнта (консультації, бесіди, інформації тощо) [1, с. 80].

У структурі інтегрованих соціальних служб можуть бути представлені такі спеціалізовані служби: 1. Служба підтримки сім'ї (СПС), яка б діяла з метою здійснення соціальної підтримки сімей з дітьми, які опинилися у життєвій скруті, наданням адресних комплексних соціальних послуг. 2. Служба раннього втручання (СРВ), яка б діяла з метою сприяння формування усвідомленого й відповідального ставлення молоді до створення сім'ї та виховання дітей, соціальну підтримку молодих сімей із дітьми. 3. Служба супроводу сімейних форм виховання (ССФВ), яка б сприяла забезпеченню реалізації права дитини на зростання і виховання в сімейному середовищі шляхом розвитку та підтримки сімейних форм влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. 4. Служба реінтеграції та соціалізації вихованців інтернатних закладів (СРС), яка б надавала комплекс соціальних послуг їм та їхнім родинам з метою повернення дітей до біологічних сімей, до родинного оточення; підготовки випускників до самостійного життя, створення власної сім'ї та виконання батьківських функцій. 5. Служба супроводу дітей, які перебувають у конфлікті з законом (ССДКЗ), яка діяла з метою здійснення профілактики правопорушень та негативних проявів серед неповнолітніх, реабілітації підлітків та молоді, що перебувають у конфлікті з законом.

Відповідно до наявності типових потреб дітей і сімей, кадрових та фінансових ресурсів у громаді в структурі інтегрованих соціальних служб можуть бути утворені інші спеціалізовані служби, наприклад: служба супроводу сімей, які виховують дітей із ВІЛ-інфекцією, або самі є хворими на ВІЛ; служби підтримки сімей, які виховують дітей з особливими потребами, в тому числі з обмеженими фізичними функціями тощо. Деякі спеціалізовані служби, близькі за своїми завданнями та функціями, можуть бути об'єднані [1, с.82].

Серед різного виду технологій роботи спеціалізованих служб пріоритетними є ведення випадку, оцінка потреб, раннє або кризове втручання; робота з громадою. Особливу увагу заслуговує технологія оцінки потреб клієнтів, що є наскрізною складовою усіх інших технологій і сприяє: підвищенню самооцінки клієнта і його самоповаги; усвідомленню клієнтом права вибору і його реалізацію; покращенню міжвідомчої взаємодії; поглибленню взаємодії і партнерства соціальних працівника, залучених спеціалістів та клієнта; скеруванню ресурсів на подолання визначених проблем клієнта [1, с.83].

Важливим компонентими діяльності інтегрованих соціальних служб є: затвердження нормативно-правового регулювання їх діяльності; організація діяльності «єдиного вікна звернень» громадян стосовно проблем сімей та дітей; система підвищення професійної компетентності спеціалістів служб; налагодження координаці роботи спеціалізованих соціальних служб підготовленим до виконання такої функції менеджером, міжвідомчої взаємодії; заснування органу, що координував би ухвалення рішень в інтересах дитини; налагодження партнерських стосунків між надавачами послуг та клієнтами, членами громади; залучення ресурсів територіальної громади [6].

Успіх діяльності інтегрованих соціальних служб у територіальній громаді значною мірою визначається позицією органів місцевої виконавчої влади та місцевого самоврядування щодо необхідності створення і розвитку таких служб, їх дієвості й ефективності, оскільки саме вони на локальному рівні формують і реалізують політику, спрямовану на забезпечення потреб дітей та благополуччя сімей із дітьми.

Завдання органів виконавчої влади і місцевого самоврядування полягають у визначенні, плануванні, організації, координації та моніторингу соціальних послуг різних видів, які найбільшою мірою відповідають потребам населення підвідомчої території і мають бути орієнтовані на забезпечення прав кожної дитини, сім'ї, громади [1, с.112-114].

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**. **З**агальний алгоритм створення і розвитку інтегрованих соціальних служб можна сформулювати наступним чином: вивчення ситуації в громаді – аналіз проблем і потреб у громаді, обгрунтування доцільності створення комплексу спеціалізованих соціальних служб, їх кількості; визначення цільових груп клієнтів спеціалізованих соціальних служб; визначення мети, завдань та пріоритетних напрямів роботи спеціалізованих соціальних служб, переліку послуг; окреслення кола партнерів із числа державних та неурядових організацій і налагодження з ними тісної взаємодії; вирішення організаційних питань (у тому числі створення «єдиного вікна звернень», а також матеріально-фінансове та ресурсне забезпечення; планування роботи; укомплектування служб кадрами тощо; проведення інформаційної кампанії з метою інформування населення про створення та роботу комплексу спеціалізованих соціальних служб, перелік послуг, можливості їх отримання, а також виявлення потенційних клієнтів служб тощо; здійснення основної діяльності – надання послуг (проведення початкової оцінки, ведення випадку, моніторинг та оцінка результату ведення випадку); моніторинг та оцінка діяльності кожної спеціалізованої соціальної служби, а також інтегрованих соціальних служб у цілому.

Для більшої результативності надання соціальних послуг населенню інтегрованими соціальними службами необхідно: створити єдину модель соціальних служб для раціонального використання коштів та підвищення якості послуг, що надаються; вдосконалювати роботу з індивідуальними справами громадян для більш якісного та комплексного вирішення їх проблем [7, с. 18-19].

Таким чином, основною ланкою в системній соціальній роботі в Україні можуть стати інтегровані соціальні служби, які спрямовані на запобігання неблагополуччя, соціальної вразливості сімей, а також бездоглядності, соціальному сирітцтву, розвитку сімейних форм виховання. здійснення роботи за її функціонально-змістовою моделлю та дотримання алгоритму їх створення й розвитку сімейних форм виховання.

Список використаної літератури

1. Безпалько О.В. Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації: навч.-метод. комплекс / О.В.Безпалько, І.Д.Звєрєва, З.П.Кияниця, В.О.Кузьмінський та інш. / за заг. ред.: І.Д.Звєрєвої, Ж.В.Петрочко – К.: Фенікс, 2007. – 528 с.
2. Дмитрієва Л. Державна сімейна політика і громадянське суспільство / Л.Дмитрієва. – К.: Главник, 2006. – 78 с.
3. Закон України «Про соціальні послуги» [Електронний ресурс] – URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/966-15>. − Загол. з екрану. − Мова укр.
4. Звєрєва І.Д. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія: словник / І.Д.Звєрєва [Електронний ресурс] – URL: <http://uchebniks.net/book/224-socialna-pedagogika-mala-enciklopediya-slovnik-zvyeryeva-id/12-ii.html>. − Загол. з екрану. − Мова укр.
5. Пєша І.В. Соціальний захист дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (проблеми реформування) /І.В.Пєша – К.: Логос, 2005. – 87 с.
6. Світлична Т.В. Розвиток інтегрованих соціальних служб як інноваційної моделі надання соціальних послуг населенню / Т.В.Світлична: [Електронний ресурс]. – URL: <www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/db/2009-1/doc/2/20.pdf>. − Загол. з екрану. − Мова укр.
7. Соціальні служби – родині: Розвиток нових підходів в Україні / [за ред. І.М.Григи, Т.В.Семигіної. – К.: Дата Банк Україна, 2006. – 128 с.
8. Соціально-педагогічна діяльність інтегрованих соціальних служб: [Електронний ресурс]. – URL: <http://lektsiopedia.org/ukr/lek-11737.htm>. − Загол. з екрану. − Мова укр.
9. Харківська районна державна адміністрація: Служба підтримки сімей: [Електронний ресурс]. – URL: <http://khrda.gov.ua/ uk/article/print/id/370>. − Загол. з екрану. − Мова укр.
10. Центр соціальної служби для сім'ї, дітей та молоді: Броварський районний центр соціальних служб для сім'ї дітей та молоді: [Електронний ресурс]. – URL: <www.brovary-rda.gov.ua/administracia/ struktura-rda/centr-socialnoie-sluzbi-dla-sim-ie-ditej-ta-molodi>. − Загол. з екрану. − Мова укр.

Попык Юрий
кандидат психологических наук, доцент
кафедра социальной работы и социальной педагогики
Хмельницкий национальный университет, г. Хмельницкий, Украина

ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНТЕГРИРОВАННЫХ СОЦИАЛЬНЫХ СЛУЖБ В ТЕРРИТОРИАЛЬНОЙ ОБЩИНЕ

В статье проанализированы особенности деятельности интегрированных социальных служб и обоснована необходимость их внедрения в территориальных общинах как субъектов предоставления социальных

услуг населению. Определено понятие интегрированных социальных служб, проанализированы причины их создания, рассмотрены особенности работы интегрированных социальных служб и сформулированы некоторые пути улучшения предоставления социальных услуг населению в условиях функционирования территориальных общин.

Ключевые слова: социальная служба, интегрированная социальная служба, социальные услуги, социальная работа.

Popyk Yuriy
Candidate of Psychologic Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Social Work and Social Pedagogics
Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, Ukraine

ORGANIZATION OF INTEGRATED SOCIAL SERVICES ACTIVITY IN TERRITORIAL COMMUNITIES

The article is dedicated to the analysis of the main features of integrated social services agency which are based on an integrated approach in provision of social services. The main approaches to understanding the integrated social services agency in scientific literature are shown. The integrated social services agency is defined as a set of specialized social services agencies which are established to meet the needs of the community members and realize certain areas of social work, focused on the implementation of targeted social work with families, children to restore their ability to function.

Key words: social services, integrated social service, integrated social service agency, social work.

УДК 377: 378 (495)

Постригач Надія Олегівна
кандидат біологічних наук, старший науковий співробітник
відділ зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, м.Київ, Україна

МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ, ОРІЄНТОВАНОЇ НА ШКОЛУ В ГРЕЦІЇ

Метою статті є аналіз ролі директора школи у реалізації моделі підготовки вчителя, орієнтованої на школу у питаннях планування, організації і реалізації шкільно-орієнтованого навчання у секторі початкової та середньої освіти в рамках грецької системи освіти, відповідно до її особливих соціальних, расових і культурних характеристик. Зміст програм підготовки, орієнтованої на школу, засвідчує необхідність особистісного і професійного розвитку вчителя, посилення його педагогічної та викладацької підготовки, а також загального поліпшення роботи шкільного підрозділу в якості основних переваг, які є результатом моделі підготовки, орієнтованої на школу.

Ключові слова: вчитель, грецький шкільний контекст, підвищення кваліфікації, підготовка, орієнтована на школу, директор школи, теоретичний та емпіричний підходи

Вступ. Педагогічна освіта посідає особливе місце в освітній системі кожної країни. Якісна підготовка вчителя є запорукою ефективної підготовки конкурентоспроможного людського капіталу країни, самореалізації кожної особистості, забезпечення ринку праці та держави висококваліфікованими фахівцями [2, с.1]. Однак сьогодні педагоги стикнулися з труднощами, суперечностями і напруженістю, спричиненими реформами на двох рівнях. На інституційному рівні педагогічні працівники відчувають відчужувальні наслідки реструктуризації шляхом скорочення бюджету, звільнення персоналу, зниження ефективності і непостійності наукової праці. На колегіальному рівні вони щосили намагаються розібратися в "проблемі педагогічної підготовки" і в тому, що означає бути вчителем та вихователем, викладачем у цьому середовищі [4, с. 67–81].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми підготовки вчителів у розвинених країнах ЄС привертають увагу чимало дослідників, зокрема : Австрія (М.М'ясковський, О Павлішак); Англія та Уельс (Н.Авшенюк, Ю.Кіщенко, А.Соколова); Велика Британія (В.Базуріна, І.Задорожна); Греція (Ю.Короткова, О.Проценко); Польща (А.Василюк, І.Ковчина); Франція (О.Авксентьєва, В.Лащихіна); ФРН (Н.Козак, Н.Махиня, О.Пришляк) тощо.

Наприкінці ХХ − початку ХХІ ст. у європейському освітньому просторі відбувається активний пошук нових моделей педагогічної освіти, які б дозволили вирішити проблему взаємозв'язку теорії та практики у підготовці вчителя на основі їх інтеграції.

На думку англійського вченого П.Хьорста, завдання педагогічної теорії полягає у створенні "ядра раціональних принципів для педагогічної практики", тобто центральною проблемою педагогічної теорії є досягнення зв'язку між знаннями і практикою. Ключовим положенням нової моделі підготовки вчителя з центром у школі є утвердження школи у статусі вузівського партнера в системі професійно-педагогічної підготовки вчителя. Схема партнерства ВНЗ і школи включає спільну відповідальність за розробку і реалізацію: програм підготовки вчителів; структури і змісту педагогічної практики; методик викладання дисциплін навчального плану школи; методик перевірки знань учнів; методик оцінки практичної роботи студентів; загальної перевірки кінцевого результату професійно-педагогічної підготовки; програм підвищення кваліфікації [1, с.1-2].

Визначення мети та завдань дослідження. Враховуючи прагнення України до інтеграції в європейський простір педагогічної освіти, соціальну значущість забезпечення якості та ефективності вітчизняної системи педагогічної освіти, *метою статті* є аналіз ролі директора школи у реалізації моделі підготовки вчителя, орієнтованої на школу у питаннях планування, організації і реалізації шкільно-орієнтованого навчання у секторі початкової та середньої освіти в рамках грецької системи освіти, відповідно до її особливих соціальних, расових і культурних характеристик.

© Постригач Н.О.

Виклад основного матеріалу. Теоретична частина.

Підготовка вчителів: визначення і типологія. Підготовка вчителів кожного шкільного рівня на міжнародному рівні характеризується як поняття, властиве вчительській професії й безпосередньо пов'язане з особистісним і професійним розвитком педагога. Незалежно від того, наскільки важко дати точне визначення підготовки, вчені та дослідники, предметом дослідження яких є діяльність інституції підготовки вчителів, дійшли згоди щодо деяких основних її аспектів.

По-перше, вони пов'язують її зі змінами, здійсненими з соціальної, політичної, економічної, технологічної, культурної та екологічної точки зору, з початковою підготовкою вчителів, а також з недостатньою підготовкою або в галузі предмета учителя або в галузі педагогіки і методики навчання [8, с.69-78; 15; 18], з особистісним і професійним розвитком вчителя і, нарешті, з нестатичним характером професії вчителя [7]. Беручи до уваги вищезгадані аспекти підготовки вчителів, легко зрозуміти, що підготовка є складним об'єктом з різними аспектами і вона повинна прийняти форму в залежності від пріоритету, який встановлюється організаторами або розробниками програми підготовки [10; 18].

Найбільш важливі критерії, які застосовуються до різних типів підготовки, пов'язані з філософським тлом, на якому ґрунтується планування програми підготовки, впровадження інновацій в галузі викладання, тривалість програми навчання, реципієнти процедури підготовки, інституціалізована організація, яка бере на себе ініціативу підготовки та місце проведення програми підготовки [9, с. 733-734]. Маючи в якості відправної точки критерій місця проведення програми підготовки вчителів, виокремлюють такі типи підготовки: підготовка, орієнтована на школу, дистанційна підготовка і підготовка, яка відбувається поза контекстом школи.

Функції та переваги підготовки, орієнтованої на школу. Термін "підготовка, орієнтована на школу" ("school-focused training") означає підготовку вчителів обох шкільних рівнів, що відбувається всередині контексту шкільного підрозділу. Згідно огляду відповідної літератури, спостерігається двояка відмінність підготовки, орієнтованої на школу: перша викорис-

товує шкільний підрозділ в якості основи (“підготовка на базі школи” - “school-based training”) і друга використовує шкільний підрозділ в якості координаційного центру (“підготовка, орієнтована на школу” - (“school-focused training”) [5; 12; 13; 16; 18].

Термін ”підготовка на базі школи” означає модель підвищення кваліфікації, яка була прийнята протягом десятиліть XX ст. (1970 і 1980 рр.), головним чином, в американських і британських школах. Навчальні заходи з підготовки на базі школи мають місце виключно в шкільних установах та спрямовані на їх кращий контроль. Шкільний заклад, що функціонує як навчальна спільнота, викладає свої потреби, знаходить необхідні кошти й здійснює освітню діяльність у межах власного простору і за участю тільки своїх вчителів [13; 18].

У цій моделі підготовки на базі школи, кожний шкільний підрозділ перетворюється в навчальну спільноту, яка відстежує, записує та береться за вирішення проблем й недоліків свого персоналу, використовуючи власний професійний шлях. Змісти підготовки є більше персоналізованими у напрямі спеціалізованих потреб кожного вчителя, які стосуються характеру вчителів та їх базового навчання [5; 18].

З метою врахування потреб кожного окремого вчителя були заплановані навчальні заходи. Можна сказати, що головною метою підготовки на базі школи є вдосконалення кожного члена школи; вторинною метою є поліпшення продуктивності всієї школи. Однак, ця специфічна модель “підготовки на базі школи”, орієнтуючись на індивідуальні потреби вчителів, нехтує потребами школи і не бере до уваги вимоги суспільства, які постійно й різноманітно трансформуються [14, с.9-45]. Через обмеження “підготовки на базі школи” і критицизм, який вона спричинила, була розроблена інша модель навчання, – “підготовка, орієнтована на школу” (“school-focused training”) [3; 18].

Учений Г. Перрі (G. Perry) надає таке її визначення: “підготовка, орієнтована на школу” включає в себе всі ті стратегії, прийняті тренерами та вчителями в дусі співробітництва, з тим, щоб навчальні програми відповідали визначеним потребам школи та покращували рівень викладання та навчання всередині класу школи” [12, с.12].

Ця специфічна модель підготовки є ідентичною з тією, що вважається орієнтованою на школу в Греції. Є дві основні відмінності між двома підходами у підвищенні кваліфікації. По-перше, підготовка, орієнтована на школу, активно використовує внутрішні і зовнішні фактори навчання, що об’єднують такі інституції, як університет і шкільних консультантів. По-друге, вона намагається задовольнити специфічні потреби шкільного підрозділу у навчанні в цілому, відповідно до його особливостей, не орієнтуючись тільки на індивідуальні потреби вчителя [11; 18].

Роль керівника школи в підготовці, орієнтованій на школу. Директор школи є одним з найбільш важливих факторів в організації та здійсненні програми підготовки, орієнтованої на школу. Відіграючи важливу роль в якості керівника-лідера та менеджера, директор школи здатний стимулювати особистісний і професійний розвиток вчителів, шкільного підрозділу, щоб зберігати міжособистісні взаємовідносини серед вчителів в збалансованому стані і, загалом, бути зацікавленим в подальшому поліпшенні рівня наданої освіти. Відповідно до сучасної законодавчої бази, яка регулює грецьку освітню систему, директор школи “гарантує, що школа є основним підрозділом підготовки вчителів щодо адміністративних, педагогічних та наукових тем” [18].

Партисипативний і відкритий стиль адміністрації школи відноситься до найбільш відомих теорій лідерства, таких як колегіальна модель [6], хоча в грецькому освітньому контексті вкрай бюрократичний характер системи освіти і відсутність програм підготовки, орієнтованої на школу стають очевидними з точки зору навчання і наукових досліджень. Задоволення потреб вчителів кожного шкільного рівня через підготовку, орієнтовану на школу, є міжнародною частиною повсякденної практики шкільних навчальних закладів через гнучкість і безпосередність, які пропонує цей тип підготовки.

Емпірична частина. Основними висновками в результаті емпіричного підходу є наступні:

1. Значна більшість шкільних директорів обох рівнів школи, незалежно від того, чи вони реалізували програму, орієнтовану на школу чи ні, приписували велике значення підготовці, орієнтованій на школу.

2. Директори початкової школи організовують та реалізовують програми підготовки, орієнтовані на школу частіше, ніж директори середніх шкіл.

3. Усі директори шкіл, за винятком одного директора жіночої початкової школи, хотіли би організувати й впровадити програму підготовки, орієнтованої на школу.

4. Директори початкової та середньої школи вважають присутність вчителя в школі протягом навчального дня в якості основної передумови для здійснення підготовки, орієнтованої на школу.

5. Деякі з найбільш поширених тем, що стосуються змісту програм підготовки, орієнтованої на школу, стосуються науково-дослідних предметів, пов'язаних з шкільною психологією, освітнім законодавством, новітніми технологіями і методикою викладання.

6. Тривалість програм підготовки, орієнтованої на школу, які зреалізували директори шкіл, різноманітна: це програми короткої тривалості (кілька сеансів), середньої тривалості (до 6 місяців) й більш тривалого терміну (один навчальний рік). Довгострокові програми здійснюються з більш низькою частотою, оскільки така програма підготовки, орієнтованої на школу передбачає копітке й ретельне планування, дбайливу координацію дій тощо.

7. Обрані тренери програм підготовки, орієнтованої на школу є не тільки вченими з академічних кіл, а також колегами з подальшими формальними кваліфікаціями.

8. Основною причиною мотивації директорів шкіл для реалізації моделі програм підготовки, орієнтованої на школу, є відсутність педагогічної та навчально-методологічної підготовки з боку вчителів [17 ; 18].

Висновки. Одним з найбільш важливих висновків дослідження є той факт, що складна роль директора школи та стиль адміністрації дуже впливають на здійснення та успішне проведення програм підготовки, орієнтованої на школу й безпосередньо пов'язані з ефективністю шкільного підрозділу та освітньої діяльності. Ці програми стосуються новітніх технологій, методології навчання, освітнього законодавства і адміністрування. Крім того, зміст програм підготовки, орієнтованої на школу, засвідчує необхідність особистісного і професійного розвитку вчителя, посилення його педагогічної та викладацької підготовки, а також загального поліпшення роботи шкільного підрозділу в якості основних переваг, які є результатом моделі підготовки, орієнтованої на школу.

Список використаної літератури

1. Кіщенко Ю.В. Підготовка вчителя з центром у школі – нова модель англійської системи підготовки педагогічних кадрів [Електронний ресурс] /Ю.В.Кіщенко. – Режим доступу: <http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/123456789/292/1/Підготовка%20вчителя%20з%20центром%20у%20школі.pdf>.
2. Кристопчук Т.Є. Тенденції розвитку педагогічної освіти в країнах Європейского Союзу: автореф. дис. … докт. пед. наук: 13.00.04 / Кристопчук Тетяна Євгенівна; Київський університет ім. Бориса Грінченка. – К., 2014. – 40 с.
3. Bell L. Managing the professional development of teachers / In L. Bell & C. Day, (Eds). – London: Open University Press, 1991.
4. Bullough R. V. Challenging Teacher Educational Training: Four Propositions / R. V. Bullough & A. D. Gitlin // Journal of Education for Teaching. – 1994. – 20 (1). – pp. 67–81.
5. Burgess R. G. et al. Implementing In-Service Education and Training / In R. Burgess et al. (eds). – London: Falmer Press, 1993.
6. Bush T. Theories of Educational Management [Electronic resource] / Tony Bush. – London: Sage, 2003. – Access mode: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066693.pdf >.
7. Chatzidimou D. Introduction to Pedagogy / D. Chatzidimou. – Thessaloniki: Kyriakidis, 2010 [in Greek].
8. Chatzidimou D. The training of teachers of general and technical education today: a critical approach / D. Chatzidimou & K. Chatzidimou // Nea Paideia. – 2010. – 134. – pp.69-78
9. Eraut M. In-service teacher education. In: Dunkin M. (ed.), The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. – London: Pergamon Press, 1987. – pp.733-734
10. Hargreaves A. Changing teachers, changing times : Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age / A.Hargreaves. – London : Teachers College Press, 1994. – 272 p.
11. Harris B. In-service Education for Staff Development / B.Harris. – Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1989.
12. Henderson E. Change and development in schools. Case studies in the management of school-focused in-service education / E. Henderson & G. Perry. – London: McGRAW-HILL Book Company, 1980. – P. 12.
13. Hewton E. School Focused Staff Development. Guidelines for Policy Makers / E. Hewton. – London: Falmer Press, 1988. – pp. 423-438.
14. McCarthy H. When Teachers Take Staff Development Personally / H. McCarthy // The Education Digest. – 2006, 71. – pp. 9–45.
15. Taratori E. Pedagogical and teaching methodology training of primary school teachers. Theoretical and empirical approach / E.Taratori. – Thessaloniki: Kyriakidis, 2006
16. Wideen M. & Andrews I. (eds.) Staff Development for School Improvement. A focus on the teacher. – London: Falmer Press, 1987. – pp.36-55
17. Triantafyllou E. The school principal's role in the school-focused training. Theoretical and empirical approach. – Thessaloniki: Kyriakidis, 2010
18. Triantafyllou E. School-Focused Training as a Means to Improve the Quality of Education: the School Principal's Role [Electronic resource] / Eleni Triantafyllou. – Access mode: <http://conference.pixel-online.net/edu_future/common/download/Paper_pdf/SOE26-Triantafyllou.pdf >.

Постригач Надежда
кандидат биологических наук, старший научный сотрудник
отдел зарубежных систем педагогического образования и образования взрослых
Институт педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины, г.Киев, Украина

МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ, ОРИЕНТИРОВАННОЙ НА ШКОЛУ В ГРЕЦИИ

Целью статьи является анализ роли директора школы в реализации модели подготовки учителя, ориентированной на школу в вопросах планирования, организации и реализации школьно-ориентированного обучения в секторе начального и среднего образования в рамках греческой системы образования, в соответствии с ее особыми социальными, расовыми и культурными характеристиками. Содержание программ подготовки, ориентированной на школу, свидетельствует о необходимости личностного и профессионального развития учителя, усиление их педагогической и преподавательской подготовки, а также общего улучшения работы школьного подразделения в качестве основных преимуществ, полученных в результате модели подготовки, ориентированной на школу.

Ключевые слова: учитель, греческий школьный контекст, повышение квалификации, подготовка, ориентированная на школу, директор школы, теоретический и эмпирический подходы

Postrygach Nadiia
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Senior Research Associate
Department of Foreign Systems of Pedagogical Education and Adults' Education
Institute of Pedagogical and Adults' Education of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

THE MODEL OF TEACHER TRAINING BASED ON GREECE SCHOOL

Teacher education has a special place in the educational system of each country. The quality of teacher training is the key to effective training competitive human capital of the country, fulfillment of each individual, providing labor market and the state highly qualified specialists.In the article the features of organization and implementation of school-focused training model in the Greek school context have been defined, according to its special social, racial and cultural characteristics. The main point of this paper is the innovative, flexible and decentralized practice of school-focused training, which can meet the specialized training needs of a school unit and educational work. The article aims to analyze the role of the headmaster of the model teacher training, school-oriented planning, organization and implementation of school-based learning sector primary and secondary education within the Greek education system, according to its specific social, racial and cultural characteristics.

Key words: teacher, Greek school context, in-service training, the school-focused training, school principal, theoretical and empirical approaches

УДК 37.032:070.482(477.87) «1924/1939»

Розлуцька Галина Миколаївна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра педагогіки та психології
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЖУРНАЛУ «ДУШПАСТИР»

У статті проаналізовано виховні ідеї у змісті періодичного видання кліру Мукачівської єпархії «Душпастир». Аналіз публікацій свідчить, що греко-католицьке духівництво відігравало вагому роль у формуванні закарпатського суспільства, здійснюючи виховання вірників на основі формування християнського світогляду, обміну знаннями, почуттями, моделями поведінки, у ході якого вироблялись морально-етична система. Матеріали видання надавали можливість презентували духовні надбання людства доступною українською мовою.

Ключові слова: виховання, греко-католицька церква, періодичне видання, Закарпаття.

Вступ. Сучасна суспільно-політична ситуація спонукає до пошуків ефективної моделі національного виховання. В умовах духовної кризи в нашій країні актуального значення набуває роль церкви як джерела моральності. Досвід людства свідчить, що кожний етнос, народ чи нація зважаючи на регіональні умови свого розвитку утверджують власні духовні цінності. Всебічне осмислення духовної культури українців неможливе без всебічного дослідження регіональних традицій релігійного виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні десятиліття дедалі більше вітчизняних науковців, культурних, релігійних та політичних діячів повертаються до надбань релігії. Окремі аспекти, пов'язані із проблемою релігійного виховання українців знайшли відображення у дослідженнях Л.Геник, О.Каневської, А.Кислого, О.Костюк, І.Курляк, Г.Котломанітової, Л. Рощиної; використання релігійних цінностей у зарубіжній школі – Т.Артерчук, П.Біль, Г.Погромська, В.Сімон; українське виховання на засадах християнства – І.Андрухів, А.Вихрущ, О.Вишневський, Ю.Карпюк. Дослідження культури і освіти через призму церковної історії здійснено у працях М.Болдижара, М.Вегеша, С.Віднянського, Ю.Данильця, В.Денисенка, В.Фенич, Д.Штерр.

Метою статті є аналіз виховних виховного потенціалу церковного періодичного видання Мукачівської греко-католицької єпархії «Душпастр».

Виклад основного матеріалу. Наріжним каменем західноукраїнської культури визнано греко-католицьку церкву. У лоні греко-католицької церкви українське населення самоствердувалось як нація та кристалізувало свої державницькі ідеї. В історичній пам'яті населення Закарпатської області інституційні межі греко-католицької церкви зумовлені юрисдикцією архієрейської влади єпископа Мукачівської греко-католицької єпархії (1771 р.). Одним із напрямків діяльності єпархії була навчально-виховна – духовне виховання особистості вірника в умовах церковного соціуму. Серед засобів комунікації кліру (а згодом і Пряшівської) найрельєфніше представляє духовні ідеї журнал «Душпастр» (1924 – 1939 рр.). У виданні публікувалися офіційні розпорядження єпископів у рубриці «Офіційна частина». Решта публікацій поділялась за розділами: апологетика, практичне душпастирство (запитання священиків та кваліфікована відповідь), аскетика - духовне життя, канонічне право, проповіді, співбесідник, новини, огляд релігійної літератури. Усі священники єпархії були зобов'язані передплатити журнал, окремий екземпляр зберігався у парафіяльному архіві [12, с.6].

Колектив дописувачів журналу у першому номері від 15 грудня 1923 р орієнтовано владикою Мукачівської греко-католицької єпархії на висвітлення не тільки питань пастирського богослов'я а також проблем життєдіяльності парафії. «Воззваль я издателей сего органа не только заниматися вопросами катехизаціи, но по жаданію моего Впр. Клира помастити и други першорядно для нась практичньї и актуальньї вопросы». Носій душпастирського мав поєднувати ґрунтовні теологічні знання і одночасно бути взірцем для дотримання в житті духовних і морально-етичних засад, норм християнської моралі, збереження традицій та звичаїв, доброзичливості та справедливості, шанобливого ставлення до рідної мови, пізнання культури, історії, людові до рідного краю, свого народу [5]

Як свідчить аналіз джерельної бази, члени редакційної колегії «Душпастиря» були високоосвіченими інтелектуалами, які здобули освіту у найкращих навчальних закладах Європи. Першим редактором «Душпастиря» був професор канонічного права в Ужгородській семінарії, о. Юлій Григашій. Започаткована ним окрема рубрика «Катехизис» презентована народною мовою. Катехизація, тобто систематичне навчання релігії дітей та молоді, вчить дотримуватись моральних норм у щоденному житті. Проте, уже 1924 р. за наказом Римського Престолу діяльність редактора Ю. Григашій припиняє, щоб відбути до США. Продовжив підготовку та друк повчань професор релігії Хустської гімназії О.Попович. Підтримали прогресивні ідеї релігійного навчання дітей та молоді рідною мовою професори Ужгородської гімназії Е.Бокшай та А.Волошин. Цінністю катехічних праць Е.Бокшая, О.Волошина, Ю.Григашія, С.Паппа, О.Поповича був прогресивне змістове наповнення та виклад українською мовою [8, с.176].

Головним джерелом для проповідування є святе письмо. Святе письмо служило не тільки для навчання релігії, але перш за все для проповідування. Головною метою проповідей формування у людей християнського світогляду, вироблення теоретичних і практичних знань з реалізації віровчення, надання зразку для наслідування. Моральні цінності, уявлення, настанови є продуктом нашої історії та культури. Основні постулати християнства, зародившись у І ст. нашої ери в Палестині, залишилась незмінними. Християнство запропонувало свою модель моралі, основу якої складає абсолютне добро – Бог як протидію принципам відносної моралі інтересів певного кола людей. Ставши основою розвитку всієї культури, християнські культурні цінності інтегрувались з іншими спорідненими сенсами (моральними цінностями різних народів, їх звичаями, традиціями) і заклали підвалини ціннісного світу сім'ї, особистості, стосунків.

Через проповіді та катехизми реалізуються три лінії: гуманітарна, моральна, християнська. У формі вербальних правил, законів, вимог, заборон, повчань

© Розлуцька Г.М.

від духівника передаються цінності і відбувається їх опредмечення. Значення морального виховання окреслює Д.Попович у катехичному повчанні «Одна із наших великих задач» [9].

Моральність становить фундамент людини як особистості. Вершина моральності – гуманність, яка поєднує любов до людини з милосердям, добротою, вмінням співпереживати, готовністю подати допомогу, розумінням цінності й неповторності людини, визнання людського життя як вищої цінності. У ній полягає запорука гармонійного розвитку її потенційних можливостей, а отже і гарантія того, що плоди її діянь можуть справді слугувати в ім'я людини. Моральні норми християнства роблять акцент на ідеалі досконалості сфокусованому в божественному образі.

У зверненні єпископа А.Паппа до кліру Мукачівської греко-католицькій єпархії зазначено, що духівництво зобов'язане виконувати триєдине завдання: священика, пастиря та виховника народу, «сумлінно навчали дітей релігії мовою, старанно готувались до недільних і святкових проповідей, своїм праведним життям і молитвами на зразок святих старались навернути до Бога більше людей» [2].

Душпастирська праця спрямована на моральне (духовне) становлення людини, а й її соціальний розвиток вірників. Як учитель − душпастир повинен навчати людей вічних правд віри, щоб вони, пізнавши Бога, Його з цілого серця полюбили і, зберігаючи Божі заповіді, Йому вірно служили» [8, с.163].

На сторінках «Душпастиря» за 1927 р. актуальною була тема виховання підростаючих поколінь. У проповіді «До молоді» визначається ціннісна система людини, яка допоможе з вірою у власні сили працювати собі на користь та задля ровитку свого народу. Розкрито можливості християнського виховання молоді у «Книжці для молоді». В основі ідеї християнського виховання закладено турботу з духовного вдосконалення дітей та батьків. Засоби виховання батьківського виховання, використання методів заохочення та покарання проаналізовано у тексті «Средства християнського виховання» [10].

Духовна спільність різних поколінь людей, об'єднаних територією, мовою, культурою, традиціями, що утворилася на основі історичного прагнення жити самостійно є вагомим засобом формування суспільного ідеалу, світогляду, характеру, патріотизму тобто у кінцевому рахунку формують суспільну свідомість. Ідея ідентифікації з руським (українським) народом була провідною в описах історії закарпатської церкви, життя Пряшівських та Мукачівських, сподвижників церкви, владик: А.Бачинського, П.Гойдича, В.Гопка, М.Ольшавського, Т.Ромжі, Ю.Фірцака тощо. У пам'ятки культури та архітектури, сакрального мистецтва представляють духовну спадщину українського народу. Любов і повага до культурної спадщини закарпатців закладена у змісті текстів «Дерев'яні церкви», «Продажа деревяних церквей», «Статистика деревляних церквей».

Основа, завдяки якій формується людська особистість, визначається сукупністю ідеалів, абсолютну більшість яких було визначено та збережено впродовж віків релігією. Індивідуальна система цінностей вірника формується під впливом соціальних цінностей та окремих суб'єктів через образи Ісуса Христа, святих, праведників, священнослужителів. У процесі духовного розвитку формуються дві взаємодоповнювальні системи цінностей: перша− під впливом виховання та друга – під впливом емоцій: віра, любов, досконаліть, доброта, чесність, справедливість, мудрість, поміркованість та ін. Гармонійний розвиток забезпечується узгодженням обох груп цінностей через перенесення емоційного вантажу на ієрархію інтелектуальних цінностей. Вдосконалення особистості, її моральний розвиток є результатом впливу соціокультурного середовища. Церква виступає носієм суспільної моралі.

Ціннісне ставлення до людини містить у собі почуття її цінності та моральної самобутності оскільки розвинене ставлення до іншої людини як цінності. Стратегічним орієнтиром у такій виховній діяльності має виступити людяність, оскільки розвинене ставлення до іншої людини як цінності означає прагнення і здатність співпереживати, бажання її зрозуміти і допомогти. Важливість участі у благочинності під керівництвом душпастирів та "сестер милосердя", надання прихистку нужденним, вдовам та сиротам розкривають матеріали із рубрик: «Соціально-християнська діяльність», «Соціальна частина», «Вдовам і сиротам допомога», «Старопенсійним священникам, вдовам, сиротам».

При цьому виступають поняття обов'язку й совісті. У повчанні «Совість» подано тлумачення совісті як прояву волі, змісту людських уявлень про добро і зло, справедливість і обов'язок. Одночасно совість є невід'ємною складовою духовної сутності особи. Ще Аристотель характеризував совість (сором) як своєрідний «внутрішній суд» і вважав, що муки совісті найбільш ефективний засіб розрізнення добра і зла. «Немовби сама Божа сила, що розкривається в нас в якості нашої власної глибинної сутності є одним із дарів Божих» [1, с.142- 143].

Можливість самоутвердитись у світоглядно-орієнтаційній ролі носія історії надає змістове наповнення рубрики «Новини». Сприяють виробленню ставлення до певних політичних об'єтів та явищ вірників матеріали текстів «Про життя державне», «Політика», «Соціалізм», «Комунізм». В змісті текстів «Іезуїтська школа героїв у Франції», «Християни в Америці», «Паломнічество в Лувр» акумулювано значний ідейний потенціал, який спонукає мислити критично, порівнювати і оцінювати.

Верховенство закону характеризує демократичне суспільство. Саме Відсутність правових знань або нехтування законами призводить до правової незахищеності. Визнання церквою потреби правового виховання пастви засвідчує зміст рубрик «Право», «Толкованіє права цивільного о супружестві», «Історія права супружеского на територіях Русинов», «Практичні питання із подружнього права». Правова просвіта мирян у поєднанні з орієнтацією на християнське розуміння ролі матері закладали традиції поваги до інституту сім'ї.

Щомісячний додаток до «Душпастиря» − «Проповіди» вийшов з друку в 1928 р. на вимогу священників. Протягом трьох років у ньому друкували 6-8 казань різних авторів приурочені до календаря церковних свят та катехічні повчання, тобто душ пастирі отримали можливість самостійно вибирати матеріал до проповідей у відповідності із потребами власної пастви. У змісті вказано назву проповіді згідно церковного календаря з одночасним зазначенням виховного призначення. Вважаємо, що саме такий розподіл матеріалу пов'язаний із протистоянням щодо дотримання церковного календаря (григоріанського або юліанського), яке не вщухала у релігійних колах Закарпаття [7, с.101].

У додатку за 1928 р. було опубліковано 15 недільних проповідей А.Ільницького та 32 − Е.Бокшая. Формують морально-етичні цінності: гуманізм, толерантність, взаємоповага, повага до людського життя, готовність надати допомогу «Самарянин»,

«Совершенность Христа» (Всіх Святих), «Дві групи людей» (6 неділя по сходженню св. Духа); соціальної стабільності й миру у суспільстві − «Спокій з ближніми» (неділя Фомина), «Мироносиці» (неділя мироносиць); засудження споживацтва, жадності, жаги до матеріальних благ «Марність багатства» (неділя 12 по сходженню св. Духа), працьовитість «О лінивстві» (неділя 15 по сходженню св. Духа).

Найбільший вплив на виховання підростаючого покоління здійснює сім'я. У «Прилозі» пропагується пріоритетні принципи сімейного виховання: доброчинність, дружба, любов, повага, милосердя, довіра, тощо. Крім батьків на дітей виховний вплив здійснюють дідусі, бабусі, а також брати, сестри, родичі, свояки. У родинному оточенні започатковується процес формування світоглядної свідомості й ціннісної системи виховання дітей, культивуються традицій і визначається майбутнє. За зразок біблійної сім'ї представлено дім митаря Захарія із Кани Галілейської. Батьківська любов, турбота, чесність, працьовитість, У «Прилозі» пропагується пріоритетні принципи сімейного виховання: доброчинність, працьовитість, дружба, любов, повага, милосердя, довіра, співпереживання, взаємовідповідальність об'єднує навколо трьох людей із сім'ї Захарія сім]ї їх родичів сестер, братів, родичів, приятелів. Автор резюмує, що добробут закарпатського суспільства залежить від ... кожної сім'ї [4, с.265].

Тривогу у духівництва викликав вплив на народ преси та книг. У двох частинах проповіді «Важность преси» (на свято кафедрального друку) розкрито впливовість друкованих засобів масової інформації як агентів виховання. А. Ільницький розкриває зростаючу роль друкованої продукції на поведінку і свідомість людей. Автор вказує збільшення щоденного потоку видань - газет, журналів, часописів, книг, календарів, збірок різного змісту: «ежедневно печатаються огромны склады папиря». Церква визнає свободу вибору літератури для читання, проте ставить за завдання для духівників допомогти парафіянам навчитися «цънити добры книги и ихъ вплывъ на вытвореніе истинной цъли человъческого живота» [3, с.274].

У 1932-1938 рр. щомісячно окремою брошурою виходив додаток «Добрий пастир», який містив актуальні проповіді. У «циркулярах» знаходимо повідомлення, яке свідчить, що після річної перерви збірник проповідей відновив видавництва під редагуванням о. Є. Петрика. Для проповідей духовенству пропонувався матеріал наповнений традиційними цінностями Східної Церкви [11].

Низка проповідей у «Доброму пастирі» окрім визнання божественного ідеалу присвячена формуванню любові, вірності, доброти, справедливості, милосердя, жертовності, толерантності, тощо. Так, у зверненні до молоді «Неділя блудного сина» у 12 – му номері за 1942 р. аналізувались цінності необхідні для самореалізації тогочасної молодої людини, серед них: моральність, чесність, працьовитість, бережливість, тощо. У проповіді роз'яснюється, що виробити ці якості молодь зможе через самовиховання, а вдосконалити – у діяльності, допомагаючи оточуючим [6].

У результаті вищенаведеного ми констатуємо, що ідейний потенціал періодичного видання кліру Мукачівської єпархії «Душпастир», спрямований на служіння Богу і народу. Зміст розділів апологетика, практичне душпастирство аскетика, канонічне право, проповіді, співбесідник, новини, огляд релігійної літератури надавав можливість ознайомлюватись із духовними надбаннями людства доступною українською мовою. Аналіз публікацій свідчить, що виховання вірників здійснювалося на основі формування християнського світогляду, обміну знаннями, почуттями, моделями поведінки, у ході якого вироблялись морально-етична система.

У подальших дослідженнях вважаємо за доцільне з'ясувати роль греко-католицької церкви у національно-визвольних змаганнях українців Закарпаття.

Список використаної літератури

1. Аристотель. Никомахова этика / Аристотель // Сочинения: в 4 т. – М. : Мысль, 1983. – Т. 4. − С.53-294
2. ДАЗО. - Ф. 151. − Оп. 25. − Спр. 2635. Циркуляр епископа Папп Антала священникам по административньїм и религиозньїм вопросам. - 3 арк.
3. Ільницький А. На свято кафт. печати // Проповъди. Прилога «Душпастырь». – 1928. - Ч. 1-12. – 274 с.
4. Ільницький А. Св. Родина и мы // Проповъди. Прилога «Душпастырь». – 1928. – Ч. 1-12. - С. 264 -265.
5. Идеал священнического званія // Душпастырь : урядовый и духовный органъ Епархіи Мукачевской. – Ужгородъ-Пряшевъ : Друкарня ОО. Василіянъ. – 1924. – Роч. I. - Ч. 8. - С. 397 – 404.
6. Неділя будного сина (До молоді) // Добрый пастыръ = Jo Pasztor: hitszonoklati folyoirat : сборникъ пропов. для г. кат. духовенства. – Унгвар : Книгопечатня Георгія Миравчика. – 1942. – Роч. XII. - Ч. 2. – С. 85 - 88.
7. Пекар А. Нариси історії церкви Закарпаття. Т.1. Єрархічне оформлення / Атанасій Пекар. – видання друге. – Рим-Львів : Видавнийтво Отців Василіан "Місіонер", 1997. – 232 с.
8. Пекар А. Нариси історії церкви Закарпаття. Т.II. Внутрішня історія / Атанасій Пекар. – видання друге. – Рим-Львів : Видавнийтво Отців Василіан "Місіонер", 1997. – 492 с.
9. Попович Д. Одна, изъ нашихъ великихъ задачъ// «Душпастырь». – 1927. – Ч. 3. - С. 128 - 132
10. Средства христіянскаго воспитанія // Душпастырь : урядовый и духовный органъ Епархіи Мукачевской. – Ужгородъ-Пряшевъ : Друкарня ОО. Василіянъ. – 1927. – Роч. IV. - Ч. 2. - С. 92 – 103.
11. Циркуляр Єпархіи Мукачевской. Спр. Вручается «Добрый пастиръ», 1580/1939 р., 4 арк.
12. Штерр Д. Релігійно-соціальні відносини між кліром і вірянами в Мукачівській греко-католицькій єпархії (1771 – 1949 рр.): дис... канд. іст. наук : 07.00.01. - історія України / Штерр Діана Іванівна. – Ужгород, 2015. – 262 с.

Розлуцкая Галина
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра педагогики и психологии
ДВНЗ «Ужгородский национальный университет», г. Ужгород, Украина

ВОСПИТАТЕЛЬНИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЖУРНАЛА «ДУШПАСТЫРЬ»

В статье рассмотрены воспитательные идеи в содержании периодического издания клира Мукачевской епархии «Душпастыръ». Анализ публикаций свидетельствует, что греко-католическое духовенство сыграло главную роль в формировании закарпатского общества, совершая воспитание верующих на основе формирования християнского мировоззрения, обмена знаниями, чувствами, моделями поведения, в

результате которого вырабатывалась морально-этична система. Материали издания давали возможность презентовать духовные ценности человечества на родном украинском языке.

Ключевые слова: воспитание, греко-католическая церковь, периодическое издание, Закарпатье.

Rozlutska Galyna
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Pedagogy and Psychology
Sate Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

EDUCATIONAL POTENTIAL OF "DUSHPASYR" JOURNAL

The article analyzes the educational ideas in the content of the periodicals of the clergy of Mukachevo eparchy "Dushpastyr". The experience of mankind shows that every ethnic group, people or nation by taking into account regional conditions of development claim their own spiritual values. A cornerstone of western Ukrainian culture recognized the Greek Catholic Church.

In the process of spiritual development were formed two complementary systems of values: the first – under the influence of education and the second – under the influence of emotions: faith, love, excellence, kindness, honesty, justice, wisdom, moderation and others. The main idea of preaching was to form at people Christian worldview, develop theoretical and practical knowledge to implement the doctrine, provide role models for imitation. Moral values, ideas, guidelines are the product of our history and culture. Through sermons and catechism are implemented three lines: humanitarian, moral, Christian. In the form of verbal rules, laws, requirements, prohibitions, admonitions from the spiritual father to the flock transmitted values and provided them with a content.

Key words: education, Greek Catholic Church, periodical, Transcarpathia.

УДК 372.882:821.0(100)

Розман Ірина Іллівна
кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедра філологічних дисциплін
Мукачівський державний університет, м.Мукачево, Україна

ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНІ ПОНЯТТЯ: НЕОБХІДНІСТЬ РОЗУМІННЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ ТА ЯВИЩ ЛІТЕРАТУРНОГО ПРОЦЕСУ

В статті розкрито проблему вивчення теоретичних понять на уроках зарубіжної літератури, яка за законами художньої творчості є спеціальною наукою що взаємодіє з естетикою, літературознавством і займається вивченням та узагальненням літературознавчих законів, без опори на які не може бути повноцінного розуміння художнього твору. Сфокусовано питання на значущість і доцільність поетапного висвітлення основних категорійних понять при вивченні теоретичного мовного апарату у загальноосвітніх закладах.

Ключові слова: теорія літератури, методичні розробки, поетапність, категорійні поняття.

Вступ. Опанувати складні питання теорії літератури, які знайшли відображення у програмах з предмету, котрий враховує шкільну специфіку й вимоги викладання зарубіжної літератури, допомагає теоретико-літературний курс (5-11 класи). Немає потреби говорити про те, наскільки насправді важливим і потрібним є для школи згаданий теоретичний курс, адже кожний учитель, та й учні, особливо старших класів, прекрасно орієнтуючись у творі, не кажучи вже про його фаховий аналіз, без опори принаймні на якийсь теоретичний мінімум подібних знань, засвоїти його просто не можуть. Відповідно, чим глибшим буде цей «мінімум», чим більше він буде прагнути до «максимуму», тим ґрунтовнішим і кваліфікованішим він буде, тим, зрештою, повнішим і чіткішим буде уявлення учня про цей твір, про характер зв'язаного з ним авторського задуму та оригінальність форми його художнього втілення − до чого, в кінцевому рахунку, ми і прагнемо, вивчаючи твори художньої словесності [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальні принципи і прийоми вивчення елементів теорії літератури в школі обґрунтовані у фундаментальних працях академіка С. Голубкова. Висвітлюють особливості вивчення теоретико-літературних понять науковці Є.Васильєв, О.Галич, В.Назарець; відомі психологи Л.Виготський, П.Гальперін, В.Давидов, Д.Єльконін, О.Леонтьєв, Н.Молдавська, О.Нікіфорова, С.Рубинштейн, М.Тализіна, які у своїх працях аналізують механізм і специфіку поетапного процесу формування теоретичних понять в учнів. У методиці викладання зарубіжної літератури проблеми вивчення теоретико-літературних питань досліджували О.Бандура, О.Богданова, Г.Бєлєнький, Г.Іонін, Н.Корст, Є.Пасічник, М.Рибнікова, Б.Степанишин [2].

Визначення мети та завдань дослідження полягає у розгляді значення засвоєння теоретичних понять у системі уроків зарубіжної літератури для глибшого розуміння специфіки художньої літератури як мистецтва слова.

Виклад основного матеріалу. За навчальною програмою у кожному класі відведена певна кількість годин на вивчення теоретичного курсу. Але існує одне «але». На вивчення даної інформації відводяться окремі фрагментарні, епізодичні матеріали, які викладені по статтях історико-літературного та методичного характеру. Ще одна, не зовсім зручна, подача матеріалу: ці відомості, як правило, подаються у контексті конкретних методичних розробок і, відповідно, їм підпорядковуються, що ослаблює увагу до власне теоретичних їх аспектів та проблем з ними пов’язаних.

Працюючи над вивченням теорії літератури, необхідно звернути увагу на те, що в одних рекомендаціях або методичних статтях використовується термін «сюжет», в інших − оформлюється як фабула, або в межах однієї статті «вільне» користування певним терміном зумовлює логічні суперечності. Таке «різночитання» може спричинити неминучі наслідки, хоча б навіть в силу різниці в можливих теоретичних підходах; неуважність до самої їх проблеми сприяє накопиченню тієї «критичної маси», за якою літературознавче поняття, просто дискредитується і втрачає в очах учнів будь-який понятєвий зміст. Вчителі-практики, пояснюючи той чи інший термін, не завжди враховують простий і очевидний факт: теорія літератури, як і будь-яка наука, не стоїть на місці і постійно розвивається. Досить часто вчителі спираються на суттєво застарілі теоретичні відомості, що не враховують сучасних концепцій та тенденцій розвитку літературознавчої науки [3].

Але ця робота по формуванню понять, так само як і всі інші види навчальних занять, повинна бути поставлена в тісний зв'язок з загальними завданнями. В іншому разі вона ризикує перетворитися в порожній формалізм. Така небезпека існує, і вчитель літератури, якщо тільки він стане розглядати формування теоретико-літературних понять в учнів як особливий розділ роботи, що стоїть поряд з вивченням творів і з розвитком мови, може або занадто поверхнево ознайомити учнів з теорією літератури, або не встигнути проаналізувати практичний матеріал, тобто, здійснити пообразний аналіз художнього твору, чи проблемно-тематичний, чи «вслід за автором». Саме тому ця робота по формуванню понять, так само як і всі інші види навчальних занять, повинна бути поставлена в тісний зв'язок з загальними завданнями.

У розкритті певного теоретичного поняття необхідно дотримуватися такої послідовності: накопичення фактів, характеристика літературних явищ; загальне уявлення про ознаки цього явища; визначення поняття або встановлення його характерних ознак; закріплення істотних ознак поняття або його визначення; застосування поняття при аналізі конкретного літературного явища; подальше розвитку поняття, збагачення його новими ознаками.

Важливим складовим елементом шкільного курсу зарубіжної літератури виступає її теоретико-літературна частка, спрямована на послідовне формування у учнів уявлень про коло основних літературознавчих понять і, зокрема тих, які необхідні для шкільного аналізу художніх текстів і специфіки світового літературного розвитку.

Підготовка до зустрічі з художнім текстом містять, як правило, історичну, біографічну та загальнокультурну інформацію. Учень-логік, схильний до аналітичного сприйняття, зафіксує це у свідомості як перелік окремих положень, котрі стосуються даної

© Розман І.І.

теми. Учень з переважаючим інтуїтивним та цілісним сприйняттям отримає переважно загальне уявлення, не стільки факти та закономірності, скільки емоційні враження. Слабовстигаючі діти, ймовірно, взагалі вбачають у даному етапі уроку лише жадану паузу в опитуванні. Решта ж, як правило, намагається запам'ятати, щоб передбачити, що саме жадає почути від них учитель стосовно почутого на уроці [3].

Не ознайомивши учнів з такими поняттями як стиль, манера, особливість, напрям, характер, портрет неможливо дати оцінку літературним героям (наприклад, Гобсеку, Дервілю, пані Боварі, Пампушці, Квазімода, Чайльд Гарольду, Шерлоку Холмсу; напрямам: романтизм, барокко, Відродження, сюрреалізм, авангардизм, модернізм, ессе).

Загальна структура теоретичного матеріалу передбачає групування кола літературознавчих понять, що вивчаються у школі в 5-ти великих розділах. Матеріал кожного з них, в свою чергу, групується в окремі тематичні блоки – тобто ті внутрішні підрозділи, на які діляться розділи курсу (наприклад, розділ другий «Літературно-художній твір і елементи його побудови» вбирає до себе 5 підрозділів: 1. Літературно-художній твір; 2. Змістова організація літературно-художнього твору; 3. Сюжетно-образна організація літературно-художнього твору). Кожен з підрозділів має також і власну структуру, яка продовжує і поглиблює принцип систематизації і групування матеріалу по основних тематичних блоках літературознавчих понять (наприклад, «Сюжетно-образна організація літературно-художнього твору» виділяються (цифрами після крапок у порядку нумерації).

Основна перевага такої форми групування і подачі матеріалу полягає в тому, що вона дає послідовне і систематизоване уявлення про комплекс основних літературознавчих понять, більш чітко і «рельєфно» окреслює місце і роль кожного із структурних елементів твору і літературного процесу в загальній системі і картині історичного розвитку літератури. Чітка структурованість і відносна «самодостатність» та «завершеність» кожного із внутрішніх елементів підрозділів курсу дає змогу користуватися ними як словником, тобто працюючи з тим або іншим поняттям поза загальним контекстом курсу. З іншого боку, курс орієнтований і на дотримання послідовності та зв'язності викладу матеріалу, співвіднесеності всіх його окремих часток із загальним цілим, що одночасно надає йому форми систематизованого навчального посібника[4].

Висновки. Викладений матеріал доводить, що сформований таким чином теоретичний резерв сприймається вчителем як перспектива творчого розвитку їхніх учнів і одночасно як той науковий потенціал, яким вони зможуть користуватися при підготовці до вступу у вищий навчальний заклад, а також при вивчені вузівських курсів «фольклору», «вступу до літературознавства», «теорії літератури». Перспективи подальших розвідок даного питання спонукає до більш ґрунтовного вивчення теоретико-літературних понять та глибшого їх використання при вивченні та аналізу художніх творів.

Список використаної літератури

1. Богосвятська А.І. Особливості вивчення теоретико-літературних понять/ А.І.Богосвятська // Зарубіжна література в школах України. – 2014. – № 10. − С.22-28
2. Мірошниченко Л.Ф. Формування теоретико-літературних понять на уроках зарубіжної літератури: Методичний лекторій для вчителів зарубіжної літератури / Л.Ф.Мірошниченко // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2004. – № 2. – С. 13-18.
3. Ніколенко О.М. Особливості вивчення понять теорії літератури в старших класах / О.М.Ніколенко // Всесвітня література в середніх навчальних закладах. − 2003. − №6.
4. Ніколенко О.М. Особливості вивчення понять теорії літератури у середніх класах / О.М.Ніколенко, В.І.Мацапура // Всесвітня література в середніх навчальних закладах. − 2003, № 11-12
5. Пантелеєва В.В. Секрети мого педагогічного успіху / В.В.Пантелеєва // Зарубіжна література в школах України. – 2014. – № 2. – С.14-15

Розман Ирина
кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедра филологических дисциплин
Мукачевский государственный университет, г.Мукачево, Украина

ТЕОРЕТИКО-ЛИТЕРАТУРНЫЕ ПОНЯТИЯ: НЕОБХОДИМОСТЬ ПОНИМАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ И ЯВЛЕНИЙ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОЦЕССА

В статье раскрыта проблема изучения теоретических понятий на уроках зарубежной литературы, которая по законам художественного творчества является специальной наукой и взаимодействует с эстетикой, литературоведением и занимается изучением, обобщением литературоведческих законов, без опоры на которые не может быть полноценного понимания художественного произведения. Сфокусирован вопрос на целесообразность поэтапного освещения основных категорийных понятий при изучении речевого аппарата в учреждениях.

Ключевые слова: теория литературы, методические разработки, поетапность, категорийные понятия.

Rozman Iryna
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Seniour Lecturer
Department of Philological Sciences
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

THEORETICAL-LITERARY CONCEPTS: THE NECESSITY TO UNDERSTAN THE WRITINGS AND LITERARY PROCESS PHENOMENA

The article has been focused on the problematics of studying the theoretical concepts at World Literature classes,

which is a special science interacting with the aesthetics and literature studies. It investigates and generalizes the literary fundamentals which ensure the complete understanding of literary work as well as the issues dealing with the importance and relevance of a phased coverage of basic categorial concepts in the study of theoretical terminology apparatus in educational establishments have been highlighted. Unfortunately, literary competence is the weakest school domain. At times, the teachers are not competent in theoretical material and do not know the development methods used for efficient students' understanding of literature aesthetic fundamentals. In practice, one may observe the outrances of a teacher: the explanation of theoretical concept turns into some "abstract notion", or is totally excluded from the classroom activity, where fiction analysis becomes a shallow philosophizing, sensory delight demonstration accompanied by a "flow of opinions about". Neglecting this methodology, lesson will be reduced to announcing the writer's biography external facts and the "explanatory reading" of the text composition. There's no chance to understand it, or what more - to evaluate. Hence, there we come to conclusion: the World Literature teacher, who deliberately ignores the questions of literary theory at classes, actually uses them, although unconsciously or unsystematically. To get the fiction reading competence one must obtain knowledge about it, its nature and characteristics.

Key words: Literature Fundumentals, method research, phased, category concepts.

УДК 378.147 : 378(410)

Рокосовик Наталія Василівна
кандидат педагогічних наук, старший викладач
Карпатський інститут підприємництва, м.Хуст, Україна

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті з'ясовано сучасні тенденції підготовки фахівців педагогічного напряму у Великій Британії. Розкрито особливості функціонування системи дистанційної підготовки магістрів педагогіки в університетах Великої Британії. Схарактеризовано нормативно-правову базу, форми організації, зміст підготовки магістрів педагогічних спеціальностей в Україні та Великій Британії засобами дистанційного навчання. Виявлено можливості творчого використання прогресивних ідей зарубіжного досвіду для впровадження у вітчизняних університетах.

Ключові слова: дистанційне навчання, система підготовки педагогів засобами дистанційного навчання, підготовка магістрів педагогіки, досвід британських університетів, Відкритий університет Великої Британії.

Вступ. Процес реформування вищої освіти України, який відбувається впродовж останніх років, не може бути ефективним без використання технологій дистанційного навчання. Сьогодні в Україні, як і в багатьох інших країнах світу, основний акцент переноситься на навчання вмінню самостійно знаходити потрібну інформацію, критично аналізувати здобуті знання і застосовувати їх для вирішення нових завдань. Досягти рівних можливостей для отримання знань на всіх етапах життєвого шляху кожною людиною, незалежно від її соціального статусу, віку, місця проживання і фінансових можливостей, допоможуть нові технології особистісно-орієнтованого навчання, серед яких чільне місце посідає дистанційне навчання.

З метою підвищення рівня неперервної педагогічної освіти в Україні ухвалено низку державних документів, а саме: Концепцію розвитку дистанційної освіти в Україні (2001 р.), постанови «Про затвердження Програми розвитку системи дистанційного навчання на 2004 - 2006 роки» (2003 р.), «Про затвердження Державної програми «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006 - 2010 роки» (2005 р.), «Про стан і перспективи розвитку дистанційного навчання в Україні» (2005 р.), Положення про дистанційне навчання (2004 р.), Проект ліцензійних умов надання освітніх послуг у сфері вищої освіти за дистанційною формою навчання (2005 р.), нове Положення про дистанційне навчання (2013 р.), Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.), галузеву Концепцію розвитку неперервної педагогічної освіти (2013 р.). Набирає впливу приєднання України до Болонської декларації, що передбачає впровадження, розвиток і підтримку системи навчання впродовж життя («lifelong learning») за раціонального використання засобів дистанційної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти дистанційного навчання активно досліджуються вітчизняними науковцями (В. Биков, Д. Бодненко, Я. Галета, Є.Долинський, В. Кухаренко, В. Олійник, В. Рибалко, Н. Сиротенко, С. Сисоєва, П. Стефаненко, Л. Сущенко, О. Хмель, О. Чорна, Б. Шуневич й ін.). Серед зарубіжних дослідників варто згадати: М. Айзенштадт, Х. Бітам, С. Брітен, Г. Вомзлі, Дж. Деніел, Д. Лорілард, Р. Мейсон, Г. Перратон, Дж. Семон, Дж. Сіменс, С. Уайт, М. Уеллер й ін.).

Виклад основного матеріалу. Прагнення України до інтеграції в європейську спільноту і європейський освітній простір передбачає вивчення зарубіжного досвіду в галузі освіти і впровадження найбільш прогресивних ідей в навчальних закладах України.

© Рокосовик Н.В.

Значні здобутки в розвитку вищої освіти має Велика Британія, що підтверджується її високими позиціями у світових освітніх рейтингах, які стали популярними на початку XXI століття. Серед найпрестижніших рейтингів відомі такі: – Академічний рейтинг світових університетів (Academic Ranking of World Universities – ARWU), що проводить Шанхайський університет Дзіао Тонг (Jiao Tong University – SJT); – Усесвітній рейтинг університетів (World University Rankings) газети «The Times» (додаток до неї, що висвітлює проблеми вищої освіти, зокрема проводить рейтинг – The Times Higher); − Усесвітній рейтинг університетів за версією британської організації QS (QS Quacquarelli Symonds Limited), що раніше публікувала свій рейтинг спільно із «The Times»; − Вебометрикс (Webometrics), що проводить Національний дослідницький центр Cybermetrics Lab (CCHS) Іспанії та який зорієнтований передовсім на рівень представлення університету в усесвітній мережі.

Промовистим вважаємо те, що в усіх названих рейтингах британські університети, насамперед Оксфорда (Oxford University), Кембриджа (Cambridge University), Лондона (London University), Единбурга (Edinburgh University) та ін., посідають найвищі щаблі рейтингів, зокрема в галузі підготовки педагогів.

Особливо вагомі досягнення Великої Британії в організації дистанційного навчання, оскільки вважається, що дистанційне навчання було започатковане в 1840 році, коли Ісаак Пітман запропонував навчання через поштовий зв'язок для студентів Англії.

Англія, Північна Ірландія, Уельс, Шотландія мають відмінні освітні традиції, пріоритети, змістово-організаційні особливості побудови навчання й підготовки спеціалістів для педагогічної сфери. Для кожної частини Об'єднаного Королівства Великої Британії та Північної Ірландії характерна своя система освіти, сформована під впливом культурно-політичних і релігійних процесів. Фактично потрібно розмежовувати три різновиди освітньої системи: система освіти Англії й Уельсу; освітня система Шотландії; система освіти Північної Ірландії. Водночас наголосимо на низці спільних ознак, притаманних освіті Великої Британії, зокрема й в організації дистанційного навчання.

На думку британських фахівців, дистанційна підготовка вчителів – засіб зміцнення системи освіти загалом, оскільки вона охоплює не тільки безпосередньо вчителів, а й інших освітян у ширшій спільноті. Аналізована форма модернізує підготовку вчителів, сприяє вдосконаленню їхньої кваліфікації на базі шкіл, зміцнюючи зв'язок між теорією та практикою, скорочуючи час між вивченням і практичним застосуванням інноваційних ідей. Дистанційній освіті на-

лежить також позитивна роль у розвитку спільноти. Упровадження децентралізованої структури дистанційної освіти потенційно сприяє підготовці вчителів у регіонах, слугує основою для розроблення різних програм із підвищення кваліфікації вчителів [1].

В результаті дослідження нами британського досвіду підготовки фахівців засобами дистанційної освіти [2; 3; 4; 5] виявлено передумови і тенденції національної освітньої політики Великої Британії з питань дистанційного навчання (прогресування вишів у напрямі до навчання, підсиленого технологіями; розроблення стратегії дистанційного навчання на рівні освітніх закладів, місцевої влади, організацій, агенцій, а також організацій приватного сектора; поєднання технологічно насиченої діяльності з очним навчанням і викладанням; репрезентація цілком відповідних педагогічних моделей на мінливому і вимогливому освітньому ринку; забезпечення гнучкого, доступного, персоналізованого процесу надання освітніх послуг студентам дистанційної і стаціонарної форм навчання; розвиток у студентів здатності інтегрувати дистанційне навчання в різні сфери соціально-культурного життя, а також в інтенсифіковану сферу е-бізнесу, е-ресурсів, е-підтримки в університеті).

Визначено основні риси післядипломного освітнього рівня Великої Британії, зокрема магістерських навчальних програм: 1) більшість магістерських програм триває рік, що робить їх фінансово доступними і привабливими; 2) програми вирізняються високим контролем якості освіти та високим академічним рівнем присуджуваних ступенів; 3) існує можливість обрання найбільш прийнятної програми за типом підготовки, спеціалізації (та їх комбінуванням), способом навчання (очно, заочно, дистанційно, комбінуючи очне й дистанційне навчання); 4) успішне завершення такої програми уможливлює продовження навчання за докторською програмою, а також кар'єрне зростання (значна кількість студентів магістерського рівня працюють і навчаються одночасно).

Аналіз навчальних програм дав можливість з'ясувати їх істотні особливості: а) модульна організація навчального матеріалу сприяє набуттю навчальною програмою гнучкості (отримання сертифіката, диплома чи ступеня магістра залежно від опанованих модулів і кількості складених залікових модулів), та позитивно впливає на інтеграцію модулів суміжної спеціальності, а отже, оптимізує доцільне комбінування модулів навчальної програми; б) навчальні курси будуються за модульними програмами з одночасною спрямованістю на інтеграцію навчальних предметів. Зміст професійно-педагогічної підготовки модернізується завдяки зближенню теоретичних і методичних аспектів, посиленню інтеграції теоретичних дисциплін педагогічного циклу. Інновацією сучасності й альтернативою складовою програми дистанційної підготовки є масові відкриті навчальні курси.

В результаті творчого осмислення системи підготовки магістрів педагогіки в університетах Великої Британії засобами дистанційного навчання було виявлено можливості творчого використання прогресивних ідей британського досвіду для підготовки в Україні магістрів педагогічних спеціальностей: державне регулювання всіх аспектів дистанційної підготовки фахівців; складання державних й інституційних концепцій розвитку дистанційного навчання та їх дотримання; широке застосування інформаційно-комунікаційних технологій, мережі Інтернет і віртуальних освітніх середовищ; варіювання програм навчання студентів в університетах дистанційної форми освіти за тривалістю, інтенсивністю проходження курсу навчання, рівнем підготовки, диференціацією навчальних дисциплін тощо; індивідуалізація навчання завдяки гнучкості і варіативності навчального матеріалу, створенню системи підтримки і супроводу студентів упродовж навчання та відкриттю широкої мережі консультативних центрів дистанційної освіти; модульність організації навчального матеріалу, що сприяє набуттю навчальною програмою гнучкості (отримання сертифіката, диплома чи ступеня магістра залежно від засвоєних модулів і кількості складених залікових модулів) та вможливлює інтеграцію модулів суміжної спеціальності й таким чином оптимізує доцільне комбінування модулів навчальної програми; побудову навчальних курсів за модульними програмами з одночасною спрямованістю на інтеграцію навчальних предметів; досягнення ідентичності програм дистанційного й очного навчання за обсягом, структурою, змістом і методами навчання (лише інколи ці програми можуть мати неістотні відмінності, наприклад, за наявності додаткового модуля); основна відмінність між такими програмами зумовлена використанням способу навчання (переважно он-лайн – на базі веб, Інтернету) з певними інституційними (на прикладі окремих шотландських університетів) і професійними (на прикладі окремих спеціалізацій) відмінностями; упровадження до програм дистанційного навчання новітніх засобів спілкування – електронної пошти, відеоконференції, форумів, чатів й ін.); модернізацію змісту професійно-педагогічної підготовки завдяки зближенню теоретичних і методичних аспектів, посиленню інтеграції теоретичних дисциплін педагогічного циклу; широке використання тьюторської системи, що гарантує незалежність, свободу, автономію студента дистанційного навчання; уведення в дію альтернативної складової дистанційної програми – масових відкритих навчальних курсів; виокремлення та аналіз недоліків і переваг цих курсів; використання сучасної платформи для розміщення і поширення освітніх матеріалів високої якості; підвищення ролі педагогічної практики, тісного зв'язку вишів зі школою, взаємодії теорії з практикою.

Висновки. Отже, Велика Британія має значний досвід у розвитку дистанційної підготовки фахівців, зокрема й педагогічних спеціальностей, який варто використати в Україні. Водночас, слід зауважити, що є певні труднощі з впровадженням зарубіжного досвіду дистанційного навчання (недостатнє фінансування, особливості менталітету та ін.).

Список використаної літератури

1. Postgraduate programs in UK [Electronic resource]. – Access mode: http://www.studyin-uk.com/r/pg/.
2. Bates A.W. Tony. Technology, Open Learning and Distance Education (Routledge Studies in Distance Education) / A.W.Tony Bates. – Routledge, 1995. – 266 p.
3. Berge Z. Review of research in distance education / Z.Berge, S.Mrozowski // American Journal of Distance Education. – 2001. – № 15 (3). – P.5–19.
4. Moore M.G. Toward a theory of independent learning and teaching / M.G.Moore // Journal of Higher Education. – 1973. – XLIV (12) – P.661–679.
5. Perraton H. Teacher education through distance learning. Summary of case studies / H.Perraton, C.Creed, B.Robinson. – Cambridge: IRFOL, 2001. – 39 p.

Рокосовик Наталия
кандидат педагогических наук, старший преподаватель,
Карпатский институт предпринимательства, г.Хуст, Украина

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В работе выявлены современные тенденции подготовки педагогов в Великобритании. Раскрыты особенности функционирования системы дистанционной подготовки магистров педагогики в университетах Великобритании. Охарактеризованы нормативно-правовая база, формы организации, содержание подготовки магистров педагогических специальностей в Украине и Великобритании средствами дистанционного обучения. Выявлены возможности творческого использования прогрессивных идей зарубежного опыта в отечественных ВНЗ.

Ключевые слова: дистанционное обучение, система дистанционной подготовки, средства дистанционного обучения, подготовка магистров педагогики, опыт британских университетов.

Rokosovyk Nataliya
Candidate of Pedagogical Science, Senior Lecturer
Karpathian Institute of Enterprise, Khust, Ukraine

FOREIGN EXPERIENCE OF TRAINING PEDAGOGS BY MEANS OF DISTANCE EDUCATION

This article is devoted to the topical scientific problem of training Masters of Education students by means of distance education in British universities. Modern tendencies of training pedagogic specialists in Great Britain are singled out, especially the peculiarities of British postgraduate level. It shows the peculiarities of development of British educational system in the context of formation and reformation of European educational environment and a widespread tendency of lifelong learning. The essence of basic terms of distance education, its principles, distinctive features are defined as well as peculiarities of using distance learning in the process of training pedagogic specialists. The work presents analysis of theories of distance education as the theoretical background of training specialists by distance. In addition, it clears up the features of the system of distance learning in Britain, discovers the volume of distance learning market, gives analysis of practical models of distance education in British higher educational establishments and analysis of national British strategies of distance education and their implementation within definite universities.

Key words: distance learning, distance training system, distance training means, training students for Master of Education, training students for Master's degree in pedagogic specialities, experience of British universities.

УДК 378.14

Романишина Оксана Ярославівна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра інформатики і методики її викладання
Тернопільський національний педагогічний університет ім.В.Гнатюка
м.Тернопіль, Україна

МЕТОДОЛОГІЧН ПІДХОДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті ставиться завдання розглянути основні методологічні підходи та визначити їх роль у формуванні професійної ідентичності майбутніх учителів. В результаті аналізу наукової літератури виділено методологічні та педагогічні підходи, а саме: діяльнісний, системний, аксіологічний, акмеологічний, синергетичний, особистісно орієнтований, компетентнісний, автономізований. Відмічено, що комплексне поєднання вказаних підходів сприяє формуванню професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій.

Ключові слова: ідентичність, професійна ідентичність, гносеологічний підхід, діяльнісний підхід, акмеологічний підхід, синергетичний підхід, автономізований підхід.

Вступ. Нова освітня парадигма, яка зараз переважає у вищих навчальних закладах, спрямована на підвищення компетентності, що охоплює два рівні і діє на них: розвиток професійної компетентності та особистісне становлення майбутнього вчителя. Нині зростає інтерес до проблеми професійної ідентичності як закордонних, так і вітчизняних учених. Вони розглядають та впроваджують у практику навчання нові підходи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив виявити найбільш важливі методологічні й педагогічні підходи: гносеологічний, діяльнісний, системний, аксіологічний, акмеологічний, синергетичний, особистісно орієнтований, компетентнісний, автономізований. Так, дослідженням даного питання займались О. Гончарова, Є. Долинський, В. Єремеєва, О. Леонтьєв, Н. Московські, С. Рубінштейн, Г. Селевко, Н. Теличко та інші.

Об'єктивною необхідністю стала потреба у створенні системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів, у якій би поєднувалися традиційні підходи до процесу навчання й педагогічні інновації з використанням засобів інформаційних технологій. Тому **темою статті** є розглянути основні методологічні підходи та визначити їх роль у формуванні професійної ідентичності майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо особливості деяких підходів, які найбільше впливають на формування професійної ідентичності майбутніх учителів.

Діяльнісний підхід. Цей підхід є одним із найбільш вживаних у педагогіці. Його розробниками є науковці: О. Леонтьєв [1], С. Рубінштейн [2]. У їх працях фігурує думка про те, що цей підхід є одним із видів навчальної діяльності. Діяльнісний підхід упроваджується за схемою «потреба–мотив–дія».

Для реалізації діяльнісного підходу обов'язковим є етап набуття знань, умінь і навичок, що уособлює практичний досвід людини. Адже знання – продукт пізнання студентами предметів і явищ, діяльності, законів природи й суспільства.

У професійній ідентичності важлива роль відводиться формуванню особистості, і саме діяльнісний підхід сприяє набуттю знань, умінь і навичок.

Системний підхід. Обираючи для дослідження системний підхід, опиралися на праці вітчизняних дослідників. За Г. Селевком, системний підхід у педагогіці спрямовується на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків і зведення їх в єдину теоретичну картину [3, с.181], тому організаційна структура професійної підготовки у вищій школі, повинна мати таку саму спрямованість. Наукова цінність системного підходу полягає в тому, що він відображає світоглядний рівень дослідження, є універсальним методом пізнання, технологією, що протистоїть стихійності, суб'єктивізму, створює умови для послідовності та стабільності наукових пошуків [4].

Досліджуючи положення системного підходу, визначили, що він потребує розгляду того чи іншого явища як частини своєї видо-родової макроструктури, яка підпорядкована її закономірностям. Цей підхід орієнтували на інформаційну підготовку студентів. Його використання дозволило виділити структурні елементи, внутрішні та зовнішні зв'язки, процеси управління системними елементами (форми, методи, засоби нових інформаційних технологій, готовність викладачів і студентів до застосування ІКТ).

Досліджуючи і*нтегративний підхід,* визначено, що в сучасному навчальному процесі, відбувається засвоєння системи знань і методів. На нашу думку, за такого підходу розвиваються процеси гуманізації, теоретизації, математизації, інформатизації. Інтеграція сприяє реалізації принципів науковості та системності навчання [5]. Наші дослідження показали, що формування професійної ідентичності можливе за наявності сформованих інтегративних знань, умінь і навичок.

Обираючи інтегративний підхід, виходили з того, що інтегративне навчання близьке до розвивального, оскільки воно включається практично в усі види навчання, впливаючи на зміст освіти, відзначається теоретико-дослідницьким характером. Підходи, які покладені в основу інтегративного навчання, мають спільні ознаки з модульними технологіями та технологією проблемного навчання.

Компетентнісний підхід для предмета нашого дослідження передбачає не просте засвоєння студентами знань та умінь, а комплексне оволодіння ними засобами ІКТ. Це одна з умов підготовки фахівців різного напряму до професійної діяльності, оскільки саме вміння роботи з засобами ІКТ забезпечують формування самостійності.

Використання компетентнісного підходу передбачає зміну формулювання цілей навчання, представлення їх та очікуваних результатів у вигляді сукупності компетенцій, які впливають на рівні професійних завдань. Це залежить від поставленої мети. Компетентнісний підхід сприяє поєднанню професійної освіти й потреб ринку праці, від чого залежить замовлення на фахівців-роботодавців, тобто це підхід, за якого результати освіти визнаються значущими за межами системи освіти [6].

© Романишина О.Я.

Так, Г. Селевко визначає компетентнісний підхід як поступальну переорієнтацію освітньої парадигми з переважною передачею знань і формуванням навичок для створення умов оволодіння комплексом компетенцій, що визначають потенціал, здібності до виживання та стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багатофакторного соціально-політичного, ринково-економічного та інформаційно-комунікаційного простору [3].

Компетентнісний підхід вимагає від викладача застосування такої методики навчання, яка б забезпечувала студента не лише знаннями, уміннями та навичками, але й певним досвідом професійної діяльності, прищеплювала б упевненість у своїх силах та готовність брати на себе відповідальність за свої рішення. Це покладено в основу формування професійної компетентності майбутнього вчителя.

Розвиваючи ідеї компетентнісного підходу, С. Мочерний [256] відзначає, що в педагогічній науці сформувалися принципи комунікативного підходу, які є важливими для вчителів: діагностичність, тобто орієнтація на досягнення діагностованого результату, що проявляється в поведінці й мисленні; комплексність, міждисциплінарність – урахування як освітніх, так і зовнішніх, соціальних впливів; багатофункціональність: компетентність не може бути охарактеризована одним умінням чи властивістю, вона являє собою здатність до вирішення сукупності завдань [7, с. 257].

Означені підходи до професійної підготовки майбутніх учителів, коли студент стає повноцінним суб'єктом освітнього процесу, формують усвідомлення навколишнього світу і самого себе, а також свого місця в певному соціальному співтоваристві. Це, відповідно, виховує стійкість до соціального середовища, що виявляється в розвитку життєвих сил і конкурентоспроможності в усіх сферах соціальної життєдіяльності.

Акмеологічний підхід. Проблема підвищення якості підготовки майбутніх учителів є одним із основних завдань, які поставлені перед педагогічними університетами. На нашу думку, суттєвим внеском у формування професійної ідентичності є використання акмеологічного підходу.

Обираючи акмеологічний підхід для формування професійної ідентичності, виходили з основних завдань, які розв'язує акмеологія:

- з'ясування індивідуально-психологічних особливостей розвитку людини на різних ступенях зрілості та в період «акме»;
- виявлення відмінних ознак, які повинні бути розвинуті в дошкільному, шкільному віці та юності, що дозволило б суб'єкту успішно проявити себе на етапі зрілості;
- дослідження з позицій творчості певних аспектів традиційних концепцій психології особистості, упровадження їх в акмеологічну науку;
- дослідження шляхів самореалізації та розкриття її творчого потенціалу;
- розробка акмеологічних концепцій формування професійної самосвідомості;
- аналіз руху по шляху самовдосконалення та формування професійної майстерності;
- виявлення, опис та аналіз феноменології акмеформ у життєдіяльності людини;
- вияснення в ході досліджень, наскільки професійний розвиток веде за собою екзистенціально-особистісний чи, навпаки, особистісний розвиток є лише побічним продуктом професійного;
- з'ясування механізмів і результатів впливів макро-, мезо-, мікросоціумів і природніх умов на людину в період її підготовки до власного «акме» та впродовж нього;
- розробка стратегій організації життя людини, які б дали їй можливість всебічно й оптимально самореалізовуватися;
- удосконалення людської особистості, допомога їй у досягненні вершин у фізичному, духовно-моральному та професійному розвитку;
- вивчення можливостей продовження акме-періоду в житті людини [8, с. 7-14].

Аналіз цих завдань показав, що вони практично співпадають із завданнями формування професійної ідентичності майбутніх учителів.

Значну роль у нашому дослідженні відіграв *синергетичний підхід*, оскільки він забезпечив відкритість, доступність і багатоваріантність системи формування професійної ідентичності майбутніх вчителів в університеті, що дозволяє підвищити ефективність їхньої професійної підготовки. Синергетичний підхід (від грец. *synergetikos* – сумісний; той, що діє погоджено; спільна дія) ґрунтується на науково-філософському принципі, що розглядає природу, світ як комплексну самоорганізовану систему й зумовлений розвитком теорії самоорганізації (синергетики). *Синергетика* – новий міждисциплінарний науковий напрямок, міжпредметна галузь науки, що базується на ідеях системності та цілісності світу, наукових уявленнях людини про світ і саму себе у світі. Назва цієї кооперативної науки походить від поняття «синергія» (від грец. *sinergeia* – співпраця, співдружність).У нашому дослідженні синергетичний підхід передбачав забезпечення комплексного впливу кількох факторів, які взаємозв'язані та підсилюють дію один одного. Тому цей підхід є універсальним. Синергетику розглядають як міждисциплінарний напрям наукових досліджень, що виник на початку 70-х років XX століття і визначає своїм основним завданням пізнання загальних закономірностей і принципів, які перебувають в основі процесів самоорганізації в системах найрізноманітнішої природи: фізичних, хімічних, біологічних, технічних, економічних, соціальних.

Обираючи синергетичний підхід, врахували, що предметом досліджень синергетики є закони самоорганізації, еволюція нерівнозначних відкритих систем, що перебувають у стані нестійкості, на що вказують дослідження Н. Гузій [9]. А оскільки формування професійної ідентичності багато в чому залежить від біологічних, економічних, соціально-гуманітарних наук, то саме синергетика висунула нову концепцію самоорганізації й тим самим сформулювала її загальні принципи, які нині використовуються в різних галузях дослідження. Визначаючи й аналізуючи ознаки самоорганізовуваних систем і проводячи паралелі з особливостями системи інтерактивного навчання, дійшли висновку, що застосування педагогічних інновацій визначено як інтерактивну взаємодію суб'єктів навчального процесу, воно ґрунтується саме на реалізації синергетичного підходу [10]. Самоорганізовані системи легко розвиваються з використанням засобів інтерактивних технологій, представником яких є ІКТ. Це пояснюється їх *відкритістю* до інформації, *нелінійністю; когерентністю* (зв'язок) – узгодженим перебігом різноманітних процесів; здатністю активно взаємодіяти із середовищем, що забезпечує найкраще функціонування системи (у нашому випадку з інформаційним); здатністю накопичувати та враховувати минулий досвід (професійна компетентність). Саме такі особливості синергетики сприяли більш швидкому оволодінню роботи із засобами інформаційних технологій.

Цікавим і перспективним, на нашу думку, є синтез акмеології та синергетики в нову науку – *синергетичну акмеологію*, предметом якої є закономірності

досягнення максимальної досконалості будь-якої соціальної системи. І цей синтез вимагає суттєвого дослідження. Ми вважаємо, що особливої ваги цей процес набуває під час використання педагогічних інновацій, що свідчить про його перспективність. Саме синергетична акмеологія, що з методологічного погляду розглядається як об'єднувальна ланка між такими сферами знання, як соціальна філософія, історія філософії, психологія, соціальна психологія, педагогіка, педагогічна інноватика та ін., дає змогу аналізувати процес розвитку майбутнього вчителя в сенсі руху «через відносно локальні акме до абсолютного глобального акме» [11, с.30].

Наступним підходом, який суттєво вплинув на формування професійної ідентичності, обрано *особистісно орієнтований.* Більш детально охарактеризуємо саме цей підхід, оскільки він є основним у нашому дослідженні й може використовуватися в педагогічній системі формування педагогічної ідентичності засобами ІКТ.

У своїх дослідженнях спиралися на універсальне формулювання професійної ідентичності, яке подано Н.Хомутинніковим, що «професійна ідентичність – це інтегративне поняття, яке об'єднує в собі компоненти особистісної та соціальної ідентичності, багаторівнева динамічна структура, що містить усвідомлені й неусвідомлені компоненти, складові самосвідомості з погляду її професійної взаємодії з навколишнім світом, що передбачає ставлення до себе як до професіонала та до членів професійної спільноти» [12, с. 65]. Це визначення стосується й підготовки вчителів. За нашим баченням, професійна ідентичність більшою чи меншою мірою формується у вищому навчальному закладі в процесі здобуття знань, їх інтерпретації, практико-орієнтованій діяльності, використанні активних методів роботи для освоєння професії, а також у введенні в навчальний процес циклу занять, спрямованих на розвиток професійної ідентичності. Вважаємо, що для реалізації даних ідей і їх удосконалення доцільно застосувати особистісно орієнтований підхід.

Особистісно орієнтований підхід використовувався в наших дослідженнях для розвитку студента як особистості, індивідуальності й активного суб'єкта навчальної діяльності, що реалізується на гуманістично-демократичних засадах і набуває характеру діалогу, співпраці, співтворчості.

Аналіз наукових праць психологів [13; 14] сприяв виділенню особистісно орієнтованого підходу як: 1) культивування унікального досвіду суб'єкта; 2) визначення цінності взаємного обопільного досвіду, цінності «події»; 3) розуміння універсальності отримуваного досвіду як безкінечного, трансфінітного. Вивчаючи орієнтири психологічного аналізу, Г. Балл [13, с.217-231] зазначає, що особистісно орієнтовані взаємодії супроводжуються педагогічними змінами в напрямку підсилення продуктивності освіти й розвитку суб'єктів освітнього процесу за рахунок довірливого стилю спілкування.

У процесі визначення відмінностей і спільностей між традиційним та особистісно орієнтованим навчанням науковці наголошують на важливості в останньому організації викладачем інтенсивної самостійної та творчої діяльності студентів. А це сприяє формуванню самоідентичності майбутнього вчителя, адже саме в процесі самостійної творчої діяльності формується особистість майбутнього фахівця, яка спрямована на розв'язання конкретних пізнавальних, життєво- і професійно важливих проблем, що спонукає до самостійного пошуку та відкриття нових знань, цінностей, способів творчої діяльності. Саме ця особливість покладена нами в основу використання особистісно орієнтованого підходу як вагомого чинника у формуванні професійної ідентичності майбутніх учителів.

З погляду формування професійної ідентичності особистісно орієнтований підхід розглядаємо як такий, що сприяє не тільки накопиченню знань, виробленню умінь, навичок, компетентностей, а й допомагає в саморозвитку й самореалізації майбутнього фахівця через розвиток його пізнавальних здібностей. Особистісно орієнтоване навчання надає можливість кожному студентові навчатися відповідно до своїх здібностей та потреб, орієнтує майбутніх учителів не тільки на досягнутий рівень, а й висуває вимоги дещо більші за їхні здібності, тим самим допомагає тому, щоб навчання постійно сприяло реалізації його потенційних можливостей. Цей підхід передбачає перетворення суперпозиції викладача й субординованої позиції студента на індивідуально-рівноправні позиції.

Задля вирішення окреслених труднощів доцільним виявилося впровадження під час вивчення дисципліни «Сучасні інформаційні технології в навчальному процесі» майбутніми педагогами таких заходів, як: розробка та впровадження в навчальний процес спеціальних педагогічних ситуацій, які спонукають студентів до більш повного усвідомлення себе через призму професійної ідентичності та сприяють формуванню адекватної самооцінки; перевага діалогу над монологом у процесі спілкування студентів із викладачами; створення ситуації успіху, а на її основі формування позитивної «Я-концепції» та високого рівня професійної ідентичності; технологізація процесу вивчення навчальної дисципліни «Сучасні інформаційні технології в навчальному процесі» через запровадження методу проектів; зміна позиції викладача стосовно до студента на основі індивідуального підходу.

Автономізовний підхід. Аналіз поняття «автономія» показує, що це здатність до неупередженості, критичного мислення, прийняття самостійних рішень. У зміст терміна вкладено опис ситуацій, у яких студент відповідає за способи реалізації завдань, що стосуються навчальної діяльності. За умови повної автономії викладач практично не втручається в навчання студента. Це один з нових підходів, які використовуються в навчальному процесі і його суть зводиться до створення ситуацій, у яких студенти можуть навчатися самостійно; проявляти свої природні якості; самостійно обирати методи навчання.

Висновки. Отже, з огляду на мету нашого дослідження, можна зробити висновок, що у формуванні професійної ідентичності майбутніх учителів використовуємо методологічні й педагогічні підходи: гносеологічний, діяльнісний, системний, аксіологічний, акмеологічний, синергетичний, особистісно орієнтований, компетентнісний, автономізований. Діяльнісний підхід сприяє набуттю знань, умінь і навичок. Системний – направлений на інформаційну підготовку студентів. Інтегративний підхід направлений на формування професійної ідентичності за наявності сформованих інтегративних знань, умінь і навичок. Компетентнісний підхід сприяє поєднанню професійної освіти й потреб ринку праці, від чого залежить замовлення на фахівців-роботодавців, тобто це підхід, за якого результати освіти визнаються значущими за межами системи освіти. Синергетичний – передбачав забезпечення комплексного впливу кількох факторів, які взаємозв'язані та підсилюють дію один одного. Особистісно орієнтований підхід спонукає до самостійного пошуку та відкриття нових знань, цінностей, способів творчої діяльності.

Список використаної літератури

1. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / Алексей Николаевич Леонтьев. – М.: Смысл; Академия, 2005. – 352 с.
2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. 2-е изд. / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб.: 2002. – 720 с.
3. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация / Герман Константинович Селевко // Народное образование. – 2004. – №4. – С.138-144.
4. Сисоєва С. О. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження: наук. видання / С. О. Сисоєва, І. В. Соколова. – К.: Вид. Дім "ЕКМО", 2010. – 362 с.
5. Бурилова С. Ю. Межпредметная интеграция в учебном процессе технического вуза: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Светлана Юрьевна Бурилова. – Новосибирск, 2001. – 247 с.
6. Калаур С. М. Доцільність використання акмеологічного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ / Світлана Миколаївна Калаур // Акмеологія в Україні: теорія і практика. – К.: КУ ім. Б. Грінченка, 2010. – № 1. – С.105-111.
7. Мочерний С. В. Поняття «методологія» та його структура / Степан Васильович Мочерний // Психологія і суспільство. – 2004. – № 3. – С.5-24.
8. Пальчевський С. С. Акмеологія – поклик майбутнього / Степан Сергійович Пальчевський //Акмеологія в Україні: наукове видання. – 2010. – №1. – С.7-14
9. Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога: дис. д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Наталія Василівна Гузій. – Київ, 2007. – 577 с.
10. Мельничук І. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах: дис. доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Мельничук Ірина Миколаївна. – Тернопіль, 2011. – 585 с.
11. Кремень В. Г. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму: монографія / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 368 с.
12. Хомутиннікова Н. Н. До проблем професійної ідентичності вихователя дошкільного навчального закладу / Наталія Нарцисівна Хомутиннікова // Психологія в Україні та за кордоном. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м.Чернігів, 8-9 листопада 2013 року). – 2013. – С.63-68.
13. Балл Г. О. Духовність професіонала і педагогічне сприяння її становленню: орієнтири психологічного аналізу / Георгій Олексійович Балл // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник. – Ченстохова-Київ, 2000. – С.217-232.
14. Дьяченко М. И. Психология высшей школы. 2-е изд. / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.

Романишина Оксана
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра информатики и методики ее преподавания
Тернопольский национальный педагогический университет
им. В. Гнатюка, г.Тернополь, Украина

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье ставится задача рассмотреть основные методологические подходы и определить их роль в формировании профессиональной идентичности будущих учителей. В результате анализа научной литературы выделено методологические и педагогические подходы, а именно: деятельностный, системный, аксиологический, акмеологический, синергетический, личностно ориентированный, компетентностный, автономизированных. Отмечено, что комплексное сочетание указанных подходов способствует формированию профессиональной идентичности будущих учителей средствами информационных технологий.

Ключевые слова: идентичность, профессиональная идентичность, гносеологический подход, деятельностный подход, акмеологический подход, синергетический подход, автономизированных подход

Romanyshyna Oksana
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Computer Science and Methods of Teaching
Ternopol National Pedagogical University named after V. Hnatyuk
Ternopol, Ukraine

METHODOLOGICAL APPROACHES OF FUTURE SOCIAL WORKERS PROFESSIONAL IDENTITY FORMING BY MEANS OF INFORMATION TECHNOLOGIES

The main goals of the article are to consider the main methodological approaches and to determining their role in the future teachers professional identity formation. As a result of scientific literature analysis, the following methodological and pedagogical approaches are allocated: activity, systemic, axiological, acmeological, synergetic, personality-oriented, competence-based, autonomized. The activity approach promotes the acquisition of knowledge, abilities and skills. System approach is focused on information training of students. The scientific values of the system approach are: reflecting the worldview level research, it is the universal method of cognition, technology which is opposed to the spontaneity, subjectivity and it creates the conditions for the stability of scientific research It's noticed that the integrated combination of these approaches contributes to the future teachers professional identity formation by means of information technology.

Key words: identity, professional identity, epistemological approach, approach, acmeological approach synergistic approach avtonomizovanyy approach.

УДК 378.14

Романовська Людмила Іванівна
доктор педагогічних наук, професор
завідувач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки
Хмельницький національний університет, м. Хмельницький, Україна

ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

У статті висвітлено трактування терміну «праксеологія» зарубіжними та вітчизняними вченими. Розглянуто особливості праксеологічного підходу та його інтеграцію з іншими. Визначено уміння, що сприяють успішній діяльності соціальних працівників. Наведено форми роботи, які роблять ефективним реалізацію праксеологічного підходу при вивченні дисциплін «Соціальна робота: теорія і практика», «Технології соціальної роботи». Зосереджено увагу на важливості практичної підготовки студентів, відмічено шляхи її забезпечення і визначено ряд специфічних завдань. Зроблено висновок про праксеологічну спрямованість навчального процесу.

Ключові слова: праксеологія, праксеологічний підхід, соціальні працівники, інноваційні технології, соціальні робітники.

Вступ. Оптимізація практичної підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності визначається одним із найважливіших чинників удосконалення освітнього процесу в закладах вищої освіти. Основою практичної підготовки є формування в студентів готовності правильно й ефективно виконувати професійну діяльність. В зв'язку з цим особливого значення у підготовці майбутнього фахівця взагалі, та працівника соціальної служби зокрема, набуває праксеологія як системне знання про загальні принципи і способи організації раціональних, доцільних, успішних дій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням праксеологічних ідей займалися, як В. Андрущенко, І. Бичко, М. Верніков, О. Веретюк, Л. Губерський, Л. Комаха, В. Кремень, О. Львовкіна, Є. Слуцький, В. Свінціцький, В. Храмов, В. Ярошовець так і багато інших. У працях І. Колєснікової, Л. Рижко, Є. Рябухи, П. Самойленка, С. Семенової, О. Тітової, О. Уточкіної, В. Шарко, В. Федотової розглядалися окремі аспекти використання праксеологічного підходу у вирішенні проблем професійної підготовки кадрів таких як: праксеологічні основи педагогічної діяльності; роль і місце праксеології у вирішенні проблем підвищення якості вищої освіти; можливості використання ідей праксеології в організації дослідницької діяльності студентів; особливості застосування праксеологічного підходу для формування здатності майбутнього фахівця до професійно-педагогічної самооцінки; можливості праксеологічного підходу щодо вдосконалення підготовки фахівців в системі безперервної освіти.

Не дивлячись на те, що останнім часом праксеологічному підходу в освіті приділяється багато уваги, існує багато недостатньо розкритих питань, серед яких й аспекти **реалізації праксеологічного підходу у підготовці майбутніх працівників соціальної служби**. Що і є темою нашого дослідження.

Виклад основного матеріалу. Термін "праксеологія" походить від грец. *praxis* (дія, практика) або латин. *praxeus* (дія, діяння). У словниково-педагогічних джерелах зазначається, що сутність праксеології полягає в практичному дослідженні та характеристиці різних трудових навичок і прийомів, виявленні їх елементів і створенні на цій основі різноманітних рекомендацій практичного характеру [1].

І. Гінсіровська розглядає праксеологію як галузь досліджень, що вивчає людську діяльність, в першу чергу її ефективність. Виховання фахівця, його підготовка до майбутньої успішної професійної діяльності є одним з пріоритетних завдань вищої освіти [2]. А. Марон визначає праксеологію як науку, що вивчає типи та види практики – раціональні форми організації людських дій, спрямовані на зміну природи, суспільства й самої людини [3]. За Т. Котарбінським, основним завданням праксеології є аналітичний опис техніки, елементів і форм раціональної діяльності, зокрема у вигляді системи загальнотехнічних рекомендацій і застережень стосовно професійної індивідуальної та колективної діяльності [4].

Праксеологія займається цілеспрямованою дією, тобто навмисною і свідомою – з погляду її результативності. Це означає, що розглядаються дії, орієнтовані на досягнення поставлених цілей. Відтак, основним поняттям праксеології є поняття дії [5]. Праксеології як науці притаманні такі особливості: синтез знань наук, що вивчають організацію праці; систематизація всього накопиченого людством у сфері організації праці; чіткіше орієнтування для окремих наук за рахунок синтезу їх даних під певним кутом зору відповідно до цільового завдання [4].

У системі професійної педагогічної освіти праксеологію ми визначаємо як важливу методологічну основу для обґрунтування специфіки виконання правильних та ефективних дій майбутнього фахівця. Реалізація праксеологічного підходу базується на поєднанні основних категорій праксеології та наукових положень для уточнення сутності професійної діяльності. Предметом її вивчення є способи досягнення мети в певній діяльності, вивчення цілей і засобів вчинків, оцінка придатності обраних засобів для досягнення мети. Це дає змогу розглядати праксеологічний підхід як специфічний спосіб аналізу та пояснення практичної діяльності людини в контексті цілевідповідності, раціональності, ефективності її дій.

Праксеологічний підхід інтегрується з іншими загальнонауковими підходами, оскільки передбачає: цілеспрямовану професійну підготовку майбутніх фахівців з урахуванням гносеологічного підходу, що дає змогу поєднати міждисциплінарне знання, історичний досвід фахової діяльності та інноваційні підходи (комплексний та інтеграційний підходи); формування в студентів необхідних умінь і навичок виконання професійних дій, що передбачає вияв активності та апробації раціональних моделей професійної діяльності (діяльнісний підхід); на основі рефлексивного аналізу власних професійних дій (правильних і помилкових) студенти набувають теоретичного та практичного досвіду успішної діяльності (особистісних підхід); порівнюючи теоретичні та практичні моделі професійних дій, визначаючи доцільність їхнього використання в майбутній фаховій

© Романовська Л.І.

діяльності, студенти визначають серед них найбільш цінні зразки для власного професійного становлення (аксіологічний підхід), окреслюють вершини (акмеологічний підхід) для професійного зростання [6].

Праксеологічний підхід передбачає старанну, цілеспрямовану підготовку до виконання діяльності для того, щоб вона була результативною. Успішній діяльності соціальних працівників сприяє належний рівень сформованості таких умінь:

– *аналітичні:* спостереження, розуміння, інтерпретація та аналіз людської поведінки і відносин, процесу професійної діяльності соціальних працівників, внесення рекомендацій щодо її можливого удосконалення; критичний підхід до вивчення наукової літератури з проблеми, використання методичних інновацій, знань та розуміння соціальних проблем у практичній діяльності;

– *прогностичні*: передбачення можливих відхилень і небажаних явищ у процесі професійної діяльності соціальних працівників, пошук шляхів їх уникнення; прогнозування можливостей удосконалення власної професійної майстерності; передбачення результатів професійних контактів соціальних працівників з клієнтами;

– *конструктивні*: формулювання завдань з організації професійної діяльності соціальних працівників; визначення змісту соціальної роботи з різними категоріями клієнтів на основі діючого законодавства та з врахуванням індивідуального підходу до них; виокремлення та пошук рішень, які потребують взаємодії всіх учасників (індивідів, груп, громад, організацій тощо); робота за алгоритмом виробленого рішення та на основі практичних моделей в соціальній роботі з різними категоріями клієнтів; проведення досліджень з питань якості та потенціалу забезпечення користувачів соціальними послугами; спонукання клієнтів до участі у процесі прийняття рішень стосовно них; надання можливості клієнтам використовувати власні ресурси у захисті їх прав;

– *організаторські*: організація та оптимізація цілеспрямованої професійної діяльності; створення та підтримка умов для ефективного процесу надання соціальної допомоги, робочих стосунків з клієнтами та іншими соціальними працівниками; залучення клієнтів до планування соціальних послуг для них самих та їх активної участі в суспільному житті; організація ефективної взаємодії зі всіма сторонами процесу професійної діяльності (інші структурні підрозділи, партнерські організації, органи управління тощо); підготовка звітності у справах клієнтів; пошук необхідної інформації з використанням засобів і ресурсів сучасних технологій та соціальної комунікації; пошук можливостей розширення сфери своїх послуг;

– *комунікативні*: управління процесом спілкування фахівців соціальної сфери у ході їх професійної діяльності; встановлення робочої обстановки в колективі; підтримка ефективної комунікації з клієнтами соціальної роботи; виявлення та подолання негативної реакції, що виникає в процесі професійної діяльності; виявлення та врахування у роботі особистісних, національних, соціокультурних відмінностей клієнтів; використання всіх форм спілкування (вербальна, невербальна, письмова тощо);

– *діагностичні*: діагностика рівня готовності соціальних працівників до ефективної професійної діяльності у роботі з клієнтом та готовності користувача соціальних послуг до вирішення його проблем;

– *рефлексивні*: контроль і оцінювання результатів професійної діяльності соціальних працівників та власної діяльності, пошук шляхів для виправлення недоліків; забезпечення об'єктивної самооцінки та неперервного освітньо-професійного та інтелектуального розвитку; аналіз ефективності використаних засобів та методів у роботі з різними категоріями клієнтів, установами та організаціями [7].

Можливість інтеграції з іншими загальнонауковими підходами робить ефективним реалізацію праксеологічного підходу у таких формах роботи з підготовки майбутніх соціальних працівників в рамках навчальних дисциплін «Соціальна робота: теорія і практика», «Технології соціальної роботи»: лекційні заняття (проблемний, частково-пошуковий, пошуковий, дослідницький виклад, міждисциплінарний підхід); практичні заняття та навчально-методичні семінари (навчання в команді, дискусія, ділові ігри, імітаційно-ігровий метод, тренінг, метод проектів, ігрове проектування, аналіз професійної діяльності фахівців); лабораторні заняття (проведення досліджень); індивідуальні заняття; самостійне спостереження; комп'ютерне діагностування; практика [7].

Невід'ємною складовою процесу практичної підготовки фахівців різних кваліфікаційних рівнів у вищому навчальному закладі є практика студентів, вона покликана вирішити низку специфічних завдань: адаптація студента до реальних умов майбутньої професії; створення умов для застосування отриманих у ВНЗ знань на практиці; формування і вдосконалення набутих професійних навичок і вмінь; діагностика професійної готовності практиканта до соціальної роботи; забезпечення успішності майбутньої професійної діяльності [8]. Практична підготовка містить у собі сукупність взаємозалежних установок на ставлення до самого себе, колег, роботодавців, до організації взаємодії й представляє собою найважливішу змістовну характеристику професійної спрямованості особистості майбутнього фахівця. Її реалізація розглядається як допомога студентам у розв'язанні особистісно-значимих проблем і завдань та спрямована на розвиток таких особистісних установок, що дозволяють кожному студенту стати суб'єктом конкретної професійної діяльності, власного розвитку й зіставити свої можливості з психологічними вимогами професії до спеціаліста [9].

В умовах вищої освіти практична підготовка майбутніх соціальних працівників забезпечується насамперед шляхом їх залучення до волонтерської діяльності та проходженням різних видів практик: учбової (ознайомчої, психолого-педагогічної, волонтерської, фахової) та виробничої (науково-дослідної, переддипломної). Кожен вид практики ставить і вирішує конкретні цілі і завдання, що йдуть в руслі тих знань, котрі студент отримує під час аудиторних занять. Ступінь включення студентів у "виробничий" процес диференціюється навчальним планом і має свої особливості за формою і змістом залежно від проблематики теоретичних курсів, часу навчання студентів, специфіки базових закладів та установ.

Висновки. Отже, праксеологічна спрямованість навчального процесу збагачує його новими методами й технологіями, які орієнтують студентів на якісне та продуктивне виконання майбутньої діяльності за рахунок оволодіння прийомами її раціоналізації: оптимальної організації часу; аціональної роботи з навчальним матеріалом; використання ефективних прийомів запам'ятовування матеріалу тощо. Реалізація праксеологічного підходу у підготовці майбутніх працівників соціальної служби дає змогу спроектувати студентам власну модель ефективної професійної діяльності, виявити причини виникнення можливих проблем і труднощів у майбутній роботі, розробити стратегію успішної практичної діяльності

з урахуванням її раціональності, ефективності, технологічності шляхом удосконалення навчального середовища й досягнення результатів високої якості. Праксеологічний підхід за рахунок можливої інтеграції з іншими загальнонауковими підходами може бути реалізованим у більшості сучасних інноваційних форм навчання, серед яких практична підготовка є обов'язковим компонентом освітньо-професійної програми для здобуття кваліфікаційного рівня майбутніх соціальних працівників.

Список використаної літератури

1. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн.: "Современное слово", 2001. – 928 с.
2. Гінсіровська І. Р. Формування праксеологічних умінь у майбутніх фахівців з менеджменту у вищих технічних навчальних закладах / Ірина Романівна Гінсіровська // 27-а Міжнародна науково-практична конференція "Інноваційний потенціал світової науки − XXI сторіччя" (20-25 травня 2014 року). – [Електронний ресурс]. − Режим доступу: http://nauka.zinet.info/27/ginsirovska.php. − Загол. з екрану. − Мова укр.
3. Марон А. Е. Педагогическая праксеология: структура знания и модели реализации в профессиональном обучении / А. Е. Марон, Л. Ю. Монахова, В. С. Федотова // Человек и образование. – 2012. – № 2(31). – С.27-31.
4. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе / Тадеуш Котарбинский. – М.: Экономика, 1975. – 271 с.
5. Пщоловский Т. Принципы современной деятельности (Введение в праксеологию). Пер. с польск / Тадеуш Пщоловский. – К., 1993. – 271 с.
6. Філософія: посібник. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: – http://subject.com.ua/philosophy/volinki/152.html. – Загол. з екрану. – Мова укр.
7. Бартош О. П. Деякі аспекти професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на засадах праксеологічного підходу у вищих навчальних закладах України / Олена Павлівна Бартош // Науковий вісник Ужгородського уныверситету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. − Вип.34. − 2014. – С.14-21.
8. Попович А. М. Наскрізна програма практик для студентів факультету суспільних наук спеціальності 7.13010201 "Соціальна робота" / Анна Михайлівна Попович. − Ужгород: УжНУ, 2012. − 28 с.
9. Василина М. М. Актуальні проблеми практичної підготовки студентів вищої школи України / М. М. Василина, В. К. Майборода // Проблеми підготовки сучасного вчителя. − № 2. – 2010. − С.235-239.

Романовская Людмила
доктор педагогических наук, профессор
заведующий кафедрой социальной работы и социальной педагогики, Хмельницкий национальный университет, м. Хмельницький, Украина

ПРАКСЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ РАБОТНИКОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

В статье представлены трактовки термина «праксеология» зарубежными и отечественными учеными. Рассмотрены особенности праксеологического подхода и его интеграцию с другими. Определены умения, способствующие успешной деятельности социальных работников. Приведены формы работы, которые делают эффективным реализацию праксеологического подхода при изучении дисциплин «Социальная работа: теория и практика», «Технологии социальной работы». Сосредоточено внимание на важность практической подготовки студентов, отмечено пути ее обеспечения и определен ряд специфических задач. Сделан вывод о праксеологической направленности учебного процесса.

Ключевые слова: праксеология, праксеологический подход, социальные работники, инновационные технологии, социальные работники.

Romanovs'ka Lyudmyla
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Head of the Department of Social Work and Social Pedagogy
Khmelnytsky National University, Khmelnitsky, Ukraine

PRAXIOLOGICAL APPROACH TO THE FUTURE SOCIAL WORKERS TRAINING

The article describes the interpretation of the "praxeology" term by foreign and home scientists. It has been established that praxiological approach can be integrated with other scientific approaches, as it involves targeted training of future specialists, namely: detecting the activity and testing of rational models of professional activities (activity approach); on the basis of the reflexive analysis of their own professional actions, students acquire theoretical and practical experience of successful activities (personal approach); comparing the theoretical and practical models of professional action, students determine the most valuable samples for their own professional development (axiological approach), identify the nodes (acmeological approach) for professional growth.

Key words: praxeology, praxeological approach, social workers, innovative technology and social workers.

УДК 378.147:65

Рум'янцева Катерина Євгеніївна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра гуманітарних і фундаментальних дисциплін
Вінницький навчально-науковий інститут економіки
Тернопільського національного економічного університету
м.Вінниця, Україна

ВПРОВАДЖЕННЯ МАТЕМАТИЧНИХ МЕТОДІВ У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

У даній статті розглянуто розвиток математичних методів в економіці. Проаналізовано стан та визначена роль математичної освіти у професійній підготовці економістів. Обґрунтовано переваги та необхідність використання математичних методів під час вивчення професійно орієнтованих та фахових дисциплін майбутніми економістами. Наведені основні математичні методи, які застосовують у професійній підготовці майбутніх економістів.

Ключові слова: математичні методи, математичні моделі, майбутні економісти, економіка, математична освіта.

Вступ. Процес прийняття рішень в економіці, що стосується керування діяльністю галузей або підприємств, розподілу ресурсів, вибору найкращого варіанта розвитку, вивчення ринкової кон'юнктури, прогнозування, планування тощо нині не здійснюється без попереднього моделювання конкретного процесу або його частин. Тому для майбутніх економістів вміння моделювати є стратегічним способом діяльності.

Мінливість економічних умов, конкуренція, що примушує шукати і освоювати нові сфери діяльності, вимагають від фахівців високої адаптивності, тому слід навчати, крім ремесла, і сучасних методів розв'язування економічних проблем, заснованих на системному аналізі, математичному моделюванні і використанні комп'ютерної техніки.

Розвиток системи вищої економічної освіти спрямований на реалізацію системних знань, необхідних для вироблення цілісного, проблемного мислення фахівця. Такі знання можуть бути отримані лише на основі інтеграції базових фундаментальних та економічних наук і орієнтуватися на світовий рівень розвитку науки.

Математична освіта у підготовці фахівців економічного профілю відіграє надзвичайно важливу роль, оскільки саме вона є загальнонауковим фундаментом для оволодіння системою спеціальних знань. Таким чином, дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх економістів відповідає нагальним потребам практики.

Процес засвоєння студентами математичних знань стає більш ефективним за умови створення методичного комплексу, який здатен перебувати у постійному розвитку, адекватно редагувати на зміни зовнішнього середовища і пристосовуватися до його потреб. Це вимагає переосмислення багатьох сформованих уявлень про традиційну модель професійної підготовки майбутніх економістів. Особливої уваги при цьому набуває той факт, що організація успішної бізнес-діяльності підприємства передбачає побудови системи управління, яка б сприяла підвищенню продуктивності, була гнучкою та своєчасно відповідала на нові виклики бізнес середовища.

Разом з тим, доводиться констатувати, що якість професійної економічної підготовки не лише в Україні, але й за її межами не перебуває на належному рівні. На основі аналізу документів міжнародних організацій, експерти Євросоюзу вказують на суттєві недоліки у формуванні ключових компетенцій, зокрема на: небажання брати на себе відповідальність; зволікання у прийнятті рішень; надлишкову емоційність в діловому спілкуванні; відсутність прагнення до інновацій; недостатню гнучкість; надмірне почуття безпеки; відносно низьку продуктивність праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що в науці досліджувались теоретичні підходи до вибору змісту професійної економічної освіти (Т.І. Коваль, Г.О. Ковальчук, Л.І. Нічуговська, Т.Б. Поясок); використання моделей і методів моделювання в навчальному процесі (В.А. Веников, Ю.О. Кусий, М.І. Махмутов, В.Ф. Паламарчук, Л.М. Фрідман, В.О. Штофф); використання математичного моделювання й основні методичні положення навчання із застосуванням математики (Б.В. Гнеденко, Г.В. Возняк, М.Я. Ігнатенко, А.М. Колмогоров, Л.І. Нічуговська, О.А. Самарський, Л.О. Соколенко, С.І. Шварцбурд).

Аналіз сучасної практики навчання математики студентів економічних спеціальностей дає можливість виявити недоліки, що певною мірою гальмують досягнення мети і вирішення завдань професійної підготовки майбутніх економістів. Серед них: слабкі навички використання математичних методів під час вивчення дисциплін економічного циклу; недостатнє розуміння і усвідомлення значущості математичної підготовки для практичної діяльності.

Метою статті є аналіз розвитку математичних методів в економіці та обґрунтування доцільності їх використання в професійній підготовці майбутніх економістів.

Виклад основного матеріалу. Ми погоджуємося з Т.Т. Ковальчуком, що значним науковим досягненням стало впровадження математичних методів у економічну науку і в управління економічними процесами. У наш час наукове управління цими процесами може бути здійснено тільки на основі застосування точних математичних методів у всіх сферах господарювання – від прогнозування розміщення корисних копалин до вивчення попиту на товари широкого вжитку і побутові послуги, від вивчення потреби в робочій силі до планування транспортних артерій тощо. Ось чому сьогодні математика як навчальна дисципліна посідає чільне місце в навчальних планах практично всіх спеціальностей вищих навчальних закладів [1, с. 9].

Математика в економіці застосовується понад 100 років. Найперші математичні міркування з цього приводу сприймалися скептично і не знаходили застосування. Тривалий час залишалися непоміченими праці таких видатних математиків, як А. Курно (1801–1858) і Г. Госсен (1810–1877). Проте їхні відкриття стали поворотним пунктом у розвитку ма-

© Рум'янцева К.Є.

тематичної економіки. Продовжувачами цієї справи стали Л. Вальрас і П. Самуельсон, які у своїх роботах розширили використання знань математики в економіці. Наповнені математичними методами класичні підручники із сучасної економіки П. Самуельсона, який стверджував, що за допомогою математики в економіці можна пояснити не менше, ніж у точних науках.

Кінець XIX – початок XX століття ознаменувалися широким використанням математики в економіці. У XX ст. математичні методи моделювання використовуються настільки широко, що майже всі роботи, удостоєні Нобелівської премії з економіки, пов'язані з їх застосуванням (Д. Хікс, Р. Солоу, В.В. Леонтьєв, П. Самуельсон, Л.В. Канторович та ін.).

Успіхи математики стимулювали використання формалізованих методів і в нетрадиційних сферах науки і практики. Так, А. Курно ввів поняття функцій попиту і пропозиції, а ще раніше німецький економіст І. Тюнен (1783-1850) став застосовувати математичні методи в економіці і запропонував теорію розміщення виробництва, передбачивши теорію граничної продуктивності праці. До піонерів використання методу моделювання можна віднести Ф. Кене (1694-1774), автора "Економічної таблиці" – однієї з перших моделей суспільного відтворення, три секторної макроекономічної моделі простого відтворення. У 1871 р. Ульямс Стенлі Джевонс (1835-1882) опублікував "Теорію політичної економії", де виклав теорію граничної корисності.

Відомий економіст М.Д. Кондратьєв дослідив закономірності коливань в економіці країни (цикли Кондратьєва). Вченому В. В. Леонтьєву належить широко вживаний метод в економіко-математичному аналізу "витрата-випуск".

Одночасно з розвитком математичних методів для економіки математику стали використовувати для вирішення управлінських та організаційних завдань. Швидкий поступ математичних методів в економіці пов'язаний із розвитком електронно-обчислювальної техніки.

Математичні закономірності, поняття широко використовують у практичній діяльності, у конкретних економічних процесах і явищах. Математика необхідна для успішного засвоєння фундаментальних і професійно спрямованих дисциплін, які забезпечують базові економічні знання та закладають основи для подальшого вивчення спеціальних економічних дисциплін.

Ми переконані в тому, що математика для економіки важлива як методологічна наука. Вона відіграє значну роль тоді, коли із спостережень за явищами економічної дійсності необхідно вивести закономірності, а з них одержати висновки. Завдяки застосуванню математичних законів і методів об'єкти економічних досліджень можуть бути наочно впорядковані й логічно викладені.

Як свідчать дослідження вчених [2, с.303], сучасна економічна наука на макроекономічному та мікроекономічному рівнях охоплює математичні методи як природний і необхідний елемент дослідження. Застосування математики в економіці дозволяє:

- виділити і формально описати математичними співвідношеннями найбільш важливі, суттєві зв'язки між економічними змінними та об'єктами: вивчення такого складного об'єкту як економіка вимагає високого ступеня абстракції;
- виходячи із чітко сформульованих вихідних даних і відношень, методами дедукції можна отримати висновки, які адекватні досліджуваному об'єкту такою ж мірою, що і наявні передумови;
- методи математики і статистики дозволяють індуктивним шляхом отримати нові знання про досліджуваний об'єкт: оцінити характер залежності між його змінними, які найбільше відповідають наявним спостереженням;
- використання математичної термінології дозволяє точно й компактно висловлювати твердження економічної теорії, формулювати її поняття і висновки.

Нині математика стала засобом чіткого визначення понять і постановки проблем для різних галузей науки, в тому числі й економіки. Математична модель є головним інструментом дослідження і прогнозування різноманітних економічних явищ.

Розвиток предметних дисциплін у більшості сфер науки і практики обумовлено все більш високим рівнем формалізації, інтелектуалізації та використання комп'ютерів. Далеко не повний перелік наукових дисциплін та їх розділів включає: функції і графіки функцій, диференціальне та інтегральне числення, функції багатьох змінних, аналітичну геометрію, лінійну алгебру, багатовимірний простір, статистичні методи, логіку, теорію графів, теорію ігор, теорію корисності, методи оптимізації, дослідження операцій, теорію масового обслуговування, математичне програмування, динамічне, нелінійне, цілочисельне і стохастичне програмування, мережеві методи, метод Монте-Карло (метод статистичних випробувань), методи теорії надійності, випадкові процеси, марковські ланцюга, теорію моделювання та ін.

У контексті вищезазначеного О.Л. Гриб'юк підкреслює, що на даний час математика широко проникає в науки, які раніше були від неї далекі. Використання математичного моделювання в екології, географії, економіці дає змогу по-іншому поглянути на більшість традиційних проблем цих наук, сприяє формуванню єдиного природничо-наукового погляду на світ [3, с. 45].

Фахівці економічного профілю в умовах ринкових відносин мають бути готовими до кількісного опрацювання та аналізу великих за обсягом і різноманітних за змістом потоків економічної інформації, що є неможливим без економіко-математичних моделей. Це зумовлює необхідність широкого застосування математичних методів в економічному аналізі й потребує належної математичної підготовки спеціалістів.

На нашу думку, сучасна економіка – це прикладна наука, яку не можна викладати без зв'язку з математикою.

Деякі противники широкого застосування математичних методів в економіці аргументують свою точку зору тим, що математика описує формальну сторону процесів і, таким чином, збіднює їх суть. Ми не погоджуємося з такою точкою зору, тому що формалізація – це прийом, необхідний для будь-якої науки, який дає змогу чітко виділити головні риси об'єкта, що вивчається. Прагнення вивчити економічний об'єкт у всій повноті його конкретних зв'язків призводить врешті-решт до такої ж беззмістовності, як і занадто збіднена формалізація, характерна для занадто простої математичної моделі. Математична формалізація корисна тим, що вона віддзеркалює з заданою точністю ідеальний економічний процес і має можливості встановити його суттєві властивості, які в реальному об'єкті приховані. Ми переконані в тому, що шкідливою є не математична формалізація, а велика довіра до одержаних результатів.

Математична освіта в сучасних умовах її розвитку має за мету формування у майбутніх економістів: наукового світогляду, математичної та інформаційної

культури, інтелектуальної підготовки до майбутньої професії та до життя у суспільстві.

Річ у тому, що формувати у студентів уявлення про майбутню професійну діяльність необхідно починати з перших курсів навчання у вищих навчальних закладах, також доцільно демонструвати застосування математичного апарату у майбутній професійній діяльності, тим самим реалізовуючи один із принципів педагогіки – єдність теорії і практики.

Вивчення різних економічних явищ сьогодні неможливе без використання економіко-математичних моделей, які є спрощеним їх описом та враховують найбільш суттєві і визначальні фактори досліджуваного явища.

Таким чином, економіко-математичні моделі та методи – це не тільки апарат для отримання економічних закономірностей, а й широко використовуваний інструментарій практичного вирішення проблем в управлінні, прогнозуванні, бізнесі, банківській справі та інших розділах економіки.

Саме економіка максимально використовує ймовірнісно-статистичні методи. Вміння застосовувати ймовірнісно-статистичний апарат до економічних розрахунків, аналізу, прогнозу закладає основи успішного засвоєння дисциплін економічного циклу, а саме: статистики, економіки підприємства, економічного аналізу, економічного ризику, управління витратами та ін.

За останні роки зміст економічних дисциплін разом з їхнім математичним апаратом суттєво змінився, а зміст курсу вищої математики залишається майже незмінним. Тому даний курс, на нашу думку, повинен мати професійну спрямованість. Вона досягається двома шляхами. Перший – пов'язаний із змістом вищої математики. Теми програми доповнюються невеликими за обсягом, логічно завершеними фрагментами теорії, які дають змогу проілюструвати застосування математичних методів в економіці. Другий шлях реалізації професійної спрямованості пов'язаний із методами, прийомами і засобами навчання.

На рис.1 наведені основні математичні методи, які застосовують у професійній підготовці майбутніх економістів [4, с. 76].

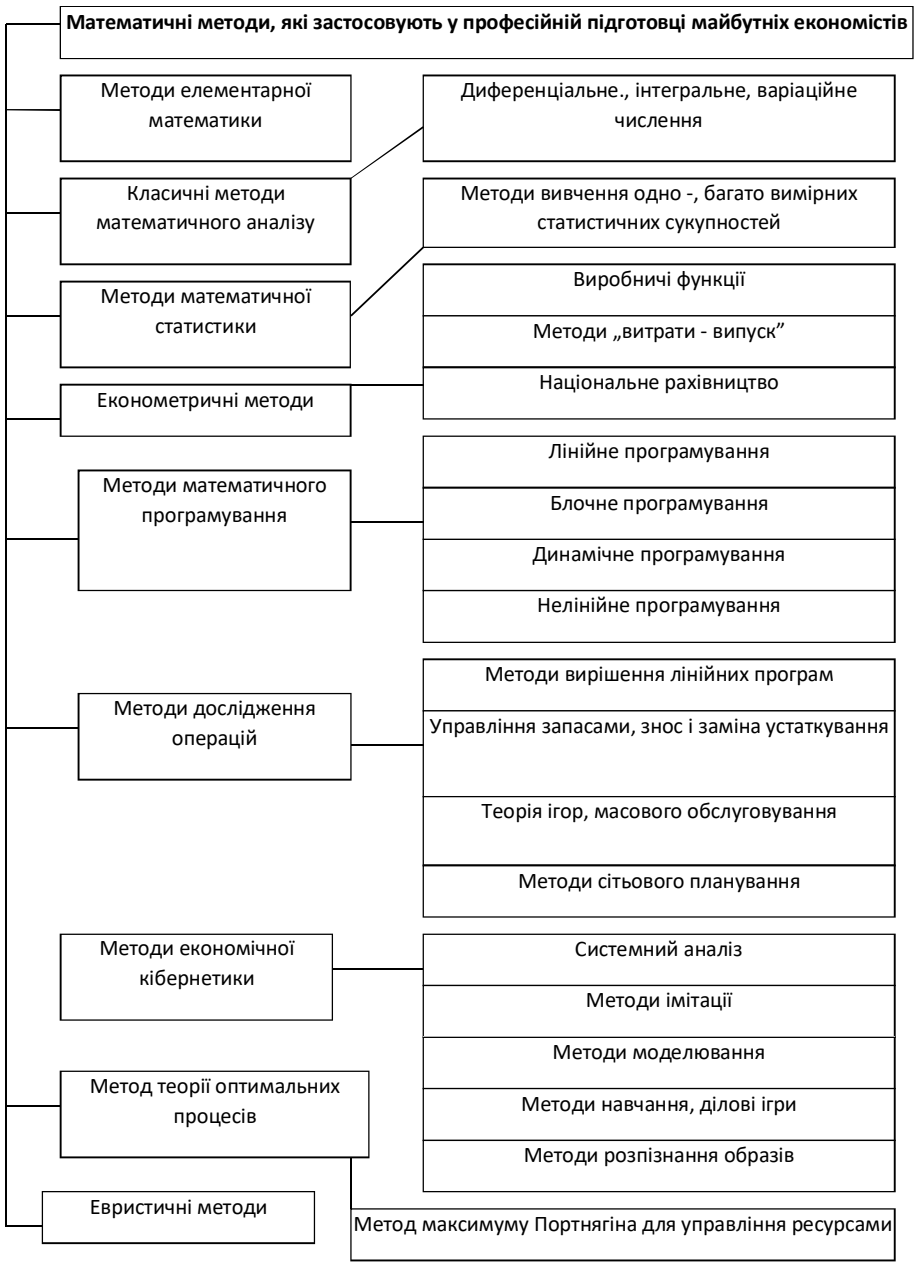

Рис. 1. – Основні математичні методи, які застосовують у професійній підготовці майбутніх економістів

Висновки. Застосування математики в економіці дозволяє виділити і формально описати математичними співвідношеннями найбільш суттєві зв'язки між економічними змінними та об'єктами: вивчення такого складного об'єкта, як економіка, вимагає високого ступеня абстракції; базуючись на чітко сформульованих вихідних даних і відношеннях, методом дедукції можна отримати висновки, які адекватні досліджуваному об'єкту такою ж мірою, що й наявні передумови; методи математики і статистики дозволяють індуктивним шляхом отримати нові знання про досліджуваний об'єкт: оцінити характер залежності між його змінними, які найбільше відповідають наявним спостереженням; використання математичної термінології дозволяє точно і компактно висловити твердження економічної теорії, сформулювати її поняття і висновки.

Загалом в основі поняття економіко-математичної грамотності лежать: сучасні знання в галузі економіки і математики, уміння застосовувати їх у практичній роботі; економіко-математичне мислення, в яке входить системність, багатоваріантність і вибірковість, гнучкість, практичність і перспективність; якості особи, потрібні для успішної економічної діяльності, – відповідальність, діловитість тощо.

Ефективність застосування математики в економіці зумовлена, як відомо, тим, що математичне моделювання – це могутній інструмент дослідження економічних явищ, процесів і систем. Глибокий аналіз і осмислення різноманітних за змістом і великих за обсягом потоків економічної інформації стає неможливим без достатніх знань і вмінь у галузі математичного моделювання економічних процесів та інформаційних технологій.

Список використаної літератури

1. Васильченко І.П. Вища математика для економістів: підруч. / І.П.Васильченко – 2-е вид., випр. – К.: Знання, 2004. – 454 с.
2. Дутка Г.Я. Шляхи реалізації професійно спрямованого змісту математичної підготовки майбутніх економістів /Г.Я. Дутка, О.І. Бобик // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. / [редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін.]. – К., Вінниця: ДОВ "Вінниця", 2008. – Вип. 17 – С. 301–308.
3. Гриб'юк О. Математичне моделювання екологічних процесів у профільних класах / Олена Гриб'юк // Математика в школі. – 2004. – № 8. – С. 45–48.
4. Рум'янцева К.Є. Використання та адаптація математичних методів і моделей у професійній підготовці майбутніх економістів: Монографія / К.Є. Рум'янцева, О.М. Вільчинська – Вінниця: ПП «ТД«Едельвейс», 2016. – 204 с.

Румянцева Екатерина
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра гуманитарных и фундаментальных дисциплин
Винницкий институт экономики Тернопольского национального экономического университета, г.Винница, Украина

ВНЕДРЕНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ В ПРОЦЕСС ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ

В статье рассматривается развитие математических методов в экономике. Проанализировано состояние и определена роль математического образования в профессиональной подготовке экономистов. Обоснованы преимущества и необходимость использования математических методов при изучении специальных и профессиональных дисциплин будущими экономистами. Рассмотрены основные математические методы, которые используют при подготовке будущих экономистов.

Ключевые слова: математические методы, математические модели, будущие экономисты, экономика, математическое образование.

Rumyantseva Kateryna
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Humanitarian and Fundamental Sciences
Vinnytsa Institute of Economics of Ternopil National Economic University, Vinnitsa, Ukraine

IMPLEMENTING THE MATHEMATICAL METHODS INTO THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE ECONOMISTS

The article considers the development of mathematical methods in economics. It analyzes the state and defines the role of teaching mathematics in the professional education of future economists. Teaching mathematics to future economists plays an important role since it is a general scientific basis for mastering the whole system of specific knowledge. Thus, the study of the issue of professional training of future economists meets the general practical requirements. Mathematic laws and concepts are widely used in practice for the analysis of certain economic processes. Mathematics is necessary for mastering fundamental and specific subjects which ensure basic economic knowledge and lay a basis for further professional education. The study of various economic phenomena is impossible without using economic-mathematic models, which are their simplified descriprion and account the most significant and decisive factors of the phenomenon under analysis. Thus, economic-mathematic models are not only the apparatus for obtaining economic regularities, but a widely used set of tools of practical problem solution in administration, business, banking and other domains of economy. The efficiency of applying mathematics in economics is determined by the fact that mathematic modelling is a powerful tool of studying economic phenomena, processes and systems. In depth analysis and conceiving various in size and volume flows of economic information will be impossible without sufficient knowledge and skills in the sphere of mathematic modeling of economic processes and information technologies.

Key words: mathematical methods, mathematical models, future economists, economics, mathematics.

УДК 316

Рюль Вікторія Олександрівна
кандидат соціологічних наук, доцент
кафедра соціології та соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

Бартош Олена Павлівна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра соціології і соціальної роботи
завідувач кафедри іноземних мов
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

МОБІЛЬНІСТЬ МОЛОДІ НА ПОГРАНИЧЧІ (НА ПРИКЛАДІ УКРАЇНИ, ПОЛЬЩІ ТА УГОРЩИНИ)

В статті проводиться аналіз мобільності молоді, яка проживає на пограниччі. Досліджується феномен пограниччя в сучасній науці, його інтерпретація, різні підходи та класифікація пограниччя. В контексті дослідження це три пограничні зони, кожна із своєю специфікою (Закарпатська область – Угорщина, Львівська область – Польща, Харківська область – Росія). В результаті було виявлено спільні та відмінні риси різних пограничних зон, кожна з яких має свій уклад відповідно до якого вона і функціонує. Зроблено висновок, що вагомим є вплив пограниччя на молодь, яка проживає в цих зонах, а зв'язки з країною-сусідом є тісними у багатьох культурно-соціальних сферах, що і сприяє мобільності молоді пограниччя.

Ключові слова: погранична територія, прикордонні зони, молодь, мобільність, країна-сусід

Вступ. Пограничні території завжди мали особливий статус. Вони займають особливе положення в ментально-географічній картографії: з одного боку, вони є периферією країни, але, з іншого, вони стають центром особливого регіону, процеси в якому визначаються чинником кордону [2].

Спосіб буття людей в прикордонній зоні, форма його прояву і здійснення демонструють особливу міру взаємодії країн, що мають в своєму розпорядженні спільний кордон. Пограниччя не тільки чинник дистанції, але і засіб взаємозв'язку цих країн. Прикордонні території демонструють процес "нашарування" різних соціокультурних сенсів, що робить ці території "привілейованою" зоною розвитку, яка не тільки вирішує проблеми міждержавних відносин, але і створює нові проблеми. Цей процес, як правило, обумовлений різними рівнями розвитку країн, що мають в своєму розпорядженні спільний кордон. В пограничних зонах відбувається накладення соціальних структур (просторів, вимірів) на географічний (фізичний) простір суспільства [1, с.149].

Пограниччя, таким чином, виступає специфічним соціокультурним та етносоціальним простором, розташованим на межі культур, етносів, певних політичних утворень, що дозволяє трактувати його не тільки у територіальних, але й символічних рамках. Спільний кордон - це особливий простір, який не належить повністю ні до однієї з взаємодіючих країн. Але саме цей простір і забезпечує можливість різного роду комунікацій, як на рівні повсякденності, так і на рівні перспективного планування міждержавних відносин. Прикордонні території завжди характеризувались високим ступенем різного роду переміщень (міграцій), зазвичай, в обох напрямках кордону. Населення пограниччя, а саме молодь, також залучене до різного роду транскордонних переміщень, тому актуальним є дослідження впливу пограниччя на мобільність молоді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Положення про специфіку пограничних територій впроваджувались та розроблялись польськими дослідниками Г.Бабінським, Д.Вояковським, А.Клосковською, А.Садовським, Проблеми формування кордонів України і розвитку прикордонних територій розглядаються в роботах В.Боєчко, О.Ганджі, Я.Дашкевича, О.Долгова, Б.Захарчука, О.Ковальової, О.Малиновської, В.Сергійчука. Дослідженнями етнічних процесів в українському пограниччі займалися О.Болдецька, І.Буркут, В.Джаман, О.Дуліченко, І.Кононов, І.Костащук, А.Круглашов, М.Макара, І.Мигович, Т.Рудніцкая, К.Шестакова.

Визначення мети та завдань дослідження. Метою дослідження є виявлення впливу прикордоння на мобільність молоді. Основними завданнями даної статті є операціоналізація основних понять та аналіз результатів соціологічного дослідження «Молоді пограниччя».

Виклад основного матеріалу. Соціальну мобільність ми визначаємо як процес руху індивідів між ієрархічно організованими елементами соціальної структури. П.Сорокін визначає соціальну мобільність як будь-який перехід індивіда або соціального об'єкта, тобто всього того, що створено або модифіковано людською діяльністю, із однієї соціальної позиції в іншу. В контексті нашого дослідження соціальна мобільність молоді прикордоння це інтенсивність переміщень молоді в прикордонних зонах, їх плани на навчання та проживання в сусідній-країні, а також соціально-культурна взаємодія молоді пограниччя двох країн.

Пограниччя як територія проживання активізує мобільність, як вертикальну, так і горизонтальну. Пограниччя можна визначити, як соціокультурний феномен, який є певним локалізованим регіоном з соціальною, культурною, економічною, політичною специфікою. Тому пограниччя має розглядатися не як фізичний простір, але як заселений простір. Воно соціально освоєне, осмислене і проінтерпретоване людьми, що населяють його, і стало частиною їх "життєвого світу". Пограниччя як просторово-соціальний і просторово-культурний феномен виявляється лише в умовах певної інтерпретації. Це уявлення, що вже склалося, і поняття по питаннях: що є що, і хто є хто. Аналіз пограниччя як соціокультурного феномену має розпочинатися з розгляду пограниччя в руслі трансформацій, що відбуваються в кінці XX ст., в політичній культурі. Це знайшло свій вираз в зміні уявлень про роль держави в культурній політиці, організації і управлінні територіями. Одним з проявів цієї трансформації стала трансгранична співпраця, головними учасниками якої є не центральні органи влади, а прикордонні адміністративно-територіальні одиниці і цивільні громади [4, с.72]. Загалом теорія пограниччя в найзагальнішому вигляді може

© Рюль В.О., Бартош О.П.

бути класифікована на два теоретичні підходи: 1) ті, що є аналітичними моделями, пов'язаними з географічним простором, – і тоді в їх розробці головне значення мають історики, політологи, антропологи, географи, археологи; 2)теорії, які розглядають уявні, соціальні, культурні межі; вивчати такі межі в рамках певної дисципліни неможливо. Звичайно, якщо говориться про межі соціальних організацій, статусів, символічних полів, то ці межі теж виявляються прив'язаними до певної території, але методологічний підхід дослідження буде іншим, чим в першому варіанті. В першу чергу соціального дослідника може цікавити сам суб'єкт – колективний (груповий) або індивідуальний і його здатність вибудовувати межі своєї присутності в публічному просторі [3].

Щодо типології феномену "пограниччя", то виділяють такі типи: "перехідне" пограниччя − регіон активної культурної взаємодії, плавної зміни набору культурних ознак від однієї територіально стабільної культури до іншої; "стикове" пограниччя − територія, що примикає до кордону між територіально стабільними культурами в умовах, коли головною функцією такого кордону є бар'єрна; "фронтирне" пограниччя - регіон освоєння. Це пограниччя, яке мігрує в напрямі від культурно розвиненої території до території яка освоюється, колонізується [5, с.167; 6].

За ступенем культурної дистанції між межуючими соціокультурними спільностями пограниччя ділиться на культурно-варіативні, які представляють собою співіснування близьких культур, і культурно-протиставлені, де граничать співтовариства, що відносяться до різних цивілізацій. За ступенем домінування однієї з взаємодіючих культур пограниччя можна розділити на симетрично-культурні та асиметрично-культурні. За домінуючими функціями в "роботі" державного кордону можна виділити відкриті і закриті пограниччя.

Застосування концепції пограниччя (в її трьохвимірному розумінні: територіальному, соціокультурному та особистісному) дає можливість пояснити специфіку етнічних ідентифікаційних процесів у прикордонних регіонах, зрозуміти особливості формування етнічної ідентичності в українському соціокультурному просторі.

Аналізуючи мобільність молоді пограниччя нами було досліджено молодь пограниччя Закарпатської (468), Львівської (392), Харківської (428) областей, а також молодь пограниччя Угорщини (359) та Польщі (294) (n=1941 випускників шкіл). Аналіз мобільності молоді пограниччя було проведено по відповідним питанням анкети. Однозначними були відповіді щодо впливу прикордоння на життя молоді на Закарпатті (37,0%) та на Львівщині (23,7%). А переважна більшість молоді, що проживання на прикордонні заявила, що, у чомусь зумовлює, у чомусь ні. Молодь Угорщини та Польщі та в деякій мірі Харківської області в більшій степені переконані, що проживання на прикордонні не впливає на їх життя. В загальному близько 60,0% молоді пограниччя переконана, що проживання на пограниччі в тій чи іншій мірі впливає на їх життя, особливо це стосується молоді Закарпаття (рис.1).

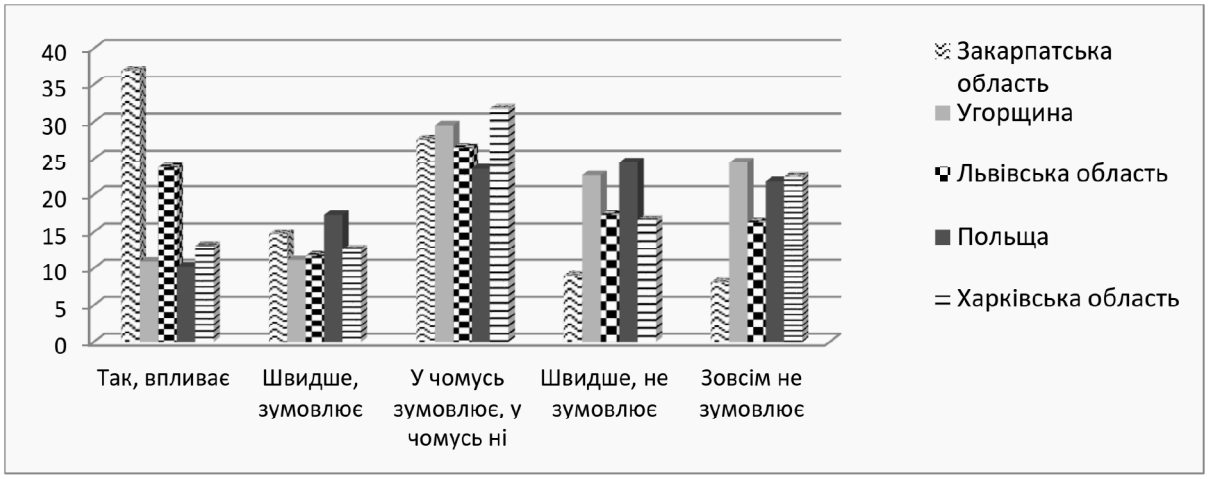

Рис.1. Вплив пограниччя на життя молоді

Що стосується соціально-культурної взаємодії жителів пограниччя то вона відзначається значною активною взаємодією між двома сусідніми країнами. В контексті нашого дослідження це три пограничні зони, кожна із своєю специфікою (Закарпатська область – Угорщина, Львівська область – Польща, Харківська область – Росія). Молоддю українського пограниччя (Закарпатська область, Львівська область та Харківська область) було відзначено, що вони активніше роблять покупки у сусідній для них країні, ніж молодь зарубіжного пограниччя (Угорщини та Польщі). Батьки опитаних респондентів Закарпатської та Львівської областей працюють у сусідніх країнах, що є характерним для даних областей (трудова міграція спричинена високим рівень безробіття).

З результатів дослідження можемо констатувати, що переважна більшість респондентів вказує на те, що у сусідній до них країні живуть їх родичі та друзі як з боку українського пограниччя (Закарпатська область, Львівська область та Харківська область) та і з боку зарубіжного пограниччя (Угорщини та Польщі). Свята сусідньої країни відзначають у родинах Харківської області (33,6%) та Закарпатської області (29,3%), що є результатом спільного історичного минулого з сусідньою країною (рис.2).

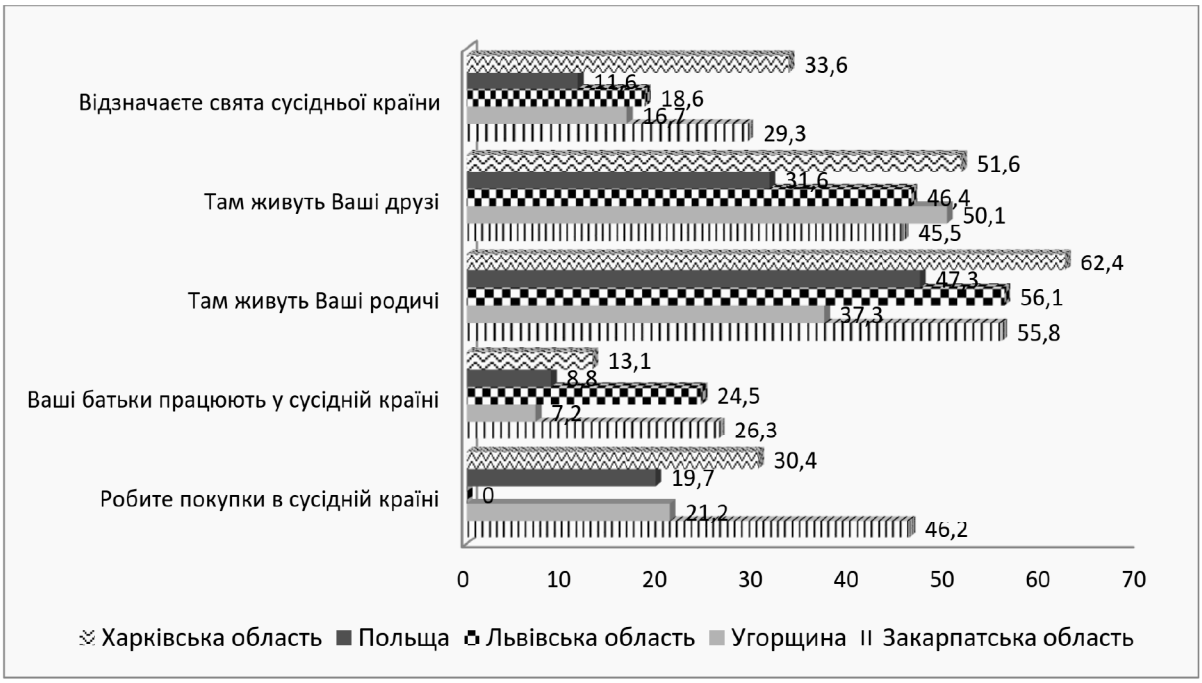

Рис.2. Соціальні зв'язки молоді з країною-сусідом

Найчастішими є поїздки між жителями Закарпатської області (27,6%) та жителями Угорщини (20,3%). Менші показники щодо частоти поїздок до країни-сусіда у Львівської області (18,6%) та відповідно її сусіда Польщі (14,6%). Молодь Закарпатського (32,5) та Львівського (30,1%) пограниччя проявляє більше прагнення навчатись у сусідній країні, тобто відповідно в Угорщині та Польщі. Відповідно до результатів дослідження молодь Закарпатської області (42,9%) та Львівської (39,3%) планує жити у сусідній країні, тобто емігрувати з України, а (30,6%) молоді Харківської області планує жити в Росії. Молодь країн Європи (Угорщини – 29,8% та Польщі – 21,8%) відповідно планують виїхати на постійне місце проживання в більш перспективні країни Європи ніж їх власні. Мову країни-сусіда знає переважна більшість молоді Харківської області (81,9%), оскільки це російська мова. Добре знають мову країни-сусіда молоді люди з Львівської області (60,2%) та Закарпатської області (49,4%) відповідно польську мову та угорську мову (рис.3)

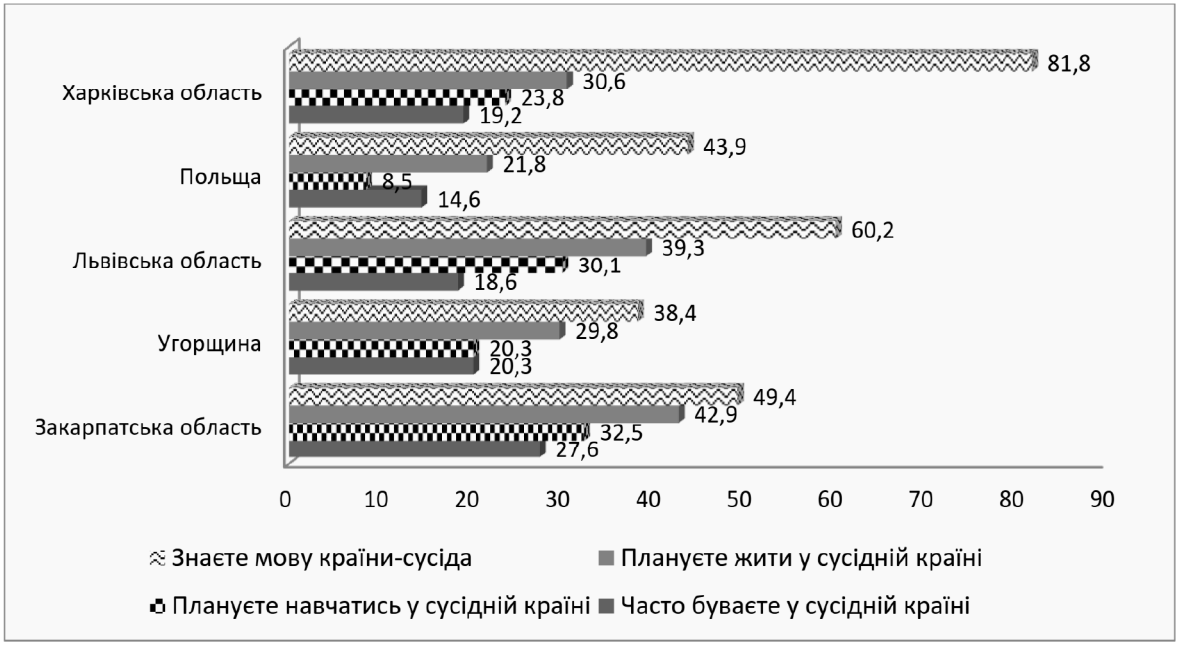

Рис.3. Соціальна мобільність молоді на пограниччі

Якщо характеризувати інтенсивність переміщень жителів прикордоння, то регулярно там бувають молоді люди із Закарпаття (16,9%), решта респондентів за кордоном бувають від кілька разів на рік до 1-2 разів на рік (рис.4).

Рис.4. Інтенсивність переміщень молоді на пограниччі

Головною метою поїздок до країни-сусіда жителів прикордоння став туризм та відвідування родичів, друзів, а ділові поїздки більш притаманні жителям прикордоння Закарпатської області і вони пов'язані із придбанням товарів, які реалізовують на ринках регіону (рис.5).

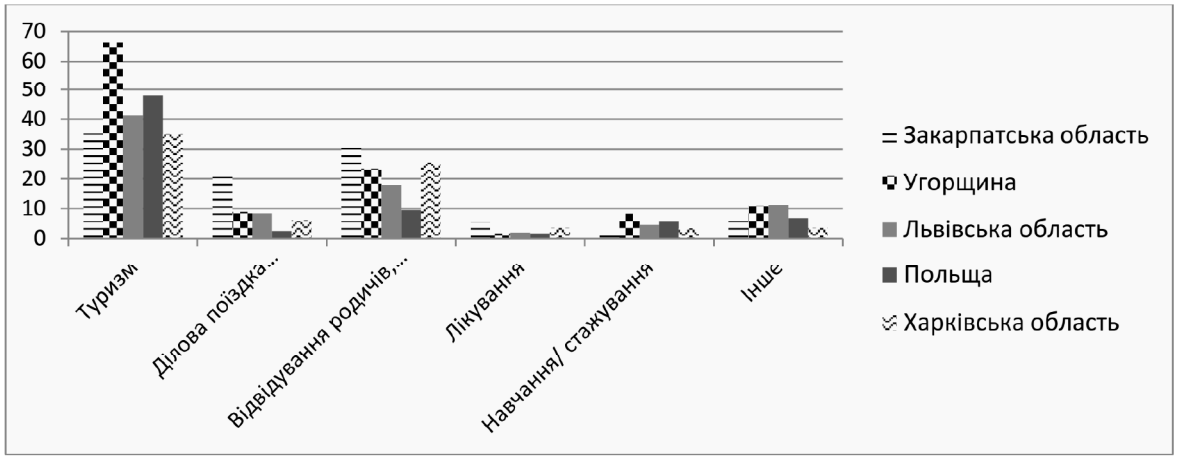

Рис.5. Мета поїздок молоді пограниччя до країни – сусіда

Отже, ми прийшли до **висновків**, що пограниччя − це особливий соціальний простір, де відбувається перетин культур і яке наповнене особливими сенсами. Значущість пограниччя в сучасному світі визначається соціокультурними трансформаціями, процесами регіоналізації, зміною характеру державних кордонів і змінами світогляду людей, життєдіяльність яких здійснюється в цьому просторі. Пограниччя є багатобічним і різноманітним соціокультурним феноменом, тому дати його точну і розгорнену дефініцію складно. Визначити пограниччя можна лише загальним чином. Його концептуалізація може бути здійснена тільки з урахуванням різних підстав. Пограниччя відрізняється від звичайних соціокультурних утворень іншим відношенням до чужого. Чужий набуває конкретного і деталізованого образу. Субкультурність пограниччя знаходить свій вираз у формуванні різних етнографічних, субетнічних і субкультурних груп. Пограниччя як соціокультурний феномен має власну соціодинаміку, яка реалізується в зовнішньому і внутрішньому вимірюванні. Зміни пограниччя пов'язані із загальною соціокультурною динамікою людства і характером міжкультурних взаємодій усередині регіону пограниччя.

Вагомим є вплив пограниччя на молодь, яка проживає в цих зонах, а зв'язки з країною-сусідом є тісними у багатьох культурно-соціальних сферах. Особливості дозволяють розглядати пограниччя з трьох точок зору. Перша демонструє соціокультурний підхід, згідно якому прикордоння − це контакти між двома і більше етнокультурними спільностями, локалізовані в просторі. Друга реалізує просторово-географічний підхід, що розуміє під пограниччям тільки територію, яка знаходиться поблизу кордону і далеко від центру. Третій підхід здійснює особово-культурний дискурс. Він фокусує увагу на тому, що пограниччя − це місце формування певного типу особи прикордонного суспільства.

Список використаної літератури

1. Бреский О. От транзитологии к теории Порганичья. Очерки деконструкции концепта "восточная Европа"/ О.Бреский, Щ.Бреска – Вильнюс: ЕГУ, 2008. – 336 с.
2. Олена Кривицька Дискурс пограниччя в соціокультурних дослідженнях: теоретико-методологічні аспекти/ О.Кривицька [Електронний ресурс].– http://www.ipiend.gov.ua/uploads/nz/nz_78/kryvytska_dyskurs.pdf – Загол. з екрану.– Мова укр.
3. Гуль Марія Феномен пограниччя: соціокультурний аспект/ М. Гуль [Електронний ресурс].– http://eprints.oa.edu.ua/1354/1/Gul_210512.pdf/ – Загол. з екрану.– Мова укр.
4. Кочан В.М. Проблема границ и пограничья в социокультурных исследованиях конца XIX-XX вв. / В.М.Кочан // Вестник СевГТУ. Философия: Сб. науч. тр. – 2008. - Вып.86. − С.70-73
5. Кочан В.М. Типология пограничья / В.М. Кочан // Культура народов Причерноморья. – 2008. − № 124. − С.165-168
6. Сухомлинов О.М. Культурні пограниччя: Новий погляд на стару проблему/ О.М.Сухомлинов: монографія. − Донецьк: ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2008. − 212с.

Рюль Виктория
кандидат социологических наук, доцент
кафедра социологии и социальной работы
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», Ужгород, Украина

Бартош Елена
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра социологии и социальной работы
заведующая кафедрой иностранных языков
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», Ужгород, Украина

МОБИЛЬНОСТЬ МОЛОДЕЖИ НА ГРАНИЦЕ (НА ПРИМЕРЕ УКРАИНЫ, ПОЛЬШИ И ВЕНГРИИ)

В статье проводится анализ мобильности молодежи, проживающей на границе. Исследуется феномен пограничья в современной науке, его интерпретация, различные подходы и классификация пограничья. В контексте исследования это три пограничные зоны, каждая со своей спецификой (Закарпатская область − Венгрия, Львовская область - Польша, Харьковская область − Россия). В результате было выявлено общие и отличительные черты разных пограничных зон, каждая из которых имеет свой уклад, согласно которому она и функционирует. Сделан вывод, что весомым есть влияние пограничья на молодежь, проживающая в этих зонах, а связи со страной-соседом является тесными во многих культурно-социальных сферах, и способствует мобильности молодежи пограничья.

Ключевые слова: пограничная территория, пограничные зоны, молодежь, мобильность, страна-сосед

Riul Viktoriia
Candidate of Sociological Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Sociology and Social Work
Sate Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

Bartosh Olena
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Sociology and Social Work
Head of Department of Foreign Languages
Sate Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

THE YOUTH MOBILITY ON THE BORDERLAND AREAS (ON THE EXAMPLE OF UKRAINE, POLAND AND HUNGARY)

The mobility of young people, living on the borderland areas has been analyzed in the given paper. The phenomenon of the transborder areas in modern science, its interpretation, different approaches and classification of the frontier has been investigated in this paper. In the context of this investigation we regard three transborder zones, each one with its specificity (Transcarpathian region - Hungary, Lviv region − Poland, Kharkiv region − Russia). The analysis of the mobility of young people in borderland areas has been conducted by the relevant questionnaire. The border areas have always had a special status. They occupy a special position in a mental-geographical mapping: they are periphery of the country on one hand, but on the other hand they become the centres of particular region, in which the processes are determined by the factor of the border. The way of people's life of in the border area, the form of its display demonstrate and implement a special measure interactions between the countries which have a common border. Borderland is not only distance, but it is also the means of relationship between the countries. We define social mobility as a process of movements of individuals between hierarchically organized elements of the social structure. Peculiarities allow us to consider borderland (area attached to border) from three points of view. The first, shows socio-cultural approach, according to which, borderland (area attached to border) represents contacts between two or more ethno-cultural communities, localized in space. The second, realizes spatial geographical approach, which treats borderland only as a territory, which is attached to the frontier and is far from the center. The third approach, provides personal and cultural discourse. It focuses attention on the fact, that borderland is a place of formation a certain type of person of borderland society.

Key terms: borderline areas, transborder areas, youth, mobility, a neighboring country.

УДК 364.07:378.7

Савельчук Ірина Борисівна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра теорії та технології соціальної роботи
Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова
м.Київ, Україна

СУБ'ЄКТИВНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ СЕРЕДОВИЩА ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У статті розглядаються особливості розвитку підготовки соціальних працівників у контексті впливу суб'єктивних передумов. Автор характеризує підготовку соціальних працівників як елемент цілісної системи вищої освіти, що знаходиться у постійному розвитку. Здійснено спробу визначення корегуючого впливу передумов для подальшого удосконалення підготовки соціальних працівників. Зроблено висновок щодо спрямування пошуку, створення та впровадження ресурсів, можливостей і засобів оптимізації середовища.

Ключові слова: підготовка соціальних працівників, середовище вищих навчальних закладів, суб'єктивні передумови, соціальна суб'єктність,

Вступ. Самовизначення молоді у професії «соціальний працівник» відбувається в умовах розбудови державності після набуття Україною незалежності, що супроводжується системним реформуванням різних сфер життєдіяльності суспільства, й характеризується одночасним зміщенням досить усталених уявлень у більшості дорослого населення та формування якісно нових уявлень сучасної молоді стосовно можливостей вибору форм і методів життєвого та професійного самовизначення. Самостійність й активність майбутніх фахівців щодо вибору «нових» професій, які орієнтовані на соціальну сферу, відповідальність, позитивний досвід участі у суспільному житті, здатність до конструктивного розв'язання особистісних проблем відображають зміни у системі ціннісних орієнтацій стосовно життєвого та професійного самовизначення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Активні пошуки виявлення впливу передумов підготовки соціальних працівників на її розвиток та удосконалення, реалізацію специфічних особливостей засвідчують існування різних поглядів. Окреслюючи сутність підготовки фахівців із соціальної роботи визначаються об'єктивні та суб'єктивні передумови, особистісний і людський чинники її удосконалення (С.В.Копилова [1]). Вивчення проблеми становлення і розвитку регіоналізації професійної підготовки фахівців у сфері соціальної роботи відбувається під впливом соціально-економічних, організаційно-адміністративних, нормативно-правових, соціально-культурних й соціально-педагогічних передумов (В.В.Сізікова [2]). Для з'ясування інтегративних тенденцій підготовки фахівців соціальної сфери виокремлюються організаційно-управлінський, функціонально-процесуальний, ресурсно-організаційний, аксіологічний чинники (І.А.Ларіонова [3]).

Визначення мети та завдань дослідження – визначення особливостей впливу суб'єктивних передумов на розвиток середовища підготовки соціальних працівників. Відповідно, передбачається з'ясування їх певного прояву, який оптимізує оновлення самої підготовки та спрямовує до пошуку, створення і впровадження «нових» ресурсів, можливостей і засобів розвитку середовища.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, в Україні під впливом постійних радикальних змін, соціальна робота як професійна діяльність розвивається досить динамічно. Розуміючи особливості такого розвитку професії, що унеможливлюють пасивну позицію її суб'єктів визначається провідну роль ціннісних орієнтацій та цінностей у формуванні свідомого ставлення до соціальної дійсності та вияву активності майбутніх соціальних працівників в суспільстві [4]. Соціальна робота як галузь професійної діяльності, основним змістом якої виступає визначення особливостей впливу соціально небезпечних явищ на людину або певну групу людей, застосовує специфічні форми й методи подолання цього впливу щодо їх підтримки. Специфічність соціальної роботи вбачається у характерних ознаках соціальної ситуації клієнтів: непередбачуваність, емоційна насиченість, морально-етична дилемність, особистісна значущість [5, с.93], а духовна складова особистості соціального працівника «характеризує внутрішні ціннісно-смислові установки та потребнісно-мотиваційний рівень розвитку суб'єкта, які у своїй сукупності фактично відображає авторизоване ставлення до людини як найвищої цінності, до її потреб і прагнень» [5]. Стає цілком зрозумілим, що формування нових рис сучасної молоді, які стають підґрунтям для вибору професії «соціальний працівник», подальшого визначення ролі соціального працівника та його фахової підготовки.

Щодо *суб'єктивних передумов* становлення підготовки соціальних працівників, то вони пов'язані з трансформацією цінностей та суспільних норм, які відображають індивідуально-психологічні, професійно-значущі, аксіологічні характеристики сучасної молоді, що проявляються як при виборі професії, так і в подальшому життєвому й професійному самовизначенні.

Особливого значення для розвитку та становлення підготовки соціальних працівників набуває *середовищний вимір* трансформації ціннісних орієнтацій особистості, що опосередковано впливають на визначення особистісних якостей майбутніх фахівців, соціокультурних та поведінкових пріоритетів, що зумовлюють потужність прояву потенціалу окремої особистості. Зрозуміло, що вищі навчальні заклади, які здійснюють підготовку фахівців соціальної сфери, повинні виступити тим соціальним механізмом формування професійної ідентичності сучасної молоді, що забезпечує максимальну підготовленість до сприйняття і творення змін, до повноцінного розкриття її інноваційного потенціалу. Натомість, набуття негативного впливу трансформації щодо повної зміни змістовних характеристик як усього суспільства, так і окремої особистості стає неможливим завдяки певним можливостям фахової освіти через дотримання «філософії людиноцентризму в стратегіях освітнього простору» [6], яка перетворює освітню сферу на дієвий чинник розвитку та виховання особистості.

Отже, *середовищний вимір* впливу суб'єктивних передумов на підготовку соціальних працівників визначається у наступному: представлення підготовки

© Савельчук І.Б.

як процесу і результату системних перетворень особистості, що взаємопов'язані з трансформаційними змінами сучасної молоді; дотримання «стратегій освітнього простору», що забезпечує професійне самовизначення й ідентифікацію майбутніх фахівців; розкриття особистісного та інноваційного потенціалу фахівців, що зумовлено розвитком середовища вищих навчальних закладів.

Істотний вплив *суб'єктивних передумов* підготовки на розвиток середовища визначається також *діяльнісним виміром* змін особистості як суб'єкта діяльності. Щодо впливу певних видів діяльності на особистість майбутніх фахівців, то зазначимо їх відображання соціально-педагогічного характеру, зміну мотиваційного й оціночного способу поведінки при здійсненні пошуку шляхів подолання складних життєвих обставин та інших перешкод. Нагадаємо, що види діяльності, на думку Л.В.Мардахаєва [7, с.78], мають прогресивний або регресивний вплив на особистість, що й відображається особистісними й поведінковими змінами. Так, особистісні зміни забезпечуються усіма компонентами діяльності (за винятком дій), які безпосередньо впливають на розвиток особистості, її властивостей (спрямованості, рис характеру, здібностей), емоційної сфери і професійно важливих якостей для досягнення певного рівня і якості діяльності [7, с.78]. Дещо відмінним є забезпечення поведінкових змін особистості завдяки діям та засобам реалізації діяльності, що сприяють трансформації знань, умінь та навичок [7, с.78]. Формується потенціал особистості майбутнього фахівця, який «набуває тенденції до розвитку» [7, с.234], напрям розвитку якого цілком залежить від «усвідомлення самоактивності, що визначає життєву позицію» [7, с.235]. Водночас, прояв творчості, ініціативи, активності або навпаки, пасивності стає можливим тільки у середовищі, яке «стимулює або стримує самопрояв і розвиток, дозволяє найбільше реалізуватися усім тим проявам, які характерні майбутньому фахівцю» [7, с.235].

Саме тому, наявність первинного (соціального і професійно-орієнтованого) досвіду з підтримки й допомоги певних категорій дітей та верств соціально незахищеного населення набуває значення для молоді, яка залучена до доброчинних заходів, волонтерського руху, тим самим забезпечуючи суспільно ціннісну спрямованість подальшого вибору професійного фаху в сфері соціальної роботи. Доброчинна діяльність як вирішальний чинник соціалізації особистості, з точки зору Н.А.Сейко [8], прогнозує її життєдіяльність на майбутнє», а здійснення доброчинної діяльності на індивідуальному рівні призводить до зміни суспільної свідомості суб'єктів освітнього процесу – їх статусно-рольових позицій та ціннісно-нормативних установок [9]. Молодь, яка приходить до волонтерського руху, на думку Н.М.Івченко [10, с.25], вимагає від держави належних умов для позитивної соціалізації, оскільки найголовніше для неї – це конкретна дія і відчуття власної необхідності, а становлення такої особистості, її життєвих принципів та ідеалів відбувається через підключення безвідмовних механізмів формування у молоді активної та ініціативної соціальної дії [10, с.25]. Зрозуміло, що соціальна активність як відображення трансформаційних перетворень особистості спрямовує саморозвиток і самоорганізацію на збільшення можливостей для прояву соціально-значущого потенціалу сучасної молоді в соціально орієнтованій діяльності. Стосовно впливу волонтерської діяльності на підготовку соціальних працівників [11], то її професійна спрямованість формується завдяки установки на подолання труднощів у професійній діяльності, постійному вдосконаленню взаємовідносин із власним внутрішнім духовним «Я», самосприйняттю, самоідентифікації, саморозкриттю та самореалізації. Отже, залучення молоді до доброчинної та волонтерської діяльності, сприяє усвідомленню цінностей професії «соціальний працівник», що детерміновані ціннісно-мотиваційними уявленнями, розумінням сутності будь-якої ситуації як певної системи соціальних дій.

Певним чином, набуття життєвого досвіду, переживання ситуацій успіху та самореалізації, пошук шляхів подолання та усунення перешкод впливу складних обставин, особливо «в ході вирішення життєвої кризи» [12] істотно визначають наслідки процесу трансформації особистості, детермінують майбутній вибір професії «соціальний працівник», і насамперед професійне самовизначення, зумовлюючи особистісні якості майбутніх фахівців, їх світоглядні й поведінкові пріоритети стосовно розуміння та розв'язання соціальних проблем, соціально небезпечних явищ, потреб певних категорій клієнтів. Водночас, зауважимо, що «отримання позитивного об'єктивного результату трансформації особистості, який у поєднанні з особистісним зростанням та суб'єктивним переживанням власного успіху і особистісної цінності і цілісності, є зміцненням почуття впевненості в собі, відбувається тільки завдяки успішному подоланні перешкод» [12], оскільки «структура ідентичності людини оновлюється новими змістовними якостями, що виникають при вирішенні життєво важливих проблем відносно себе і свого життя (самовизначення), а також при змінах у соціальному оточенні індивіда» [12].

Отже, відображення *діяльнісного виміру* суб'єктивних передумов на становленні підготовки соціальних працівників полягає у наступному прояві: особливостей суспільно ціннісної спрямованості вибору професійного фаху в сфері соціальної роботи; доброчинності як індивідуального позитивно-творчого ставлення до соціальних проблем суспільства та клієнтів; позитивній спрямованості волонтерської діяльності на конкретні соціально значущі результати; соціальної суб'єктності майбутніх соціальних працівників, що набувається під інтеграційним впливом особистості і середовища; зумовленості вибору моделей і стратегій поведінки ціннісними орієнтаціями та наявністю досвіду з пошуку власних шляхів усунення складних життєвих обставин; збереженості та зміні ціннісно-смислового потенціалу майбутніх соціальних працівників з урахуванням специфічності соціальних ситуацій клієнтів.

З огляду на визначені нами особливості впливу суб'єктивних передумов, які є найсуттєвішими для підготовки соціальних працівників, зазначимо, що їх сукупність певним чином сприяє формуванню суб'єктного статусу фахівця соціальної сфери. Причому, залежно від індивідуальності, середовища, накопиченого досвіду [7, с.226], визначається спрямованість та рівень прояву статусу суб'єкта навчання або суб'єкта професійної діяльності. Так, на думку Л.В.Мардахаєва [7, с.226], суб'єктний статус фахівця як образ професії має складатися, по-перше, у абітурієнтів як результат їх виховання та профорієнтаційної роботи з ними, по-друге, у випускників як результат професійної підготовки, і по-третє, у фахівців як результат професійного самовдосконалення або професійної деформації. Ми вважаємо, що суб'єктивні передумови виступають як детермінанти формування суб'єктивного статусу соціальної роботи, розуміючи його специфічної формою прояву взаємодії суб'єктивних чинників щодо відображають

трансформаційні зміни ціннісно-смислового потенціалу майбутніх фахівців та очікувань, домагань фахівців, що спрямованих на самореалізацію та самоствердження.

Розглядаючи підготовку соціальних працівників у контексті нашого дослідження, визначимо значний вплив саме суб'єктивних передумов, який спрямований на пошук, створення і впровадження ресурсів, можливостей та засобів оптимізації розвитку середовища. Так, підготовка соціальних працівників як елемент цілісної системи вищої освіти знаходиться у постійному розвитку, який здійснюється на основі накопиченого досвіду фахової освіти та наявного життєвого та професійного досвіду майбутнього фахівця і одночасно виступає «ресурсом» корегуючих впливів для подальшого її удосконалення, оскільки враховується: суб'єктивний досвід реалізації власних можливостей або обмежень, що зосереджується на прояві потенціалу засобами творчості, креативності, інноваційності; переусвідомлення соціальної значущості благодійної діяльності та суб'єктивного досвіду волонтерства, що сприятиме створенню умов для самостійного вибору шляхів самовизначення та самореалізації.

Що стосується «можливостей» як характеристик підготовки соціальних працівників, то йдеться про вірогідність впливів передумов на збереження або зміни особистості майбутнього працівника та середовища підготовки, що й буде характеризувати її результативність, оскільки враховується: суб'єктивний вимір соціальних проблем та соціально небезпечних явищ, що сприяє розумінню та осягненню реальної соціальної дійсності; усвідомлення суперечностей соціального розвитку особистості в сучасному суспільстві, що забезпечує суб'єктивну активність щодо їх розв'язання.

З точки зору «засобів», то їх ціннісно-смислова спрямованість забезпечується впливом трансформаційних змін на особистість майбутнього соціального працівника і виступає відповідним показником реалізації «можливостей» підготовки щодо актуалізації потенціалу соціальних працівників, оскільки забезпечується: визначення системи цінностей та способів перетворення власної особистості, інших людей, суспільного життя в цілому, що сприяють суб'єктивно зваженим професійним орієнтаціям; конкретизація інтеграційних зв'язків у системі «особистість-середовище», що має зберегти або змінити суб'єктний статус майбутнього соціального працівника.

Висновки. Конструктивний вплив на здійснення підготовки соціальних працівників, *середовищний вимір* суб'єктивних передумов відображає орієнтованість підготовки на створення та функціонування такого середовища, яке забезпечує прояв соціальної суб'єктності та особистісного потенціалу майбутніх фахівців. *Діяльнісний вимір* суб'єктивних передумов відображає ціннісно-смислову орієнтованість підготовки соціальних працівників, що збалансовує цінності та ціннісні орієнтації майбутніх фахівців із цінностями та соціальної значущістю професії «соціальний працівник». Зумовленість взаємозв'язку проявів можливо пояснити природою впливу об'єктивних та суб'єктивних передумов підготовки соціальних працівників, що трансформує особистість майбутніх фахівців, їх діяльність і те середовище, в якому вона здійснюється, що стає важливим в контексті визначення перспектив розвитку підготовки, а також можливостей її оновлення.

Список використаної літератури

1. Копилова С.В. Передумови удосконалення професійної підготовки фахівців із соціальної роботи // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені М.Гоголя) / За заг. ред. проф. Є.І.Коваленко. – Ніжин: НДУ ім..М.Гоголя, 2012. − № 4. − С.132-138.
2. Сизикова В.В. Становление и развитие регионализации профессиональной подготовки специалистов в области социальной работы: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.08 / В.В.Сизикова; Рос. госуд. соц. ун-т. – М., 2011. – 43 с.
3. Ларионова И.А. Интегративные тенденции в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.08 / И.А. Ларионова; Моск. пед. госуд. ун-т. – М., 2009. – 43 с.
4. Файчук О.Л. Ціннісні орієнтації майбутніх соціальних працівників: сучасні тенденції / О.Л.Файчук // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2011. - №3-4. – С. 99- 107
5. Чуйко О.В. Становлення особистісної зрілості в умовах практико-зорієнтованої освіти / О.В.Чуйко // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2011. − №3-4. – С.90- 98
6. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору [Текст]: монографія / В.Г.Кремень; Академія педагогічних наук України. − К.: Педагогічна думка, 2009. − 520 с.
7. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: Учебник. − М.: Гардарики, 2005. − 269 с.
8. Сейко Н.А. Суб'єкт-об'єктні характеристики доброчинності як чинника соціалізації особистості (XIX – початок XX ст.) / Н.А.Сейко // Вісник Житомирського державного університету. Випуск 44. Педагогічні науки. 2009. – С.59-63
9. Сейко Н.А. Доброчинна підтримка сучасної вищої освіти як соціально-педагогічна інновація / Н.А.Сейко //Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – К.: ВІКНУ, 2010. – Вип. №25. – С.337-343
10. Івченко Н.М. Участь молоді у волонтерській діяльності як соціально-педагогічна проблема (інтерпретаційний аспект) / Н.М.Івченко // Соціальна робота в Україні: теорія та практика. – 2003. − № 1. – С.23-28.
11. Козубовський Р.В. Підготовка майбутніх соціальних працівників до профілактики девіантної поведінки неповнолітніх у процесі волонтерської практики: [монографія] / Р.В.Козубовський, О.Т.Смук. – Ужгород: «ПП Бреза», 2013. – 232 с.
12. Заіка В.М. Особливості трансформації особистості людини в ході вирішення життєвої кризи. Методичні матеріали / За ред. Л.Г.Перетятько (Вид. 3-е, доп.). – Полтава, 2006. – 100 с.

Савельчук Ирина
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра теорії та технології соціальної роботи
Национальный педагогический университет имени М.П.Драгоманова
Киев, Украина

СУБЪЕКТИВНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ СРЕДЫ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

В статье рассматриваются особенности развития подготовки социальных работников в контексте влияния субъективных предпосылок. Автор характеризует подготовку социальных работников как элемент

целостной системы высшего образования, которая находится в постоянном развитии. Предпринята попытка определения корректирующего воздействия предпосылок на дальнейшее совершенствования подготовки социальных работников. Сделаны выводы о направлении поиска, создания и внедрения ресурсов, возможностей и средств оптимизации среды.

Ключевые слова: подготовка социальных работников, среда высших учебных заведений, субъективные предпосылки, социальная субъектность, личностный потенциал специалистов.

Savelchuk Iryna
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Theory and Technology of Social Work
National Pedagogical Dragomanov University
Kyiv, Ukraine

SUBJECTIVE PRECONDITIONS OF THE ENVIRONMENT DEVELOPMENT OF SOCIAL WORKERS TRAINING

In the article are considered the features development of social workers training in the context of the impact of subjective conditions for the disclosure of resources, opportunities and means. An attempt was made to provide the corrective impact of preconditions on the further improvement of the training of social workers. We consider the environment of training specialists of social sphere as a social mechanism of formation of professional identity of modern youth. An important consideration is, firstly, the subjective experience of specialists to implement their capabilities or limitations in manifesing potential means the manifestation of creativity, innovations, and secondly, re-inderstood social value and charity for the subjective experience of volunteering for the choice of ways of self-determination and self-realization of future social workers.

Key words: the training of social workers, environment of higher education institutions, subjective prerequisites, social subjectivity, personal potential professionals.

УДК 371.134:796

Сивохоп Едуард Миколайович
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра теорії та методики фізичного виховання
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ФАХІВЦЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті розглянуто особливості формування професійно-особистісних компетентностей фахівця фізичної культури. Нами визначено, що у структурі професійної компетентності викладача вищої школи, не залежно від професії, виділяються такі основні компоненти: мотиваційно-ціннісний; система професійно важливих якостей; система здібностей викладача (насамперед, педагогічних і здібностей ученого, які зумовлюють наукову обдарованість); когнітивний (знання); афективний (позитивне емоційно-оцінне ставлення до предмета і його важливості в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, здатність до емоційно-вольової регуляції поведінки); конативний (уміння, навички, педагогічна техніка, поведінка).

Ключові слова: вузівська підготовка, фізична культура, компетентність, фізична підготовленість, педагогічна діяльність.

Вступ. Наявність об'єктивно існуючих і закономірних зв'язків між системою вищої освіти й системою підготовки фізкультурно-спортивних кадрів показує, що освіта, як система вищого порядку, впливає на систему підготовки фахівців фізичної культури та на окремі елементи цієї системи.

Сучасна реальність у сфері вищої освіти визначається зростанням вимог до особистості, що з максимальною повнотою виражає потенціал людини в контексті стратегії особистісного розвитку. Отже пріоритетом освітньої діяльності і надалі залишається усесторонній розвиток особистості. Завдання з розвитку особистості формують педагогічні концепції й парадигми, які визначають напрями сучасної освіти [2; 3; 4]. У зв'язку із цим набуває актуальності обґрунтування технологій особистісного розвитку за допомогою освітньої діяльності, що покликана активізувати істотні властивості особистості, обумовлені її внутрішньою сутністю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідники Р.Н.Макаров, І.І.Маріонда, В.А.Товт розглядають причини неоптимального функціонування галузі освіти, спрямованої на підготовку фахівців фізичної культури, у двох площинах. Перша – це низька організація вивчення фахових навчальних дисциплін у ВНЗ внаслідок низки причин. Однією з таких причин є низька забезпеченість спортивними спорудами, спортінвентарем, недостатньо високий рівень компетентності й наукової кваліфікації викладачів. Друга причина має більш загальний характер і знаходить вираз у тому, що в педагогіці до цього часу не знайдено справжньої суті фізичної підготовки, не достатньо сформульовано її соціальних цінностей в комплексній системі інтелектуального, морального й тілесно-фізичного розвитку людини.

Деякі вчені висловлюють думку про те, що існуюче протиріччя між соціокультурною й соматопсихічною складовою людини обумовлено посиленим акцентом при викладанні фахових дисциплін з фізичної підготовки на знання загального характеру (медико-біологічного, психологічного, педагогічного і соціологічного аспектів), без яких складно оцінити й зрозуміти справжню сутність фізичної підготовки.

Метою статті є дослідити особливості формування професійно-особистісних компетентностей фахівця фізичної культури. Завданнями даного дослідження є визначення і аналіз основних компонентів структури професійної компетентності фахівця фізичної культури. Відповідно до поставленої мети використовувалися такі методи дослідження: аналіз нормативних документів, спеціальної літератури, періодичних видань.

Виклад основного матеріалу. Для сучасної системи освіти в галузі фізичної культури і спорту характерною ситуацією є те, що традиційна система складалася під впливом практичних потреб суспільства й вимог до повноцінної фізичної готовності людини до виконання професійних завдань.

До системи вищої освіти фізична підготовка входила як засіб розвитку фізичних якостей та формування рухових умінь і навичок. Така ситуація визначала межі досліджуваної проблематики, орієнтуючи цей процес в основному на технологічну сторону фізичної підготовки, виключаючи її духовно-ціннісне й інтелектуальне багатство. Ситуація ускладнювалася ще й тим, що рівень фізичної підготовленості, а головне – рівень сформованості фізичної культури особистості, в якій одним з провідних компонентів є ставлення до самостійних занять, не розглядалася як повноцінна складова формування професійної компетентності викладача вищої школи [5,6].

В спеціальній літературі зазначається: «*Професійна компетентність викладача вищої школи – інтегральна характеристика особистості, заснована на єдності мотиваційно-ціннісних, когнітивних (знання), афективних (здатність до емоційно-вольової регуляції та ін.), конативних (уміння, навички, поведінка) компонентів, а також професійно важливих якостей та здібностей, яка проявляється в рівнях засвоєння викладачем відповідних універсальних та професійних компетенцій* [9, 10] ». Звідси стає зрозумілим, що у структурі професійної компетентності викладача вищої школи, не залежно від професії, виділяються такі основні компоненти: мотиваційно-ціннісний; система професійно важливих якостей; система здібностей викладача (насамперед, педагогічних і здібностей ученого, які зумовлюють наукову обдарованість); когнітивний (знання); афективний (позитивне емоційно-оцінне ставлення до предмета і його важливості в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, здатність до емоційно-вольової регуляції поведінки); конативний (уміння, навички, педагогічна техніка, поведінка).

На сьогодні в педагогічному процесі формування професійних компетентностей саме фахівців фізичної культури і спорту у вищому навчальному закладі недостатньо використовуються новітні методики проведення самостійних занять, а також технології проективного і цілеспрямованого саморозвитку, самопізнання,творчості, духовних потреб, які є імпульсом усякої діяльності. Також не повніс-

© Сивохоп Е.М.

тю вивченою залишається роль самопізнання у професійно-фізичній підготовці майбутніх фахівців фізичної культури. Без самопізнання та саморозвитку фахівець не може в повній мірі усвідомлювати, на які досягнення він здатний у власній фізичній підготовці і спорті. Він повинен володіти інформацією про фізичні можливості свого організму та способи розширення функціональних резервів організму.

Результати опитування випускників спеціалізованих навчальних вузів та відповідних факультетів свідчать, що на значну роль фізичної підготовки, як фактору їх професійної майстерності, вказали 64,5% респондентів. Низьку ефективність традиційної системи фізичної підготовки відмічають 79,5% випускників. Ці дані підтверджують актуальність проблеми фізичної підготовки майбутніх фахівців, як складової їх професійних компетентностей [11; 12].

У контексті досліджуваної проблеми актуальною є думка сучасних учених про те, що багатьох проблем дорослої людини можливо уникнути, якщо рівень освіти й, відповідно, культури відповідатиме гармонійному розвитку особистості. Взаємозв'язок і взаємопроникнення духовної, фізичної і моральної освіти, об'єднаних в єдине нерозривне ціле, означає врівноваженість усіх сил людини.

Сполучення трьох компонентів: духовного, соціального й фізичного, що в онтологічному плані можна представити як відповідні групи якостей людини, які у свою чергу формуються за рахунок освоєння й перетворення елементів культури, соціуму, природи.

Характеристики вище наведених компонентів традиційно представляються в ціннісно-нормативній і технологічній площині, які формуються в процесі освоєння й перетворення елементів культури, соціуму й природи, що з погляду сучасної системи освіти виступають її основними структурними компонентами - стратегіями розвитку (рис.1).

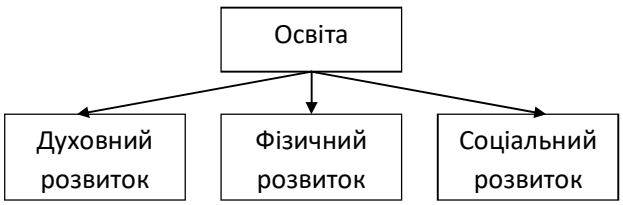

Рис. 1. Основні стратегії особистісного розвитку в системі освіти

Духовний розвиток особистості традиційно зорієнтований на формування трьох сфер: ціннісно-нормативної, когнітивної (раціональної) і діяльнісної (технологічної).

Найважливішою складовою духовного розвитку є ціннісно-нормативна сфера свідомості особистості. Можливість за допомогою освіти формувати цей компонент і є найбільш істотною її функцією. Освіта виступає в цьому випадку транслятором найбільш значущих й історично стійких норм і цінностей буття.

Когнітивна (раціональна) сфера передбачає формування не менш важливої складової людської духовності – раціональності як здатності за допомогою мислення відтворювати світ і перетворювати його на інтерсуб'єктивну площину пізнання. В основі цієї якості лежить категорія «інтелект». Саме інтелект є найважливішою ознакою людини, забезпечуючи поступальний хід цивілізації за рахунок процесів розвитку суспільства.

Діяльнісний (технологічний) компонент духовності включає сукупність технологій, обумовлених предметною галуззю фахівця, конкретною спеціальністю, професією.

Соціальний розвиток передбачає формування професійних умінь і навичок майбутнього фахівця, а також освоєння форм і способів успішної комунікації особистості як суб'єкта соціальних відносин. Провідним компонентом у соціальному розвитку особистості є соціально-рольовий, що визначає її становлення як суб'єкта соціальної комунікації. Один з її найвищих рівнів забезпечує транслювання й засвоєння соціально-нормативних способів і зразків діяльності й взаємодій, накопичених знань і цінностей, сконцентрованих у соціально-культурних інститутах і конкретних галузях духовно-практичної діяльності (наука, мистецтво, політика, релігія й ін.).

Фізичний розвиток, як одне з складових завдань освіти, передбачає високий рівень розвитку фізичної культури людини й суспільства, забезпечуючи тим самим більш ефективне протистояння несприятливим умовам зовнішнього середовища і труднощам, які пов'язані з змінами у суспільстві [7; 8].

Висновки. У процесі теоретичного дослідження встановлено, що у структурі професійної компетентності викладача вищої школи, не залежно від професії, виділяються такі основні компоненти: мотиваційно-ціннісний; система професійно важливих якостей; система здібностей викладача (насамперед, педагогічних і здібностей ученого, які зумовлюють наукову обдарованість); когнітивний (знання); афективний (позитивне емоційно-оцінне ставлення до предмета і його важливості в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, здатність до емоційно-вольової регуляції поведінки); конативний (уміння, навички, педагогічна техніка, поведінка).

У контексті досліджуваної проблеми ми можемо зробити висновок про те, що багатьох проблем дорослої людини можливо уникнути, якщо рівень освіти й, відповідно, культури відповідатиме гармонійному розвитку особистості. Взаємозв'язок і взаємопроникнення духовної, фізичної і моральної освіти, об'єднаних в єдине нерозривне ціле, означає врівноваженість усіх сил людини.

Подальші наші дослідження будуть спрямовані в напрямку вивчення особливостей вузівської підготовки фахівця фізичної культури.

Список використаної літератури

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л.: Изд-во Лен. ун-та, 1968. – 339 с.
2. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е.В.Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С.11-17
3. Бондаревская Е.В.Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания / Е.В.Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 1. – С.17-24
4. Борейко Н.Ю. Принцип гуманізації як засіб реалізації особистісно орієнтованого навчання / Н.Ю. Борейко // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. пр. – Вип. 1 (5). – Х.: НТУ "ХПІ", 2003. – С.246-253
5. Бородин Ю.А. Способы оптимизации учебного процесса по физической подготовке курсантов военно-учебных заведений / Ю.А.Бородин // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: зб. наук. праць за ред. проф. С.С.Єрмакова. – 2002. – № 28. – С.40-47
6. Бородін Ю. Про деякі теоретичні передумови обґрунтування структури та змісту моделі фізичної підготовки курсантів вищих навчальних закладів / Ю. Бородін // Молода спортивна наука України. – 2003. – Т. 2. – С.338-342

7. Головченко Г.Т. Формирование личности специалиста средствами физического воспитания: [учеб. пособ. для гуманит. спец. вузов] / Г.Т.Головченко, Т.В.Бондаренко. – Х. : ИВМО «ХК», 2001. – 156 с.
8. Розробка професіограм та виявлення професійно-важливих якостей для військових спеціальностей (професій, штатних посад): метод. рек. / Ю.В.Стасєв, В.В.Бєлімов, М.В.Грушенко та ін.; за ред. Ю.В.Стасєва. – Х. : ХУПС, 2006. – 25 с.
9. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В.Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.eidos.ru /journal/2002/0423.htm
10. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.В.Хуторской // Народное образование. – Ярославль. - 2003. № 2. – С.13-15
11. Товт В. Фізичне виховання студентів з урахуванням соціально-педагогічного навантаження / В.Товт, С.Олесюк, Е.Сивохоп // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2002. – № 2-3. – С.74-76
12. Товт В.А. Фізичне виховання та активність як фактор адаптації молоді до вищої школи / В.А.Товт // Педагогіка. Соціальна робота. – Ужгород, 2000. – № 3. – С.72-75

Сивохоп Єдуард
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра теории и методики физического воспитания
ГВУЗ «Ужгородский национальный университет», г.Ужгород, Украина

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье рассмотрены особенности формирования профессионально-личностных компетенций специалиста физической культуры. Нами определено, что в структуре профессиональной компетентности преподавателя высшей школы, независимо от профессии, выделяются следующие основные компоненты: мотивационно-ценностный; система профессионально важных качеств; система способностей преподавателя (прежде всего, педагогических и способностей ученого, которые обусловливают научную одаренность) когнитивный (знания) аффективное (положительное эмоционально-оценочное отношение к предмету и его важности в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов, способность к эмоционально-волевой регуляции поведения); конативный (умения, навыки, педагогическая техника, поведение).

Ключевые слова: вузовская подготовка, физическая культура, компетентность, физическая подготовленность, педагогическая деятельность.

Syvokhop Eduard
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Theory and Method of the Physical Training
Sate Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

FORMATION OF PROFESSIONAL AND PERSONAL COMPETENCE OF SPECIALISTS PHYSICAL EDUCATION

Modern society is characterized by rapid changes in all spheres of life, including education sphere as fundamental components of the formation of individual outlook.The development of education affect social integration processes, such as globalization, democratization, creating a unified information space. These changes occur so rapidly that led to the need to review and reform education at all levels, as the current system does not fully meet modern needs and require reorientation.General notions about the preparations of the future teachers of physical training & sport are under the author's consideration. Personal qualities necessary for future teachers are analyzed. The author underlines the necessity of using deep psychological & pedagogical means for reaching the purpose. Studying the structure of professional skills of physical training teachers was conducted by selecting the most informative criteria for their evaluation In the article the features of formation of professional and personal competences specialist physical education. We determined that the structure of professional competence of the teacher of high school, regardless of profession, highlighted the following key components: motivational value; system professionally important qualities; system skills teacher (primarily educational and scientific abilities that determine academic talent); cognitive (knowledge); affective (emotional evaluation positive attitude toward the subject and its importance in the training of future professionals, the ability to emotional and volitional regulation of behavior); konatyvnyy (abilities, skills, educational technology, behavior).

Key words: university training, physical training, competence, physical fitness, educational activities.

УДК 37.042.2 37.018.26

Синякова Віра Богданівна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра теорії та технології соціальної роботи
Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова
м.Київ, Україна

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ І ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ

В статті визначено пріоритетність гендерного виховання в умовах сучасного українського суспільства, проведено диференціацію понять статеве та гендерне виховання. Також в статті розкрито зміст гендерного виховання та компоненти його соціально-педагогічного та психологічного супроводу. Визначено пріоритетність ЗМІ, як фактору соціалізації і наголошено на необхідності його доцільної педагогічної організації. Проаналізовано гендерні характеристики соціального педагога та їх вплив на професійну діяльність.

Ключові слова: гендер, гендерне виховання, супровід, гендерна культура, маскулінність, фемінність.

Вступ. Пріоритетною метою модернізації виховання сучасного українського суспільства є забезпечення його високої якості. Модернізація системи гендерного виховання в умовах реалізації державних вимог на сьогодні є особливо актуальною. Важливий напрямок модернізації виховання – сприяння гендерній соціалізації особистості, здатної реалізувати себе в соціальному просторі.

Гендер − це соціально-педагогічна характеристика, за допомогою якої визначаються поняттям «чоловік, «жінка». Соціалізація − процес засвоєння соціальних норм, правил, особливостей поведінки, процес входження індивіда в соціальне середовище. Гендерна соціалізація − процес засвоєння індивідом культурної системи гендеру того суспільства, в якому він живе, своєрідне суспільне конструювання розходжень між статями [6].

Гендерний підхід у вихованні − це індивідуальний підхід щодо прояву дитиною своєї ідентичності. Цей підхід дає особистості вільний вибір дій щодо самореалізації, допомагає бути достатньо гнучкою і вміти використовувати різні можливості поведінки.

Впровадження гендерного аспекту виховання пов'язано з входження України до європейського простору, що побудований на засадах егалітарності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологічні засади ґендерної педагогіки та ґендерного виховання, зміст ґендерного підходу в освіті активно розробляють В.П.Кравець, О.А.Луценко, О.С.Цокур, Л.В Штильова та інші. Проблеми формування гендерної культури молоді досліджують Т.В.Говорун, О.М.Кікінежді, О.Б.Кісь, Н.М.Лавриненко. Над питанням ґендерного виховання підлітків працюють С.Т.Вихор, О.Антипова. Дослідники Т.О.Дороніна, І.В.Іванова, Л.С.Кобелянська, В.П.Кравець, О.А.Луценко, О.М.Любарська, І.С.Мунтян, О.С.Цокур, Н.Д.Чухим звертають увагу на потребу підготовки кадрів, які володітимуть методикою та технологією здійснення ґендерного виховання, будуть мати відповідний рівень ґендерної культури. В.В. Васильєва, Т.П.Голованова, Л.І.Міщик досліджують особливості формування ґендерної рівності майбутніх соціальних педагогів в умовах соціального партнерства. Попри багатоаспектність наукових розвідок із ґендерної тематики у освітній сфері, недостатньо вивченим залишається соціально-педагогічний і психологічний супровід гендерного виховання.

Метою статті є розкрити поняття соціально-педагогічного і психологічного супроводу гендерного виховання та його основні складові.

Виклад основного матеріалу. Найбільш близьким за змістом до гендерної вихованню, а саме тому вимагає термінологічної диференціації, є статеве виховання підростаючого покоління. Статеве виховання - процес, спрямований на вироблення якостей, рис, властивостей, а також установок особистості, що визначають детерміноване суспільством ставлення індивіда до представників іншої статі.

Мета статевого виховання - це формування розуміння сутності норм і установок щодо взаємовідносин статей та потреби керуватися ними в усіх сферах діяльності базуючись на знаннях про анатомію і фізіологію репродуктивної системи людини.

Для досягнення необхідного соціального ефекту в процесі статевого виховання необхідно вирішити низку завдань:

- виховання соціальної відповідальності у взаєминах між людьми жіночої та чоловічої статі;
- прагнення мати міцну, дружну сім'ю, що відповідає сучасним вимогам суспільства;
- здатності розуміння інших людей і почуття поваги до них не тільки як до людей взагалі, а й як до представників чоловічої або жіночої статі, здатності враховувати і поважати їх специфічні статеві особливості в процесі спільної діяльності;
- здатності і прагнення оцінювати свої вчинки по відношенню до інших людей з урахуванням статевої приналежності [5].

Зміст гендерного виховання школярів полягає у формуванні гендерної культури особистості. Це її базовий компонент, який передбачає наявність у підростаючого покоління адекватних уявлень про роль в сучасному суспільстві і життєвому призначенні чоловіків і жінок; знань про сутність і зміст понять «гендер», «гендерні стереотипи», «гендерні ролі». Майбутні чоловіки і жінки повинні розуміти і приймати свою гендерну роль, бути готовими до її виконання. У підростаючого покоління повинно бути сформоване ціннісне ставлення до своєї статевої приналежності, а також до кохання, шлюбу, материнства і батьківства; недискримінаційне ставлення до представників обох статей, прагнення до досягнення взаєморозуміння у взаєминах між представниками різних статей.

Супровід – означає «слідувати разом з кимось, перебуваючи поруч, ведучи кудись або йдучи за кимось». Поняття «супровід» трактується ними як допомога особистості щодо прийняття рішень в проблемних ситуаціях, відповідальність за дії в яких несе вона сама.

Водночас, супровід - це система професійної діяльності психолога, що спрямована на створення соціально-психологічних умов для успішного навчання

©Синякова В.Б.

і психологічного розвитку дитини в ситуаціях шкільної взаємодії.

Супровід в психолого-педагогічному сенсі найчастіше розглядається як метод, який забезпечує створення умов для прийняття суб'єктом оптимальних рішень в різних ситуаціях життєвого вибору. Супровід - це завжди взаємодія супроводжуючого і супроводжуваного.

Психолого-педагогічний супровід − система професійної діяльності педагога-психолога, що спрямована на створення соціально - психологічних умов для успішного навчання і психологічного розвитку [3].

Супровід необхідно розглядати як цілісну систему діяльності де обов'язково присутні наступні компоненти:

- систематичне відстеження психолого-педагогічного статусу особистості і динаміки її розвитку;
- створення соціально-психологічних умов для успішності розвитку.

Завданнями соціально-педагогічного супроводу гендерного виховання є:

- психологічне просвітництво учнів, батьків і педагогів з усього спектру гендерних проблем;
- діагностика формування гендерної складової особистісного розвитку учнів;
- консультування учнів, батьків і педагогів з питань гендерних відмінностей і гендерних відносин;
- корекційно-тренінгова робота з розвитку гендерної самосвідомості учнів та гендерної толерантності, з придбання досвіду ефективної гендерної взаємодії і подолання негативних наслідків гендерних стереотипів [1].

Крім того, необхідно мати уявлення про пріоритетні моделі гендерної поведінки.

При всій широті і різноманітності сучасної масової інформації вона повинна бути в певній мірі педагогічно організована. У зв'язку зцим, важливі такі рекомендації:

- вихованця слід цілеспрямовано орієнтувати на деяку інформацію або захищати від неї;
- необхідно інтерпретувати загальнодоступну інформацію, уточнювати уявлення про соціальний світ, розвивати інтерес до соціального життя, виховувати Егалітарну свідомість;
- створювати відчуття причетності до подій, явищ, що пов'язані з вирішенням гендерних проблем, викликають переживання ідентичності думок, позицій;
- пропонувати дітям «готові образи» того чи іншого соціального явища, поведінкової моделі (наприклад, «образ сучасного молодого чоловіка / жінки», «образ гарного сина/дочки», «образ справжнього друга / подруги»);
- сприяти формуванню у свідомості вихованців певних соціальних стереотипів (наприклад, «чесний вчинок», «культурна поведінка хлопчика / дівчинки »,« відносини в родині »).

Основними умовами для успішної реалізації гендерного виховання підростаючого покоління є:

1) інтеграція зусиль сім'ї, працівників систем освіти та охорони здоров'я у формуванні гендерної культури школярів;

2) підвищення гендерної культури педагогів та батьків. Особливе місце займає створення можливостей для спостереження і реалізації гендерних ролей учнями з неповних сімей, сиротами. Гендерне виховання доповнюється також вихованням культури сімейних відносин, що спрямована на набуття учнями знань про сім'ю і шлюб, родоводу сім'ї, батьківство і материнство, участь в різних видах діяльності, що сприяють підготовці учнів до майбутнього сімейного життя.

Слідчими ідеями супроводу гендерного виховання школярів є:

- концептуальні слідства, що базуються на самій ідеї супроводу, в діяльності психолога повинні бути присутніми всі компоненти системи супроводу;
- змістовні слідства, що визначаються через відбір змісту конкретних форм роботи, в нашому випадку до кожного школяра.

Змістом соціально-педагогічного та психологічного супроводу гендерного виховання є виховної роботи є створення в учнів наступних уявлень:

- про роль та життєве призначення чоловіків і жінок в сучасному суспільстві;
- про засвоєння учнями знань про сутність і зміст понять «гендер», «гендерні стереотипи», «гендерні ролі»;
- про формування розуміння, прийняття і готовності до виконання своєї гендерної ролі; а також відносин;
- ціннісного ставлення до своєї статевої приналежності, любові, шлюбу, материнства, батьківства [4];
- недискримінаційного ставлення до представників обох статей.

Соціальний педагог як представник певного гендеру має певні гендерні характеристики. Для того щоб здійснити самодіагностику необхідно усвідомити встановлені закономірності, що можуть вплинути на результативності професійних дій і рішень.

Перш за все, слід зазначити, що жінки перевершують чоловіків щодо вербальних здібностей. Хлопчики та чоловіки перевершують щодо просторових здібностей та більш агресивні. У жінок вище рівень тривожності, показники нейротизму і суб'єктивних (психосоматичних) розладів. У жінок більш високі оцінки очікування невдач. Чоловіки краще розуміють риси, пов'язані з суб'єкт-об'єктною взаємодією. Виділяють більше когнітивну, інтелектуальну сторону. Жінки - виділяють міжособистісні відносини, емпатійні моменти.

Чоловіки і жінки в спілкуванні по-різному ставляться до порад: для чоловіка порадитися - обмежити свободу, показати свою залежність, для жінки − збільшити силу.

Різна логіка: схильність чоловіків спиратися на узагальнені висновки, жінок - на конкретні приклади з особистого досвіду.

У спілкуванні багато жінок в якості аргументів призводять особисті приклади, логіка будується на особистому досвіді, інтеграції досвіду оточуючих.

Таким чином, можна зробити висновок, що в соціально-педагогічної діяльності важливі як маскулінність, так і фемінність. Мускулінність як гендерне забарвлення соціально-педагогічної діяльності може розглядатися як спрямованість на досягнення соціального успіху, рішення задач. У певних ситуаціях важлива стратегія взаємодії домінантного, незалежного і компетентного типу, висока самооцінка і висока соціальна успішність, властива чоловічій гендерній моделі. Фемінінність в діяльності педагога соціального - це орієнтація на створення гармонійних відносин і підтримку рівноваги в спілкування, стратегії залежного і підлеглого типу. Фемінне забарвлення соціально педагогічної взаємодії - це висока здатність до емпатії, емоційної чуйності, здатність до виявлення і інтерпретації невербальних ознак поведінки, але, як правило, низька самооцінка, невисока успішність у взаємодії в міжособистісної сфері [2].

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**. Для ефективного здійснення соціально-педагогічного та психологічного супроводу гендерного виховання необхідно усвідомлювати його структурований зміст та пріоритетність формування гендерної культури. При формуванні гендерної культури особистості необхідно враховувати різноманітність всіх факторів соціалізації, а особливо ЗМІ та педагогічно її організовувати. Соціальний педагог як фахівець повинен цілеспрямовано використовувати як фемінні, так і мускулінні гендерні ролі в різних ситуаціях гендерної взаємодії.

Список використаної літератури

1. Дресвягина А.В. Гендерный подход в современном образовании//Педагогика и психология: проблемы теории и практики-Вып.1. − Архангельск: Арханг. гос. техн. ун-т,2008. − С.40-45
2. Єлісєєва Л. Г. Вікова динаміка становлення психологічної статі дитини / Л.Г.Єлісєєва // «Нове та традиційне у дослідженнях сучасних представників психологічних та педагогічних наук» : Міжнар. наук.-практ. конф (Львів, 25 – 26 березня 2016 р.) : зб. тез. – Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2016. – С. 55 – 59.
3. Єлісєєва Л.Г. Гендерне виховання як проблема сучасної школи / Л.Г.Єлісєєва // Методологія сучасних наукових досліджень: XII наук.-практ. конф. мол. учених (Харків, 10 – 11 листопада 2015 р.): матеріали конф. – Харків: ХНПУ ім. Г.С.Сковороди, 2014. – С. 19 – 22.
4. Клецина И.С. Практикум по психологи, Гендерная психология. 2-е изд. / Клецина И.С. (ред.) [Елеконний ресурс]. − Режим доступу: http://smart-torrent.org/psihologiya/praktikum-psihologii-klecina-red-gendernaya-psihologiya-izd-t16098.html. - Заголов. с екрана - мов. Російська.
5. Словарь гендерных терминов / Под ред. А.А.Денисовой /. Региональная общественная организация Восток - Запад: Женские Инновационные Проекты". − М.: Информация − XXI век, 2002. - С.9
6. Цыганкова Г.П. Психология гендерного воспитания в высшем колледже : учеб.-метод. пособие для студентов и кураторов учебных групп / Г.П.Цыганкова. – Мн.: МГВРК, 2009. – 76 с

Синякова Вера
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра теории и технологии социальной работы
Национальный педагогический университет им. М.П.Драгоманова
г.Киев, Украина

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ГЕНДЕРНОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

В статье определена приоритетность гендерного воспитания в условиях современного украинского общества, проведена дифференциация понятий половое и гендерное воспитание. Также в статье раскрыто содержание гендерного воспитания и компоненты его социально-педагогического и психологического сопровождения. Определена приоритетность СМИ, как фактора социализации и отмечена необходимость его целесообразной педагогической организации. Проанализированы гендерные характеристики социального педагога и их влияние на профессиональную деятельность.

Ключевые слова: гендер, гендерное воспитание, сопровождение, гендерная культура, маскулинность, фемининность.

Syniakova Vira
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Theory and Technology of Social Work
National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine

SOCIAL-EDUCATIONAL AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF PUPILS GENDER EDUCATION

The article emphasized the priority of gender education in the modern Ukrainian society. Differentiation concepts sex and gender education. It is noted that the content of gender education in schools is to build culture of gender identity. This is its basic component, which provides for the younger generation of adequate ideas about the role in modern society and life appointment of men and women; knowledge about the nature and meaning of "gender," "gender stereotypes", "gender roles."

The main conditions for the successful implementation of gender education of the younger generation are: 1) the integration efforts of families, workers of education and health in shaping gender culture of pupils; 2) increasing gender culture of teachers and parents. A special place is to create opportunities for monitoring and implementing gender roles students from single-parent families, orphans. Gender education is supplemented by education and culture of family relations, aimed at students acquiring knowledge about family and marriage, family genealogy, fatherhood and motherhood, participation in various activities that contribute to preparing students for future family life.

Key words: gender, gender training, support, gender culture, masculinity, femininity.

УДК 378.174

Сікора Ярослава Богданівна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра прикладної математики та інформатики
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м.Житомир, Україна

РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

В статті розглядаються основні положення організації змішаного навчання у вищому навчальному закладі. Пропонується аналіз поняття змішаного навчання, більшість з яких є описовими. На основі зіставлення понять традиційного, електронного, дистанційного навчання визначено домінуючі особливості кожного з них. Узагальнено моделі змішаного навчання, розглянуті закордонними дослідниками, запропоновано моделі, які можна інтегрувати в традиційний навчальний процес вищого навчального закладу.

Ключові слова: електронне навчання, змішане навчання, дистанційне навчання, інформаційно-комунікаційні технології, вища освіта.

Вступ. Проблемі якості підготовки фахівців нині приділяється значна увага, оскільки в останні роки на ринку праці з боку працедавців гостро відчувається незадоволеність професійною підготовкою випускників. Від випускника вищого навчального закладу (ВНЗ) будь-якої кваліфікації вимагається володіння не тільки теоретичними знаннями, але й практичними навичками розв'язування задач в професійній сфері.

Використання традиційного навчання: лекцій, практикумів, семінарів часто призводить до пасивності студентів і не викликає особливої зацікавленості у прояві своїх можливостей. Тому одним із завдань сучасної освіти є підвищення інтересу з боку студентів до здобуття знань, з іншого боку активізація їх діяльність по набуттю цих знань самостійно.

Одним із важливих факторів удосконалення системи підготовки професійних кадрів у вищій школі є активне використання в освітньому процесі нових, більш ефективних методів і технологій навчання, зокрема, електронного навчання, дистанційних освітніх технологій. Актуальним стає поєднання моделей, форм та методів навчання, особливої ролі набуває змішане навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз публікацій з питань застосування технологій електронного навчання дозволяє констатувати, що даний вид навчання має певні недоліки: відсутність соціального контакту з іншими учасниками процесу навчання, можливість неправильного тлумачення студентом теоретичного матеріалу, необхідність високого рівня самонавчання слухачів. Ці недоліки компенсує змішане навчання.

Проблемі визначення сутності даного поняття, використанню змішаного навчання в системі освіти присвятили свої роботи Бугайчук К.Л., Желнова О.В., Кухаренко В.М., Семенова І.Н., Соловов А.В., Рафальська О.О., Фоміна А.С. та ін.

Метою статті є дослідження досвіду реалізації змішаного навчання і вибору найбільш оптимальних його моделей для навчального процесу у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Існує досить багато підходів до визначення поняття змішаного навчання, більшість з яких є описовими. Наведемо деякі з них: це об'єднання традиційних формальних засобів навчання – роботи в аудиторіях, вивчення теоретичного матеріалу – з неформальними, наприклад, з обговоренням за допомогою електронної пошти та Інтернет-конференцій [1]; це комбінація різних способів доставки освітнього контенту і системи управління освітнім контентом [2]; це поєднання протилежних, на перший погляд, підходів – формального і неформального навчання, спілкування «face-to-face» та спілкування «он-лайн», керовані дії і самостійний вибір шляху, використання автоматизованих довідок та зв'язків з колегами щоб досягти своїх цілей і цілей організації [3]; це використання, в тій чи іншій мірі, електронного та аудиторного навчання [1].

У той же час C.R.Graham зазначає, що змішане навчання – це підхід, який інтегрує традиційне навчання та комп'ютерно опосередковане навчання в педагогічному середовищі [4].

Вітчизняний автор В.М.Кухаренко, змішане навчання тлумачать як цілеспрямований процес здобування знань, умінь та навичок в умовах інтеграції аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності суб'єктів освітнього процесу на основі використання і взаємного доповнення технологій традиційного, електронного, дистанційного та мобільного навчання при наявності самоконтролю студента за часом, місцем, маршрутами та темпом навчання [5].

К.Л.Бугайчук категорію «змішане навчання» розглядає у вузькому і широкому сенсі.

У вузькому сенсі розуміється цілеспрямований процес здобування знань, умінь та навичок, що здійснюється освітніми установами різного типу в рамках формальної освіти, частина якого реалізується у віддаленому режимі за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій і технічних засобів навчання, які використовуються для зберігання і доставки навчального матеріалу, реалізації контрольних заходів, організації взаємодії між суб'єктами навчального процесу (консультації, обговорення) та під час якого має місце самоконтроль учня (студента) за часом, місцем, маршрутами та темпом навчання.

У широкому сенсі – це різні варіанти поєднання форм і методів організації формального, неформального, інформального навчання, а також самонавчання, що здійснюються для досягнення особою заздалегідь визначених навчальних цілей зі збереженням механізму контролю за часом, місцем, маршрутами та темпом навчання [6].

Під змішаним навчанням розуміємо цілеспрямований,організований, інтерактивний процес взаємодії студентів та викладача, що дидактично оптимально об'єднує технології традиційного й онлайн навчання, яке базується на інформаційно-комунікаційних технологіях й орієнтоване на індивідуальні запити студентів незалежно від їх розміщення в просторі й часі.

Аналізуючи підходи до визначення понять дистанційного, електронного, змішаного навчання [7; 8; 9], відзначимо, що в сучасній літературі спостерігається розходження в розумінні співвідношення вказаних видів навчання, що призводить до необхідності дослідження їх моделей для виділення зв'язку між розробленими і моделями, що реалізуються, аналізу засад для їх класифікацій, а також діяльності по

© Сікора Я.Б.

проектуванню моделей.

Не зупиняючись детально на огляді підходів до визначення виділених понять, визначимо домінуючі особливості кожного з них. Дистанційне навчання передбачає віддаленість викладача і студента, коли передача навчальних матеріалів відбувається за допомогою яких-небудь засобів зв'язку; електронне навчання тлумачиться як навчання, що базується на використанні електронних засобів; змішане навчання передбачає наявність інваріантної складової, представляє собою поєднання аудиторного і дистанційного компонента, представленого в різних пропорціях, з використанням різних засобів навчання і управління навчальною діяльністю (при цьому співвідношення виділених компонентів визначається або самим студентом, або в процесі сумісного спілкування (узгодження) з викладачем на основі психолого-педагогічної характеристики кожного студента).

Зіставимо поняття традиційного, електронного, дистанційного навчання на основі порівняння типу педагогічної комунікації і наявності електронних засобів навчання (рис. 1).

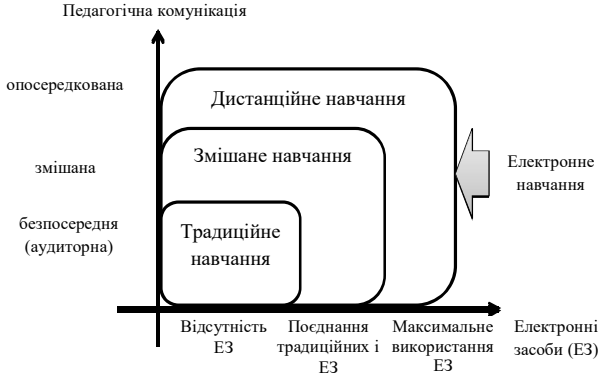

Рис. 1. Співвідношення понять традиційного, електронного, дистанційного і змішаного навчання [10]

Тобто, змішане і дистанційне навчання об'єднує електронне, а в традиційне навчання можуть бути включені елементи електронного навчання.

В системі змішаного навчання як сукупності елементів, об'єднаних постійною взаємодією для виконання функцій освітнього процесу, на думку А.С. Фоміної [11], важливими є такі аспекти: інституційний – наявність у ВНЗ стратегії розвитку електронного, зокрема змішаного навчання; управлінсько-технологічний – організація і управління навчальним процесом, в якому поєднані традиційні форми і електронне навчання; педагогічний – розробка методів, моделей і навчально-методичного забезпечення освітнього процесу в електронному середовищі навчання.

Розглянемо їх детальніше.

1) Елементи змішаного навчання повинні бути відображені в документах, що регламентують весь навчальний процес у ВНЗ і документах, присвячених навчальному процесу в електронному середовищі. Зокрема, у положенні про електронний навчальний курс, інструкціях про порядок проведення атестації студентів у формі електронного тестування. Також обов'язок викладача здійснювати навчальний процес з використанням електронного навчання повинен бути вказаний у його контракті з ВНЗ.

2) Технологічна реалізація електронного навчання здійснюється засобами LMS (Learning Management System – система управління навчанням), яка інтегрує дидактичні і організаційні функції навчального процесу. Дидактично LMS доставляє інформацію (електронний підручник, презентації, тематика контрольних і курсових робіт та ін.), здійснює комунікацію через форум, чат, електронну пошту; організовує групову та індивідуальну роботу студентів, контроль знань шляхом тестування. До організаційних функцій відносять контроль успішності, генерацію звітів та збір статистичних даних.

В змішаному навчанні часто використовуються засоби інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), що виходять за межі LMS, – Skype, мобільні додатки, соціальні мережі.

Хмарні обчислення також розширюють можливості електронного навчання. Зокрема сервіси Google Apps і Microsoft Live@edu надають аналогічні автономній LMS інструменти розміщення контенту, контролю навчання і комунікації.

Реалізація електронного навчання потребує спеціальних відділів, що здійснюють програмно-технічний супровід й організаційну підтримку освітнього процесу.

3) Закордонні автори виділяють моделі змішаного навчання залежно від співвідношення навчального часу, витраченого на традиційне і мережеве навчання, і ступінь, на яку електронне навчання зменшує час, проведений в аудиторії.

Згідно з матеріалами Sloan Consortium [12] відсотковий зміст ІКТ в навчальному процесі в межах змішаного навчання може складати від 30 до 79 відсотків. Даний діапазон дає можливість створювати змішані курси як з переважаючим аудиторним компонентом (30%-50% ІКТ в навчальному курсі), так і дистанційним (50%-79%). Наступна категорія від 0 до 30 відсотків включає як навчальні курси з підтримкою ІКТ, так і навчання, в якому вони абсолютно не задіяні. Навчання, що відбувається в режимі он-лайн, передбачає використання більше 80% ІКТ.

Узагальнимо моделі змішаного навчання, розглянуті закордонними дослідниками [13, 14, 15].

1. Модель «Face-to-Face Driver», при реалізації якої основна частина навчальної програми вивчається в аудиторії при безпосередній взаємодії з викладачем, а електронне навчання використовується в якості доповнення до основної програми (найчастіше робота з електронними ресурсами організовується за комп'ютерами під час навчального заняття).
2. В моделі «Rotation» навчальний час розподілено між індивідуальним електронним навчанням і навчанням в аудиторії разом з викладачем, який може також здійснювати дистанційну підтримку при електронному навчанні.
3. В моделі «Flex» більша частина навчальної програми засвоюється в умовах електронного навчання, а викладач супроводжує студентів дистанційно, для відпрацювання питань, складних в розумінні, організовує аудиторні консультації з малочисельними групами або індивідуально.
4. При реалізації моделі «Online Lab» навчальна програма засвоюється в умовах електронного навчання, яке організовано в аудиторіях, обладнаних комп'ютерною технікою, і супроводжується викладачем (в поєднанні з навчанням в традиційній формі).
5. В рамках моделі «Self-blend» студенти самостійно вибирають додаткові до основної освіти курси, що проводяться різними освітніми закладами.
6. Модель «Online Driver» передбачає засвоєння більшої частини навчальної програми за допомогою електронних ресурсів інформаційно-освітнього середовища; аудиторні зустрічі з викладачем носять періодичний характер (обов'язковими

є процедури аудиторних консультацій, екзаменів).

Основою для виділення представлених моделей змішаного навчання є варіант співвідношення традиційної форми навчання з електронною та ступінь самостійності студентів при засвоєнні навчального матеріалу і вибору розділів курсів для самостійного вивчення.

Розглянемо, яким чином описані моделі можна інтегрувати в традиційний навчальний процес ВНЗ.

Лекція окрім передачі теоретичних відомостей, розвиває інтерес до навчальної діяльності в цілому і до конкретної навчальної дисципліни зокрема, формує орієнтири для самостійної роботи над курсом. Тому, впроваджуючи змішане навчання, не можна повністю перевести всі лекції в електронний формат. В якості моделі змішаного навчання для організації лекцій можна запропонувати ротаційну модель «Flipped-Classroom» («Перевернуте навчання»). Для кожного модуля необхідно передбачити дві-три аудиторні лекції, які чергуються з електронними. Крім того, досить перспективною є модель «Self-blend». В Україні стартував проект Prometheus масових відкритих он-лайн-курсів, де надається безкоштовна можливість університетам, організаціям та провідним компаніям публікувати та розповсюджувати курси на цій платформі та безкоштовний он-лайн-доступ до них всім бажаючим.

Змішане навчання буде сприяти підвищенню ефективності й практичних та лабораторних занять, дозволить викладачам застосовувати нові методи і форми організації навчання, а робота студентів з електронними ресурсами он-лайн-курсу як для вивчення теорії, так і для вироблення практики дозволить більш цілісно сприймати курс, що вивчається. Більшу гнучкість в комбінуванні традиційних методів з електронним навчанням в організації практичних занять дає модель змішаного навчання «Station Rotation», але при умові доступу кожного студента до персонального комп'ютера, планшета, мобільних пристроїв. Тоді викладач зможе динамічно переключати студентів з фронтальної роботи на індивідуальну роботу з матеріалами он-лайн-курсу, Інтернет-сервісами та іншими електронними ресурсами. У викладача звільниться час і на індивідуальне консультування.

Для магістратури, в якій переважна більшість студентів суміщають навчання з роботою, ефективні такі моделі змішаного навчання, в яких основний акцент робиться на самостійному електронному навчанні з організованою дистанційною взаємодією викладача зі студентами, доповненими аудиторними заняттями і консультаціями, зокрема, «Online Driver». Але ефективність цієї моделі залежить від якості освітнього контенту електронного он-лайн-курсу і від володіння викладачами технологіями дистанційного навчання.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**. Побудова освітнього процесу на основі змішаного навчання є оптимальною для ефективної передачі знань, сприятиме підвищенню якості підготовки студентів, розвитку самостійної творчої діяльності, стимулює одержання додаткових знань та їх закріплення, що дає можливість готувати конкурентосздатних фахівців.

Модель змішаного навчання у ВНЗ формується як система, що включає наступні елементи: стратегію ВНЗ з розвитку електронного навчання, організацію освітнього процесу засобами ІКТ при підтримці спеціальних служб супроводу навчання, реалізацію взаємодії викладачів і студентів за допомогою методик і контенту електронного навчання. Перспективними напрямами в дослідженні організації змішаного навчання є вивчення і аналіз методик електронного навчання, можливостей соціальних мереж, хмарних обчислень, масових відкритих курсів і розробка методики їх використання в освітньому процесі.

Список використаної літератури

1. Желнова Е.В. 8 этапов смешанного обучения (обзор статьи «Missed Steps» Дарлин Пейнтер // Training & Development) [Электронный ресурс] / Е.В.Желнова. – Режим доступа: http://www.obs.ru/ interest/publ/?thread=57.
2. Purnima V. Blended Learning Models [Електронний ресурс] / V. Purnina // Published: August 2002. P. 1. – Режим доступу: http://www.learningcircuits.org/2002/ aug2002/valiathan.html.
3. Rossett A. Blended learning / A. Rossett, F. Vaughan. – CEO Epic Group plc, 52 Old Steine, Brighton BN1 1NH, 2003. – Режим доступу: http://www.obs.ru/interest/publ/?thread=57.
4. Graham C.R. Blended learning system: Definition, current trends and future direction / In: Bonk, C.J., Graham, C.R. (eds.) // Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs, Pfeiffer, San Francisco. – 2005. – P. 3-21.
5. Кухаренко В.М. Змішане навчання. Вебінар. [Електронний ресурс] /Володимир Миколайович Кухаренко. – Режим доступу: http://www.wiziq.com/online-class/2190095-intel-blended.
6. Бугайчук К.Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів / К.Л.Бугайчук.. – Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наукове фахове видання [Електронний ресурс] / Ін-т інформ. технологій і засобів навчання АПН України, Ун-т менеджменту освіти АПН України; гол. ред.: В.Ю.Биков. – 2016. – Том 54. – №4. – Режим доступу: http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1434/1070.
7. E-learning в мире : материалы совместного семинара НИИ Управления знаниями и Консорциума «Электронный университет». Что такое e-learning? [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.myshared.ru/slide/3372/.
8. Соловов А.В. Электронное обучение: проблематика, дидактика, технология / А.В. Соловов. – Самара: «Новая техника», 2006. – 462 с.
9. Clarc D. Blended Learning / D. Clarc. – CEO Epic Group plc, 52 Old Stein, Brighton BN1 1NH, 2003. – 44 p.
10. Семенова И.Н. Дидактический конструктор для проэктирования моделей електронного, дистанционного и смешаного обучения в Вузе [Электронный ресурс] / И.Н. Семенова, А.В. Слепухин. – Режим доступа: elar.uspu.ru/bitstream/uspu/1398/1/povr-2014-08-10.pdf.
11. Фомина А.С. Смешанное обучение в вузе: институциональный, организационно-технологический и педагогический аспекты [Электронный ресурс] / А.С. Фомина. – Режим доступа: teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/.../fomina.pdf.
12. Allen I. Elaine, Seaman Jeff Going The Distance: Online Education in the U.S. [Текст] / Elaine I. Allen, Jeff Seaman, 2011. – Babson Survey Research Group and Quahog Research Group. – 40 p.
13. Baharun N. Teaching statistics using a blended approach: Sntegrating technology-based resources [Електронний ресурс] / N. Baharun, A. Porter // Centre for Statistical and Survey Methodology, University of Wollongong. Working Paper 24-09. – 2009. – Режим доступу: http://ro.uow.edu.au/cssmwp/44.
14. Bailey J. Blended Learning Implementation Guide Version 2.0 [Електронний ресурс] / J. Bailey, N. Martin, C. Schneider and other // Foundation for Excellence in Education. – 2013. – Режим доступу: http://digitallearningnow. com/site/uploads/2013/10/10/BLIG-2.0-Final-Paper.pdf.
15. Horn M.B. The Rise of K-12 Blended learning [Електронний ресурс] / M.B. Horn, H. Staker // Innosight Institute. – 2011. – Режим доступу: http://www.innosightinstitute.org /innosight/wp-content/uploads/2011/01/The-Rise-of-K-12-Blended-Learning.pdf.

Сикора Ярослава
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра прикладной математики и информатики
Житомирский государственный университет имени Ивана Франко, г. Житомир, Украина

РЕАЛИЗАЦИЯ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

В статье рассматриваются основные положения организации смешанного обучения в высшем учебном заведении. Предлагается анализ понятия смешанного обучения, большинство из которых являются описательными. На основе сопоставления понятий традиционного, электронного, дистанционного обучения определены доминирующие особенности каждого из них. Обобщено модели смешанного обучения, рассмотренные зарубежными исследователями, предложены модели, которые можно интегрировать в традиционный учебный процесс высшего учебного заведения.

Ключевые слова: электронное обучение, смешанное обучение, дистанционное обучение, информационно-коммуникационные технологии, высшее образование.

Sikora Yaroslava
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Applied Mathematics and Computer Science
Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, Ukraine

IMPLEMENTATION OF BLENDED LEARNING IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article describes the main provisions of blended learning in higher education. Proposed the concept of blended learning analysis, most of which is descriptive. On this basis, the author defines blended learning as purposeful, organized, interactive process of interaction between students and teachers that didactically optimally combines the traditional technology and online learning, based on information and communication technologies and focused on the individual needs of students, regardless of their location in space and time. Compared is the notion of traditional, electronic, distance learning based on comparing the type of educational communication and the availability of e-learning, the dominant features of each. Distance Learning provides distance teacher and student training materials where the transfer takes place through any means of communication; eLearning interpreted as learning based on the use of electronic means; blended learning provides for an invariant component is a combination of classroom and distance component present in different proportions, using different kinds of training and management training activities.

Key words: e-learning, blended learning, distance learning, information and communication technology, higher education.

УДК 331+378

Слозанська Ганна Іванівна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м.Тернопіль, Україна

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СОЦІАЛЬНА РОБОТА» У ВНЗ З МОЖЛИВІСТЮ ЇХНЬОГО ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ

У статті проаналізовано особливості працевлаштування випускників спеціальності «Соціальна робота» та ключові проблеми з якими вони стикаються в пошуку роботи. Професійна підготовка конкурентоспроможного фахівця, здатного реагувати на зміни ринку праці, самовдосконалюватися і професійно розвиватися є основними завданнями ВНЗ України. Побудова оптимальної моделі співпраці між вищими навчальними закладами і ринком праці дозволить підвищити якість професійної підготовки майбутніх фахівців і адаптуватись до вимог ринку праці, що, в свою чергу, сприятиме працевлаштуванню випускників.

Ключові слова: професійна підготовка майбутніх соціальних працівників, працевлаштування, ринок праці, вищі навчальні заклади

Вступ. В умовах демократизації життя, радикальних економічних і політичних змін, суспільство потребує освіченого й активного громадянина, який постійно самовдосконалюється, чим сприяє розвитку України. Особливу роль, на нашу думку, слід приділяти його професійній підготовці в системі вищої освіти, завдання якої полягає у підготовці компетентного фахівця, здатного задовольняти актуальні вимоги суспільства; адекватно реагувати на зміни, що відбуваються; розвивати свої знання, вміння і навики відповідно до вимог ринку праці. І головне – бути конкурентноспроможними на сучасному ринку праці. Особливо це стосується випускників вищих навчальних закладів (ВНЗ), які в силу певних причин позбавлені здатності бути працевлаштованими після здобуття відповідного фаху. Основними причинами такого явища є: низька якість підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ, в тому числі і майбутніх соціальних працівників; відсутність взаємозв'язку між ринком праці і закладами вищої освіти в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, ну і звичайно, відсутність відповідних вакансій по місцю проживання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема зайнятості випускників ВНЗ є предметом багатьох досліджень. Зокрема, Ф. Зінов'єв, Е. Лібанова, Г. Лопушняк, О. Майсюра аналізують тенденції зайнятості населення, визначають причини і наслідки, досліджують вплив різного роду чинників на рівень безробіття. Стратегії боротьби з безробіттям і критерії успішного працевлаштування молоді досліджували Х. Шірхольц, Х. Шульц. Проблему регулювання зайнятості представлено у працях таких українських науковців, як: Н. Грицяк, С. Корецька, Б. Кравченко, О. Лебединська, А. Ліпенцев, В. Мандибура, В. Мартиненко, Н. Нижник, А. Чемерис, І. Шумляєва та ін. Серед зарубіжних учених ці проблеми вивчали Д. Рікардо, Ж. Сей, А. Сміт, Ф. Хайек, Л. Харріс, А. Філліпс та ін.

Зайнятість молоді, в тому числі випускників ВНЗ є об'єктом досліджень зарубіжних учених, таких як, Е. Гареев, Ф. Хайрулліп та ін. Проблема молодіжного безробіття та працевлаштування в Україні відображена у працях О. Амоші, В. Васильченко, Л. Лісогор; молодіжний ринок праці досліджували С. Бандур, О. Богуцький, А. Колот, Е. Лібанова та ін. Проте, ще досі залишається не дослідженою проблема взаємозв'язку між професійною підготовкою майбутніх фахівців, в тому числі і соціальних працівників, у ВНЗ і можливістю їхнього працевлаштування після закінчення ВНЗ.

Метою статті є дослідження взаємозв'язку між професійною підготовкою майбутніх фахівців, в тому числі і соціальних працівників, у ВНЗ і можливістю їхнього працевлаштування після закінчення ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Станом на січень 2016 р. в Україні налічувалося близько 800 ВНЗ (університетів, академій, інститутів, консерваторій та коледжів), які здійснювали підготовку майбутніх фахівців за різними спеціальностями [6]. Щороку близько 200000 випускників закінчують вітчизняні ВНЗ і намагаються знайти роботу за спеціальністю. Проте, даними Управління статистики лише 36,6% випускників працевлаштовується за фахом, 25,7% – у сфері, близькій до спеціальності, а решту не можуть знайти роботу за фахом [4]. Останні – стають клієнтами центрів зайнятості і з їх допомогою здійснюють пошук роботи, який не завжди увінчується успіхом. З них, 44% - змінюють професію і працюють у зовсім іншій сфері діяльності [4].

Випускники ВНЗ із спеціальності «Соціальна робота» не є винятком. Станом на 2016 р. в Україні налічувалося близько 65 ВНЗ [5; 6], які здійснювали підготовку соціальних працівників; щорічно 400-ом студентам присвоюють кваліфікацію фахівець з соціальної роботи; із них менше половини працевлаштовується за фахом; більшість – залишається без роботи. Така велика кількість не працевлаштованих випускників спеціальності «Соціальна робота» особливо турбує, оскільки аналіз ринку праці свідчить про велику кількість вакансій, які можуть заповнити випускники саме цієї спеціальності. Тому, логічно виникає запитання: «Чому так відбувається?». Невже самі випускники ВНЗ не бажають працювати за фахом. Так, це також можливо. Проте, все набагато складніше.

За останнє десятиліття ринок праці швидко змінювався. Це, в свою чергу, віддзеркалюється на вимогах до вмінь і навичок найманих працівників, їхньої освіти та професійного досвіду. Вища освіта в Україні мала б бути досить гнучкою, здатною швидко реагувати на зміни на ринку праці, задовольняти його нагальні потреби у висококваліфікованих фахівцях. Проте, як свідчить аналіз практики, кваліфікація випускників, кількість новоявлених фахівців у певних галузях, в тому числі з соціальної роботи, якість отриманих ними знань і навичок не відповідає реальним потребам роботодавців. Основною причиною цього є відсутність налагодженої схеми партнерських зв'язків між ринком праці і закладами вищої

© Слозанська Г.І.

освіти.

Абітурієнти обирають освітні програми за параметрами, що не мають нічого спільного з майбутньою професією та її запитаністю національною економікою: за престижністю, рівнем складності навчання, наявністю бюджетних місць. У результаті маємо ринок праці, що характеризується професійно-кваліфікаційним дисбалансом попиту і пропозиції робочої сили.

Проте, основною проблемою, що унеможливлює реалізацію бажання випускників ВНЗ були працевлаштованим є старі, ще радянські підходи до організації професійної підготовки майбутніх фахівців, які в основному фокусується на лекціях і іспитах; зовсім не приділяється уваги реаліям практичного професійного життя. На виході маємо два взаємозалежних сектори, які за фактом ніяк між собою не пов'язані: ринок праці і вища освіта. Тому, сьогодні складно говорити про випускників ВНЗ як про майбутніх успішних та ефективних працівників, якщо їхня підготовка базується на застарілих методах і анахронічних освітянських моделях.

Тим часом в умовах глобалізації інноватівність і розвиток конкурентоспроможності економіки можливо підтримувати лише за наявності якісної системи освіти та високої якості людського капіталу. Про неспроможність українських ВНЗ надавати випускникам запитаний сучасною економікою рівень знань і навичок свідчить той факт, що, враховуючи майже 76-відсоткову охопленість населення вищою освітою, за індексом глобальної конкурентоспроможності (GCI) Всесвітнього економічного форуму Україна за 2015–2016 рр. посіла лише 79-е місце серед 140 країн світу (рис. 1).

Незважаючи на високі позиції України за рівнем охоплення населення вищою освітою (14-те місце зі 140 країн), її якість залишається низькою (54-те місце), що йде всупереч кількісним показникам (рис. 2).

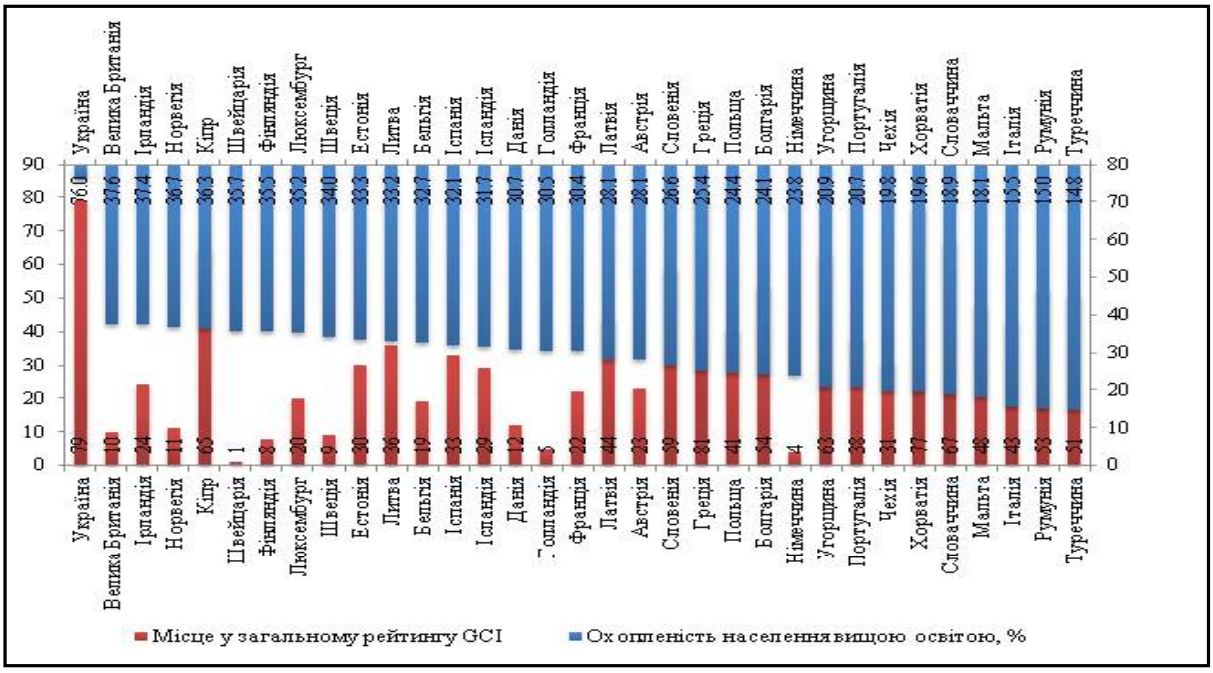

Рис. 1. Рейтинг країн за охопленістю населення вищою освітою, 2015 р. [11].

Рис. 2. Місце України в рейтингу глобальної конкурентоспроможності 2015-2016 рр. [11].

Варто зазначити, що роботодавці прагнуть залучати до роботи молодих фахівців, які можуть генерувати нові ідеї, швидко адаптуватися до змін і нововведень. Стандартні «пакети» освітніх програм ВНЗ вже не задовольняють нагальні потреби ринку праці. Неякісна вища освіта, яка залишається у попиті, продукує незапитаних спеціалістів, які з року в рік поповнюють лави безробітної молоді. Саме тому зусилля ВНЗ мають бути спрямовані за підвищення якості надання освітніх послуг.

Що ж стосується світу загалом, то стан освіти в сучасному суспільстві складний, неоднозначний і су-

перечливий. Місце освіти в суспільстві залежить від рівня вагомості знань для людей, їх досвіду, вміння, навичок, можливостей розвитку професійних і особистісних якостей тощо. Варто відзначити позитивну тенденцію, оскільки в останні десятиліття світ змінює своє ставлення до всіх видів освіти. Освіта, особливо вища, розглядається як головний, ведучий фактор соціального та економічного прогресу [11].

Зміни в системі вищої освіти відбуваються і в Україні. Реформування вищої школи передбачає певні зміни в системі управління ВНЗ: розвиток самоврядування, безпосередньої участі ВНЗ у виробленні і реалізації державної освітньої політики, надання ВНЗ більш широких прав у всіх сферах діяльності.

Проте, незважаючи на численні інновації, що присутні в системі вищої освіти, можна виділити низку проблем з якими стикаються ВНЗ України у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. Зокрема зростає потреба у:

- спеціалістах нових професій, що зумовлює необхідність організації належної науково-теоретичної, методичної і матеріальної бази ВНЗ для їх майбутньої підготовки;
- безкоштовній підготовці фахівців у ВНЗ, оскільки внаслідок низької оплати праці після закінчення їх (за винятком деяких спеціальностей) певною мірою зменшують цінність вищої освіти;
- забезпеченні можливостей для неперервної професійної підготовки;
- розвитку професійно важливих, соціально і морально значимих якостей і властивостей особистості випускників [12];
- налагодженні взаємозв'язку фундаментальної спрямованості підготовки та орієнтації на професійну діяльність;
- реалізації випереджальної підготовки (врахування прогнозованих перспектив розвитку країни); спрямованості на адаптивність (гнучкість) [3, с.15].

Варто зазначити, що численні недоліки у системі професійної підготовки майбутніх фахівців є причиною високого рівня безробіття серед випускників ВНЗ. Так на думку С.Дімітрієва та Ф. Зінов'єва базовими недоліками випускників ВНЗ, які впливають на їх можливість бути працевлаштованими, є: відсутність досвіду, невміння планувати свій час, низький рівень самоорганізації і як наслідок неефективна робота у команді, відсутність самопрезентації і навичок публічних виступів, неадекватна оцінка своєї вартості на ринку праці, необхідність фінансових, часових та інформаційних вкладень, незнання ринку праці, недостатність працелюбства, відсутність чіткої уяви про сферу діяльності [1, с.131].

До основних причин ускладнення працевлаштування випускників також відносять: недостатність практичного досвіду, стажу роботи за спеціальністю; низький рівень теоретичної і практичної підготовки; низька конкурентноспроможність випускників ВНЗ; невідповідність виконаної роботи потребам роботодавця, розрив між змістом освіти та вимогами з боку роботодавців; посилення конкуренції на ринку праці професій та спеціальностей, за якими ведеться підготовка фахівців у ВНЗ; переважно неусвідомлений підхід до вибору майбутньої професії (недосконаліть існуючої системи профорієнтації молоді, спрямованості на отримання престижної (на даний момент) професії, яка може бути незатребувана на ринку праці у перспективі); психологічна неготовність молоді до прийняття самостійних рішень; несформованість цінностей випускників ВНЗ [8, с.59].

Як уже зазначалось однією з найбільш вагомих причин безробіття випускників ВНЗ є низький рівень їх конкурентноспроможності. На нашу думку, конкурентоспроможність працівника — це відповідність якості робочої сили потребам ринку, можливість перемагати в конкуренції на ринку праці, тобто краще, порівняно з іншими кандидатами задовольняти вимоги роботодавців за рівнем знань, умінь, навичок, особистих рис. Основними факторами, які впливають на конкурентноспроможність випускників ВНЗ, є:

- переоцінка випускниками своїх можливостей щодо продовження навчання у ВНЗ (відсутність можливостей (брак коштів, знань тощо);
- відсутність заохочення, підтримки у молодої людини при вирішенні питань подальшого навчання для отримання майбутньої професії чи працевлаштування;
- проведення реформ: створення дієвої системи безперервного навчання; створення у ВНЗ підрозділів із працевлаштування своїх випускників; здійснення прогнозу щодо обсягів професійної підготовки у ВНЗ різних типів, враховуючи попит на ринку праці тощо [1, с.132].

На конкурентноспроможність майбутніх фахівців впливає також конкурентоспроможність самих ВНЗ. На думку О. Босака основними позиціями щодо формування конкурентоспроможності ВНЗ є здатність ВНЗ забезпечити належну якість підготовки фахівців відповідного напряму і спеціальності; здатність студентів опанувати необхідні професійні знання та вміння та здатність роботодавців реально оцінити підготовленість випускників ВНЗ до відповідної професійної діяльності [2].

До основних компонентів, які визначають рівень конкурентоспроможності ВНЗ, також відносять: матеріально-технічну базу; рівень професорсько-викладацького складу; прогресивність навчальних технологій; рівень фінансового забезпечення; якість і професіоналізм управління; рівень контактів із закордонними ВНЗ; ефективність і справедливість прийому абітурієнтів; якість комп'ютерних комунікацій; затребуваність спеціальностей на ринку праці; спроможність і швидкість переорієнтації профілю ВНЗ на потреби ринку праці [2, с.223].

Проаналізувавши наукові джерела, ми дійшли до висновку, що для того, щоб випускник ВНЗ, в тому числі і майбутній соціальний працівник був конкурентоспроможним на ринку праці необхідно враховувати такі фактори: конкурентоспроможність власне ВНЗ; теоретичну (знання) та практичну (навички, вміння, досвід) підготовку; профорієнтацію, мотивацію до вибору потреби і можливості подальшого навчання, спеціальності; систематичне самовдосконалення своєї теоретичної і практичної бази та розвиток нових знань, вмінь і навичок.

Враховуючи аналіз проблеми працевлаштування випускників ВНЗ, доцільно виділити шляхи вирішення проблеми працевлаштування випускників ВНЗ. До них ми відносимо: аналіз попиту і пропозиції на фахівців з вищою освітою, використовуючи дані служби зайнятості про вакансії та зверненнях випускників і інших джерел отримання інформації; сприяння укладенню договорів між ВНЗ і підприємствами, установами та організаціями щодо організації стажувань та виробничих практик для студентів; посилення інформаційного блоку (різноманітні брошури, ярмарки вакансій, ваучери і т.д. щодо вакансій); розширення і відпрацювання схеми взаємодії служб зайнятості з органами управління освітою, навчальними закладами щодо здійснення конкретних заходів, спрямованих на підвищення якості освіти; посилення конкурентноспроможності випускників ВНЗ на ринку праці спеціальностей, по яких ведеть-

ся підготовка у ВНЗ; мотивація до пошуку роботи за фахом тощо [8; с. 60]; розроблення проектів, орієнтованихі на фінансування активних заходів сприяння зайнятості молоді.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**. Для того, щоб випускник ВНЗ, майбутній соціальний працівник був конкурентноспроможним необхідно враховувати попит ринку праці і відповідно до цього формувати пропозицію. Важливу роль у цьому процесі відіграють ВНЗ, оскільки сам університет повинен здійснювати підготовку майбутніх спеціалістів відповідно до вимог суспільства і власне вибір затребуваних на ринку праці спеціальностей. Однак, на майбутнього фахівця покладаються вагомі завдання – свідомий вибір професії, старанне навчання, щоб отримати повноцінну теоретичну базу, розвиток професійних знань, вмінь, і навичок на практиці та систематичне їх вдосконалення.

Список використаної літератури

1. Аляб'єва С. С. Працевлаштування випускників вищих навчальних закладів : проблеми та державний інструментарій їх вирішення: Вісник / С.С.Аляб'єва, К.О.Коваль, О.М.Мензул. – П., 2014. – № 1. – 131 с.
2. Босак О. В. Фактори конкурентоспроможності вищих навчальних закладів в системі формування економіки знань / О. В. Босак // Регіональна економіка. – 2008. – №4. – 223-227 с.
3. Герасіна Л.М. Вища школа: реформування в демократичному суспільстві / Л.М.Герасіна, А.Д.Ятченко – Х.: Акта, 1998. – 15 с.
4. Державна Служба Статистики України [Електронний ресурс]. – Режим доступу:http://ukrstat.org/uk/operativ/operativ2015/rp/oprp/oprp_u/oprp_u2015.htm. − Загол. з екрану. − Мова укр.
5. Зайнятість випускників спеціальність «Соціальна робота». [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://uadocs.exdat.com/docs/index-308941.html. − Загол. з екрану. − Мова укр.
6. Інформаційна система «Конкурс» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://vstup.info/2016/i2016a35.html#abe − Загол. з екрану. − Мова укр.
7. Лісогор Л. С. Міжнародні стандарти в статистиці ринку праці України / Л. С. Лісогор // Вісник Тернопільської академії народного господарства – 2008. – № 10. – 167-171 с.
8. Лісогор Л. С. Працевлаштування випускників вищих навчальних закладів в умовах економічної кризи / Л. С. Лісогор // Вісник Тернопільської академії народного господарства. – 2009. — № 15. – 59 с.
9. Лясников Н. Мотивы выбора профессии / Н.Лясников // Человек и труд, 2000. – №8. − 42-45 с.
10. Основні підходи до моделювання оцінки ймовірностей працевлаштування випускників вузів Росії і близько США : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: ekonominform.ru/osnovnye-podxody-k-modelirovaniyu-ocenki-veroyatnostej-trudoustrojstva-vypusknikov-vuzov-rossii-i-ssha. − Загол. з екрану. − Мова укр.
11. Покідіна В. Університети та бізнес: міжнародний досвід співпраці та перспективи для України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://cost.ua/files/Universities%20and%20business_report.pdf − Загол. з екрану. − Мова укр.
12. Професійне навчання й підготовка кадрів у країнах Західної Європи: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: rszodergava.ru/m_stati/node12. − Загол. з екрану. − Мова укр.

Слозанская Анна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра социальной педагогики и социальной работы
Тернопольского национального педагогического университета имени Владимира Гнатюка, Тернополь, Украина

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКОЙ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА» В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ С ВОЗМОЖНОСТЮ ИХ ТРУДОУСТРОЙСТВА

В статье проанализированы особенности трудоустройства выпускников специальности «Социальная работа» и ключевые проблемы, с которыми они сталкиваются в поиске работы. Профессиональная подготовка конкурентоспособного специалиста, способного реагировать на изменения рынка труда, самосовершенствоваться и профессионально развиваться являются основными задачами вузов Украины. Построение оптимальной модели сотрудничества между высшими учебными заведениями и рынком труда позволит повысить качество профессиональной подготовки будущих специалистов и адаптироваться к требованиям рынка труда, что, в свою очередь, будет способствовать трудоустройству выпускников.

Ключевые слова: профессиональная подготовка будущих социальных работников, трудоустройство, рынок труда, высшие учебные заведения

Slozanska Anna
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Social Education and Social Work
Ternopil Vladimir Gnatyuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

RELATIONSHIP BETWEEN FUTURE SOCIAL WORKERS TRAINING IN UNIVERSITIES AND THE POSSIBILITY OF BEING EMPLOYED

The article reveals the key problems which faced the university graduates in finding the job. They include: lack of practical experience, work experience from the specialty; low level of theoretical and practical skills; low competitiveness of graduates; discrepancy of employer needs to work that is done, the gap between the content of education and the requirements of the employers; the increasing of competition on the labor market of professions and specialties, due to which future specialists are trained in universities; mostly unconscious approach to the choosing of future profession (imperfections of the existing system of professional guidance of youth, focus on getting the prestigious (at the moment) profession that can be unclaimed in the labor market); psychological unpreparedness of young people to make independent decisions; aborted values of university graduates.

Key words: future social workers training, employment, labor market, higher education

УДК 37.035.91

Слюсаренко Олег Олександрович
старший викладач
кафедра фізичного виховання та здоров'я
Національний фармацевтичний університет, м. Харків, Україна

ПОНЯТТЯ «ЛІДЕР» І «ЛІДЕРСТВО» В СУЧАСНІЙ НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Дана стаття присвячена розкриттю суті понять «лідер» і «лідерство» в сучасній науці. Визначено поняття «лідер» і «лідерство» з точки зору різних наук (філософія, соціологія, політологія, психологія і педагогіка). Схарактеризовано відмінності понять «лідер» і «керівник». Розкрито теорії лідерства, зокрема теорія лідерських ролей, теорія рис, інтерактивна теорія, ситуаційна теорія та «синтетична» теорія.

Ключові слова: лідер, лідерство, теорія, наука.

Вступ. Розвиток постіндустріального, інформаційного суспільства, демократизація політичних процесів в Україні, утвердження гуманістичних цінностей детермінують докорінну зміну парадигми освіти, вектор якої спрямовується на формування в учнівської та студентської молоді не тільки знань, умінь і навичок, а й необхідних з точки зору соціального замовлення компетентностей, зокрема, активної життєвої позиції, мотивів реалізації власного потенціалу, саморозвитку та самовдосконалення впродовж життя, лідерських якостей. Це, у свою чергу, обумовлює необхідність формування в особистості системи лідерських якостей, завдяки яким вона може приймати своєчасні самостійні рішення, переконувати у правильності своєї позиції, вести їх за собою на шляху досягнення поставлених цілей, ефективно взаємодіяти з оточуючими людьми. Тому сучасна освіта повинна, окрім іншого, орієнтуватися на формування лідера, творчої, духовно-моральної особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз стану розробки визначеної проблеми засвідчує, що окремі її аспекти знайшли відображення в науковій літературі. Зокрема, питання лідерства, його значущості для забезпечення успішності навчання й розвитку особистості розкрито фахівцями з позиції менеджменту (М. Альберт, К. Аржирис, Р. Кричевський, М. Мескон, Ф. Хедоурі), філософії (Г. Атаманчук, І. Ломачинська, Р. Кричевський), політології (С. Денисюк, С. Кузнєцова, А. Лисюк, А. Пахарєв, М. Школяр), психології (В. Агєєв, Г. Андрєєва, Є. Аркін, О. Бодальов, Н. Жеребова, А. Лутошкін, Б. Паригін), педагогіки (Д. Алфімов, А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Шацький, Н. Семченко). Водночас у науковій літературі відсутнє цілісне дослідження, у якому б характеризувалися і співставлялися погляди різних наук на тлумачення поняття «лідерство», що й зумовило цей науковий пошук.

Метою статті є визначення підходів до розкриття суті понять «лідер» і «лідерство» в сучасній науковій літературі.

Виклад основного матеріалу. З'ясування суті проблеми формування лідерських якостей особистості вимагає наукового розкриття понять «лідер» і «лідерство», оскільки тлумачення наукових понять надає можливість визначити шляхи розв'язання педагогічної проблеми.

Слід відзначити, що у психолого-педагогічній літературі поняття «лідер» і «лідерство» не є поширеними. До кінця XIX ст. – початку XX ст. у науковій літературі ці терміни розглядалися з точки зору політики й економіки [1; 2], і лише в1930-х рр. вони отримали поширення в соціальній психології після опублікування досліджень, здійснених у США К.Левіним і його послідовниками щодо теорії конфліктів.

Згідно з довідниковими виданнями лідер (від англ. leader – ведучий) – це особистість, яка користується найбільшим авторитетом, впливом у будь-якому колективі [3, с.154]; особа, яка посідає провідне місце серед інших, подібних [4; 5].

Необхідно підкреслити, що різні науки мають власний погляд на тлумачення поняття «лідер», що зумовлено специфікою кожної окремої науки.

Так, у *філософській літературі* термін «лідер» розглядається дуже рідко, однобічно і поверхово. Лідером визнається найбільш авторитетний член організації або соціальної групи. Його особистісний вплив дозволяє йому відігравати головну роль у різних політичних, моральних і соціальних ситуаціях. Водночас учені (І. Коротець, Л. Штомпель, О. Штомпель) зазначають, що авторитет лідера має неформальний характер і виникає стихійно [6].

Соціологія й *економіка* вбачають у лідері члена групи, який користується великим авторитетом, впливом у будь-якому колективі, здатний очолити групу; людина, яка завдяки своїм особистим якостям має значний вплив на членів соціальної групи [7; 8].

Політологія визначає лідера як особу, яка очолює політичну партію або іншу суспільно-політичну організацію [2; 4; 5; 9; 10].

У *психолого-педагогічній науці* поняття «лідер» розглядається достатньо широко: це член групи, який у значимих ситуаціях здатний здійснювати особливий вплив на поведінку інших учасників [11]; член групи з найвищим статусом, за яким визнається право приймати рішення у значущих для групи ситуаціях [12]; людина, яка завдяки своїм особистим якостям здатна виявляти ініціативу, має значний вплив на членів соціальної групи [13, с. 51]; член групи, за яким група визнає право ухвалювати відповідальні рішення у значущих для неї ситуаціях, тобто найавторитетніша особистість, яка реально відіграє центральну роль в організації спільної діяльності і регулюванні взаємостосунків [14].

Ототожнювати поняття «лідер» з поняттями «керівник», «вождь», «вожак» методологічно неправомірно [6; 11; 15], оскільки вони мають різне смислове навантаження. Визначення «лідер» і «керівник» перегукуються за змістом із, відповідно, неформальним і формальним лідерством [15]. Керівник може бути лідером, однак лідер не обов'язково є формально визнаним керівником [6, с. 195-196].

Б. Д. Паригіним визначені такі відмінності між лідером і керівником: 1. Керівник назначається офіційно, а лідер висувається неофіційно. 2. Керівнику законом надані певні права й уповноваження. Лідер не має систему встановлених законом санкцій, використовуючи яку він міг би впливати на інших людей. 3. Керівник представляє свою групу у зовнішній організації та розв'язує питання, пов'язані з її стосунками з іншими групами, а лідер обмежений у сфері своєї діяльності

© Слюсаренко О.О.

переважно межами внутрішньо групових стосунків. 4. Керівник перед законом несе відповідальність за стан справ у групі і результати її діяльності. Лідер ніякої персональної відповідальності за незадовільну роботу групи або за те, що в ній відбувається, не несе [11, с. 176].

Лідер може бути офіційним, формальним керівником групи, який наділений необхідними повноваженнями, або неформальним лідером – рядовим член групи, «вожаком», особистісні якості та авторитет якого надають йому змогу справляти значний вплив на поведінку й настрій людей, вести їх за собою [7].

Як і поняття «лідер», термін «лідерство» має різні трактування. Так, у *довідниковій* літературі лідерство – це становище, обов'язки, діяльність лідера; першість у чому-небудь [4, с. 489]; процес психологічного впливу однієї людини на інших у їх спільній життєдіяльності, який здійснюється на основі сприйняття, наслідування, навіювання, розуміння один одного [8, с. 92].

Соціологія вбачає в лідерстві, з одного боку, соціальні відношення домінування і підкорення у групі, організації, суспільстві, що базуються на здатності лідерів приймати рішення і здійснювати вплив, а з іншого – функції, які виконуються лідерами у групі, плануюча, координуюча і контролююча діяльність, що здійснюється вищими членами групи [7].

Учені-*політологи* (С. Кузнєцова, А. Пахарєв, М. Школяр) розглядають лідерство не тільки як набір неординарних якостей і здібностей лідера, а й особливий вид міжособистісних взаємин. Його вплив є цілеспрямованим і передбачуваним, характеризується тривалістю часу та динамічністю [16, с.7].

У *психолого-педагогічній* літературі лідерство – це типова для лідера (керівника) система прийомів впливу на підлеглих [13, с.51]; соціально-психологічний феномен, що належить до динамічних процесів у малій групі; поняття, що характеризує відношення домінування і підкорення у групі.

Лідерство є результатом дії як об'єктивних факторів (мети і завдань групи в конкретній ситуації), так і суб'єктивних (інтереси, потреби, індивідуально-типологічні особливості членів групи), а також дій лідера як ініціатора й організатора групової діяльності [11].

Починаючи з 1930-х рр., у психолого-педагогічній науці, зокрема соціальній психології, цьому феномену приділялося багато уваги. У ході досліджень виявлені стилі лідерства, сформульовані різні теорії лідерства. Найбільш відомими з них є: теорія лідерських ролей, теорія рис, інтерактивна теорія, ситуаційна теорія та «синтетична» теорія.

Автор теорії лідерських ролей, американський дослідник Р. Бейлз, стверджує, що лідерство – це прийняття особливої ролі. Існують дві лідерських ролі, які значно відрізняються одна від одної. Одна – роль професіонала, яка призначена для розв'язання проблем і виявляється у пропозиціях, думках, що висловлюються лідером стосовно роботи, яка виконується. Друга, – роль «соціально-емоційного спеціаліста», пов'язана з розв'язанням проблем людських стосунків. Для того, щоб діяльність групи була ефективною, у ній мають бути представлені обидві форми.

Теорія рис – це підхід, прибічники якого висувають ідею про те, що основною детермінантою лідерства є володіння унікальними лідерськими якостями. Дослідження, що проводилися в межах цієї теорії, концентрували увагу на вроджених якостях, які надані деяким людям як «благодать» (звідси інша назва цієї теорії – «харизматична») і зі самого народження визначають їх як лідерів. Згідно з цією теорією, лідером не може бути будь-яка людина.

Прихильники інтерактивної теорії розвивають думку про те, що можна передбачити, хто візьме на себе лідерство в певній групі. Для з'ясування цього до відома треба взяти характеристики членів групи, її структуру, ситуацію, що склалася, завдання, що виконується, а також індивідуальні особливості кандидата в лідери.

Прибічники ситуаційної теорії (або груподинамічного підходу) стверджують, що лідерство – продукт ситуації, що склалась у групі. Одним із прибічників цієї теорії був американський дослідник Ф. Фідлер. Згідно з його поглядами, відносна ефективність лідерства, що «орієнтоване на завдання» або «орієнтоване на людей», залежить від обставин, що склалась у групі. У ситуаціях, які дуже сприятливі або не дуже сприятливі для здійснення лідерських функцій, лідер, котрий орієнтується на розв'язання завдань, досягає більших успіхів, аніж той, хто орієнтується на людей. За сприятливої ситуації більш успішним є той лідер, який орієнтується на людей.

Послідовники синтетичної (або комплексної) теорії лідерства стверджують, що лідерство – це процес організації міжособистісних стосунків, а лідер – суб'єкт управління цим процесом. Лідерство – функція групи, і вивчати його треба з урахуванням групових цілей і завдань. Синтетична модель робить акцент на трьох основних складових цього процесу – лідерах, послідовниках (відомих) і ситуаціях, в умовах яких здійснюється лідерство.

До 1960-х рр. у західній соціальній психології найбільшою популярністю серед теоретичних концепцій лідерства користувалися теорія рис, ситуаційна теорія і трактовка лідерства як функції групи. На початку 1960-х рр. домінуючою стала синтетична концепція лідерства [11, с. 177].

За К. Левіним, існують три стилі лідерства: авторитарний, анархічний (ліберальний), демократичний [7; 11].

Авторитарним (директивним, владним) називають стиль лідерства, при якому лідер відносно підлеглих діє владно, директивно, жорстко розподіляючи ролі між членами групи, не дозволяючи виходити за їх межі і ретельно контролюючи в усіх деталях їх роботу.

Протилежні авторитарному стилю лідерства характеристики має демократичний (колегіальний, колективний) стиль лідерства. Він визначається як такий, при якому лідер прагне керувати групою спільно з підлеглими, надаючи їм достатню свободу дій, дозволяючи обговорювати свої рішення, підтримуючи ініціативу, що вони виявляють, у різних групових справах.

Ліберальний (анархічний, стиль потурання) стиль лідерства – форма керівництва, при якій лідер практично усувається від активного управління групою і поводиться так, немов він є рядовим учасником групи, дозволяє учасникам групи робити все, що їм заманеться, надаючи їм повну свободу дій.

Важливо відзначити, що для груп і колективів різного рівня розвитку оптимальними стилями лідерства, що забезпечують найбільшу ефективність діяльності, є різні стилі лідерства [11], їх комбінування і взаємодоповнення.

Висновки. Отже, можна зробити висновок, що лідер – це найавторитетніша особистість у групі, яка завдяки своїм особистим якостям відіграє головну роль у різних моральних, соціальних та інших ситуаціях, спільній діяльності членів групи має значний вплив на них, приймає рішення у значущих для групи ситуаціях і несе за них відповідальність. У свою чергу, лідерство передбачає використання різних прийомів впливу лідера (завдяки його якостям та зді-

бностям) на інших членів групи з метою планування, координації та контролю їх спільної діяльності.

Дана стаття не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективним для подальших досліджень уважаємо розкриття поняття «лідерські якості», визначення умов їх формування у студентів вищих навчальних закладів, уточнення критеріїв і показників сформованості лідерських якостей.

Список використаної літератури

1. Горецький П. Словник термінів педагогіки, психології та шкільного адміністрування (проект) / П. Горецький. – К. : Державне видавництво України, 1928. – 112 с.
2. Словарь исторический и социально-политический / Под ред. В. В. Битнера. – Санкт-Петербург : «Вестник знаний», 1906. – 1248 стлб.
3. Толковый словарь современного русского языка / [сост. Д. А. Романов]. – Донецк : ООО ПКФ «БАО», 2003. – 384 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [укл. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – К., Ірпінь : ВТФ «Перун», 2002. – 1440 с.
5. Загнітко А. П. Великий тлумачний словник. Сучасна українська мова від А до Я / А. П. Загнітко, І. А. Щукіна. – Донецьк : ТОВ ВКФ «БАО», 2008. – 704 с.
6. Словарь-справочник «Человек и общество» (Философия) / [авт.-сост. И. Д. Коротец, Л. А. Штомпель, О. М. Штомпель]. – Ростов-на-Дону : Изд-во «Феникс», 1996. – 544 с.
7. Словарь социологических терминов. Л, М, Н / [ред.кол.: А. Михайлова, А. Кречмар, А. Ясинска-Каня, Р. Ружичка, З. Т. Голенкова и др.]. – Варшава : Польская Академия Наук, Институт Философии и социологии, 1991. – 92 с.
8. Словарь экономических терминов / [С. П. Калинина, Н. Г. Шпундра, О. В. Бугаев, Л. Д. Гуменюк, А. В. Середа и др.] ; под ред. Н. Г. Шпундры. – Донецк: ДонНУ, 2012. – 158 с.
9. Сучасний тлумачний словник української мови / [укл. Л. П. Олексієнко, О. Л. Шумейло]. – К. : Кобза, 2002. – 544 с.
10. Тлумачний словник української мови / [укл. Т. В. Ковальова, Л. П. Коврига]. – Х. : Синтекс, 2002. – 672 с.
11. Психологический словарь / [В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, В. П. Зинченко, Б. Ф. Ломов, А. Р. Лурия, А. М. Матюшкин, А. В. Петровский] ; под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. – М. : Педагогика, 1983. – 448 с.
12. Словарь-справочник по педагогике / [авт.-сост. В. А. Мижериков] ; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
13. Словник-довідник педагогічних і психологічних термінів / [В. М. Глазиріна, Т. М. Десятов, А. І. Кузьмінський, Л. І. Прокопенко] ; за ред. А. І. Кузьмінського. – Черкаси : Вид-во ЧДУ ім. Б. Хмельницького, 2002. – 112 с.
14. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высшая школа, 2004. – 512 с.
15. Школяр М. В. Технологічність процесу політичного лідерства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. політ. наук : спец. 23.00.02 «Політичні інститути та процеси» / М. В. Школяр. – Львів, 2005. – 20 с.
16. Пахарєв А. Д. Політичне лідерство: історико-політологічний контекст і сучасне становлення : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. політ. наук : спец. 23.00.02 «Політичні інститути та процеси» / А. Д. Пахарєв. – К., 2003. – 32 с.

Рецензент: докт.пед.наук, проф. Лупаренко С.Є.

Слюсаренко Олег
старший преподаватель
кафедра физического воспитания и здоровья
Национальный фармацевтический университет, г. Харьков, Украина

ПОНЯТИЯ «ЛИДЕР» И «ЛИДЕРСТВО» В СОВРЕМЕННОЙ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Данная статья раскрывает сущность понятий «лидер» и «лидерство» в современной науке. Определены понятия «лидер» и «лидерство» с точки зрения разных наук (философия, социология, политология, психология, педагогика). Охарактеризованы отличия понятий «лидер» и «руководитель». Раскрыты теории лидерства, в частности теория лидерский ролей, теория черт, интерактивная теория, ситуационная теория и «синтетическая» теория.

Ключевые слова: лидер, лидерство, теория, наука.

Slyusarenko Oleg
Senior Lecturer
Department of Physical Education and Health
National University of Pharmacy, Kharkiv, Ukraine

THE CONCEPTS “LEADER” AND “LEADERSHIP” IN MODERN SCIENTIFIC LITERATURE

This article is dedicated to the revelation of essence of the concepts “leader” and “leadership” in modern science. The essence of the concepts “leader” and “leadership” has been defined in terms of different sciences, namely: philosophy, sociology, political science, psychology, pedagogy. The differences in meaning between the concepts “leader” and “head” have been characterized. The main difference is that a head is appointed officially, but a leader is nominated unofficially. Another difference is that a head has many official rights and authorization, but a leader does not have legal authorization. Moreover, a head can represent a group in the environment and solve tasks connected with relations with other groups, but a leader acts and regulates primarily the relations in his group. Finally, a head is responsible for the situation in a group and the results of its activity, but a leader does not have any responsibility for insufficient work of a group and the situation in it. The best situation is when a leader is an official head in a group. The theories of leadership have been revealed. They are the theory of leader roles, the theory of features, interactive theory, situation theory and “synthetic” theory.

Key words: leader, leadership, theory, science.

УДК 372.881.133.1

Смужаниця Діана Іванівна
кандидат філологічних наук, доцент
кафедра іноземних мов
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м.Ужгород, Україна

ПЕРЕКЛАДНІ МЕТОДИ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Стаття присвячена розгляду перекладних методів у навчанні іноземних мов. Детально аналізується граматико-перекладний (в основі якого лежить граматичний аспект перекладу) та лексико-перекладний (у центі уваги якого лексика) методи. Зроблено короткий екскурс в історію із зазначенням впливу методики викладання латинської мови на тогочасну практику викладання європейських мов. Зосереджено увагу на труднощах, які пов'язані з розбіжностями граматичних та лексичних систем мови оригіналу і мови перекладу.

Ключові слова: граматико-перекладний метод, лексико-перекладний метод, мова оригіналу, мова перекладу, аналітичний переклад, синтетичний переклад.

Вступ. Перекладацька діяльність у сучасному динамічному світі набуває дедалі більших масштабів і вищої соціальної значимості. Перекладами займаються люди різних професій через виробничу необхідність. Питання перекладознавства та ролі перекладу у навчанні іноземних мов викликає неабиякий інтерес спеціалістів. Тим паче, що в останні роки впевнену першість за обсягом і значимістю займають інформативні вузькогалузеві переклади: науково-технічні, суспільно-політичні, економічні, юридичні. Не применшуючи жодним чином ролі художніх перекладів, увага багатьох лінгвістів і викладачів зосереджена саме на дослідженні наукового перекладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій підкреслює особливу роль перекладу у вивченні фахової лексики на заняттях з іноземної мови. Структура будь-якої мови здатна певним чином визначати особливості побудови речень при вираженні думки, частоту вживання певних форм у висловлюваннях. Як підкреслює В.Н.Комісаров, «однаковий зміст може виводитися із різних мовних структур і, навпаки, одна й та ж структура може слугувати основою для формування і розуміння різних повідомлень» [1, с.71]. Тобто, навчання перекладу в умовах взаємозв'язку і контактів різних культур у сучасному світі, збагачує і мову оригіналу, і мову перекладу, приводить до так званого «діалогу культур» [2, с.33]. Найновіші дослідження залишають відкритими для вивчення окремі питання стосовно застосування перекладних методів у навчанні іноземних мов, пошуку найраціональнішого способу перекладу спеціалізованих текстів з іноземної мови на рідну, і навпаки.

Метою нашого дослідження є аналіз перекладних методів у навчанні іноземних мов у історичному розрізі та на сучасному етапі. Серед основних завдань – зосередити увагу на труднощах, які пов'язані з розбіжностями граматичних систем мови оригіналу і мови перекладу, а також на необхідності застосування елементів компонентного аналізу при зіставленні лексичних явищ у структурі зв'язного тексту.

Виклад основного матеріалу. Одним з найголовніших завдань у навчанні іноземної мови у вишах є навчання перекладу оригінальної літератури зі спеціальності. Для того, щоб виробити раціональну методику в галузях науково-технічного перекладу слід зосередитися на багатьох факторах і особливостях мови наукової літератури, специфіці її словника, виборі еквівалента певної термінологічної одиниці.

Методика навчання іноземних мов у її історичному ракурсі завжди орієнтувалася на пошуки найдосконалішого, найраціональнішого методу навчання. Певні історичні періоди розвитку суспільства характеризуються домінуванням одного чи кількох методів навчання в залежності від соціальних вимог суспільства, яке мимоволі впливає на функціонування і роль іноземних мов. Епоха Відродження висувала на найвищий щабель класичні мови, в першу чергу латинь, яка на той час використовувалася церквою, наукою, дипломатією і виконувала роль «живої» мови як засобу спілкування в міжнародних переговорах. XVIII-XIX століття принесли зміни соціально-політичного характеру в країни Європи, що не могло не позначитися на розвитку сучасних західноєвропейських мов: французької, німецької та англійської. Знання латинської мови при цьому залишалося безперечним атрибутом освіченості й науковості. Відповідно, багаторічні традиції викладання латинської мови в різних навчальних закладах не могли не датися взнаки у практиці вивчення європейських мов, основою яких стала латинь. Саме тому перекладний метод навчання іноземних мов набув значного поширення в усіх країнах Західної Європи, а пізніше Східної Європи і Росії, де він займав домінуюче положення аж до 1917 року.

Перекладний метод можна умовно поділити на граматико-перекладний, коли в основі перекладу лежить граматичний аспект, і лексико-перекладний, в центрі уваги якого залишається лексика. Адже засоби, які використовуються для вираження певного змісту в оригіналі, і засоби, які застосовуються у перекладі, завжди нерозривно пов'язані з граматикою і словником. Звідси випливає необхідність особливої уваги як до лексичного наповнення інформації, що підлягає перекладу, так і до граматичних форм і категорій у їх взаємозв'язках.

Слід одразу наголосити, що цей поділ стосується тільки початкового стану навчання, адже у своїй подальшій роботі ці дві складові перекладного методу обов'язково поєднуються в єдине ціле.

Лінгвістичною базою граматико-перекладного методу були засади порівняльного мовознавства, за якими різні мови мають у своїй основі спільні елементи, які можуть взаємозамінюватися. Порівняльний аспект у вивченні мов, сягаючи своїми коренями у глибоку давнину, завжди був одним із найцікавіших для лінгвістів, науковців і перекладачів-практиків. Відомий сучасний лінгвіст О. Чередниченко підкреслював, що «порівняння мов як форм культури відіграє першорядну роль у процесі навчання перекладу. Спираючись на добре знання культурних традицій, таке порівняння дає змогу виявити в обох мовах різноманітні відповідності, які полегшують перекладацьку діяльність, та розбіжності, які перешкоджають їй» [2, с.256]. І це цілком справедливо, адже, як у словниковому складі двох мов, так і у відношеннях між граматичними системами дуже рідко спостерігається повна відповідність. Навіть ті граматичні категорії, які, на перший погляд, є абсолют-

© Смужаниця Д.І.

но ідентичними в мові оригіналу і мові перекладу, насправді не співпадають або тільки частково співпадають за обсягом значень чи функціями. Так, до прикладу візьмемо категорію числа в українській, англійській і французькій мовах. Здавалося б, вони абсолютно співвідносні: в усіх трьох мовах іменники мають форми двох чисел – однини і множини. Та навіть ці, ніби взаємозамінні граматичні форми різняться у багатьох випадках. Часто формі однини в українській мові відповідає форма множини в іноземній, і навпаки:

передмістя – outskirts (англ.), faubourg (франц.)
гроші – money (англ.), argent (франц.)

Це ж явище спостерігається і стосовно категорії роду, коли формальними показниками роду в англійському реченні виступає займенник-підмет, а в українському і французькому реченнях – узгоджені з іменником прикметники-означення.

She was tall and stout.
Вона була високою і повною.
Elle était de haute taille et grosse

Категорія роду в українській і французькій мові виражена чіткіше, ніж в англійській, бо окрім займенника-підмета показники роду (флективні закінчення) мають іменники, прикметники, дієприкметники.

Граматико-перекладний метод передбачає вміння працювати з граматичними нюансами, які з'являються при аналізі форм і структур мови оригіналу та їх відповідників у мові перекладу.

На етапі поширення цього методу в країнах Європи та в період його розквіту (XVIII – XIX ст.), представники граматико-перекладного методу І. Мейдингер (Німеччина), Г. Оллендерф (Англія) базували навчання на основі зіставлення явищ у двох мовах та запам'ятовуванні еквівалентів. Інколи це зводилося до підбору окремих речень з певними граматичними конструкціями, які ілюстрували окремі граматичні явища. Положення про спільність усіх мов за походженням і способом вираження понять стало для представників вищевказаного методу підставою для виокремлення дослівного перекладу як основного у процесі навчання іноземної мови.

Звісно, з розвитком науки про мову перекладні методи також зазнають змін. На сьогоднішньому етапі лінгвістичною аксіомою є те, що граматичні явища однієї мови, пов'язані із закономірностями її будови та функціонування, у своїй сукупності відмінні від граматичних явищ іншої мови, навіть якщо в окремих випадках спостерігається часткова подібність чи навіть повна відповідність. Зрозуміло, що відтворення тільки граматичної форми оригіналу не є метою перекладу. Мета перекладу – це відтворення думки в цілому.

Однак, усі труднощі, які пов'язані з розбіжностями граматичних систем мови оригіналу і мови перекладу, не слід перебільшувати. Інформація, яка виражається в мові оригіналу граматично, може виражатися лексично в мові перекладу. Власне цей факт, який підтверджується практикою, є доказом того, що різниця між граматичними і лексичними значеннями мовних одиниць полягає саме у різних способах їх вираження різними мовами.

Лексико-перекладний метод базується на вивченні мови на основі зв'язних текстів, здебільшого оригінальних, а не адаптованих. При цьому увага акцентується не на правильності відтворення окремих конструкцій у мові оригіналу і мові перекладу, а на аналізі лексичної насиченості тексту іноземною мовою та спробі передати її засобами рідної мови. На нашу думку, можна використати елементи компонентного аналізу, тобто розділити значення мовних одиниць на менші одиниці (наприклад, семи). Далі зіставити спільні семи в мові оригіналу і мові перекладу і виявити спільні семи в обох мовах. Такий шлях значно спростить подальшу роботу над текстом.

Слід підкреслити студентам, що мовні одиниці, які формують текст, часто виступають у ньому в своїх контекстуальних значеннях, які формуються з їх значення в мові (як правило зафіксованому в словнику), та контексту (тобто їх вживання в конкретному уривку тексту). Сукупність контекстуальних значень мовних одиниць у їх взаємозв'язках складає план змісту висловлювання. План змісту є тільки частиною інформації, основою перекладу.

Переклад зв'язного тексту передбачає у більшості варіантів комплексне використання перекладацьких методів і прийомів з урахуванням того, що текст – це єдине ціле у смисловому і структурному планах. Тому робота з текстом на парі включає два взаємозв'язані етапи: викладач пояснює загальні положення, пов'язані з труднощами перекладу даного уривку; акцентується увага на специфічних особливостях тексту, які обов'язково мають бути враховані при виборі варіанта перекладу.

Досвід показує, що аудиторна робота над перекладом тексту може базуватися на використанні аналітичного чи синтетичного способу перекладу.

Аналітичний переклад, або ж переклад з аналізом, передбачає детальний аналіз під керівництвом викладача всіх перекладацьких труднощів, окреслення типових проблем і обговорення стандартних шляхів вибору різних (або ж одного) варіантів перекладу.

При синтетичному перекладі студент самостійно перекладає текст певного рівня складності за певний проміжок часу. Потім результат роботи аналізується аудиторією, виявляються недоліки, підкреслюються всі позитивні результати, обговорюються труднощі, з якими довелося зіштовхнутися.

Аналітичний переклад вимагає серйозної підготовки і пропонується у групах з вищим рівнем базових знань. Викладач підбирає текст, який містить достатню кількість цікавих для аналізу елементів, при цьому вирішуючи, які з них стануть об'єктом детального пояснення на занятті, а з якими студенти зможуть розібратися самостійно.

У процесі роботи можуть використовуватися оригінальні неадаптовані тексти різних жанрів та різного ступеня складності, що є перевагою лексико-перекладного методу.

Таким чином, найважливішими плюсами перекладних методів у навчанні іноземних мов є можливість застосування різноманітних прийомів роботи зі зв'язним текстом: переклад та аналіз складних уривків; встановлення аналогій та «розумних» паралелей з рідною мовою; пошук необхідного еквівалента при перекладі; розуміння граматичної системи мови оригіналу; засвоєння значень окремих лексичних одиниць у контексті.

І хоча перші в історії методики перекладні методи мали серйозні недоліки: орієнтація на дослівний переклад, перевага форми над змістом, не комунікативне спрямування у навчанні іноземної мови [4, с. 288], вони дали добрий грунт для сучасних напрацювань у цій галузі.

Підсумовуючи сказане, слід наголосити на важливості подальших наукових розвідок у методиці навчання іноземних мов, особливо у методиці навчання перекладу. Адже власне перекладацька діяльність має багатовікову історію, а необхідність викладання перекладу як наукової дисципліни виникла відносно недавно. Переклад як вид діяльності у процесі вивчення іноземних мов поступово виокремився в самостійну багатокомпонентну дисципліну, яка є справжнім джерелом цікавих ідей для дослідження.

Список використаної літератури

1. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение / В.Н.Комисаров. – Москва: ЭТС, 2004. – 421 с.
2. Чередниченко О.І. Про мову і переклад / О.І.Чередниченко. – Київ: Либідь, 2007. – 247 с.
3. Федоров А.В. Основы общей теории перевода / А.В.Федоров. – Санк-Петербург: СПбГУ, 2002. – 415 с.
4. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник для студентів вищих закладів освіти [С.Ю.Ніколаєва, О.Б.Бігич, Н.О.Бражник, С.В.Гапонова та ін.] – Київ: Ленвіт, 1999. – 319 с.

Смужаница Диана
кандидат филологических наук, доцент
кафедра иностранных языков
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», Ужгород, Украина

ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ МЕТОДЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Статья посвящена переводческим методам в обучении иностранным языкам. Детально анализируются грамматико-переводческий (в основе которого грамматический аспект перевода) и лексико-переводческий (в центре внимания – лексика) методы. Введен краткий экскурс в историю с изучением влияния методики преподавания латинского языка на современную практику преподавания европейских языков. Акцентировано внимание на трудностях, связанных с различиями грамматических и лексических систем языка оригинала и языка перевода.

Ключевые слова: грамматико-переводческий, лексико-переводческий методы, язык оригинала, язык перевода, аналитический перевод, синтетический перевод.

Smuzhanytsya Diana
Candidate of Philological Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Foreign Languages
Sate Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

METHODS OF TRANSLATION IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

The article consideres dofferent methods in teaching foreign languages. Detailed analysis has been conducted of grammar-translation (based on the grammatical aspect of translation) and lexical-translation (in which the center of attention is the vocabulary) methods. A brief excursion has been made into history of indicating the influence of Latin teaching methods to the practice of teaching the European languages. The emphasis is put on the difficulties related to differences of grammatical and lexical source language and the target language, as well as the need for component elements analysis by comparing lexical phenomena in the structure of coherent text.The major advantages of translated techniques in teaching foreign languages is the ability to use various methods of working with coherent text, translation and analysis of complex passages; establishing analogies and "intelligent" parallels the native language; searching for the equivalent in translation; understanding of the grammatical system of the language of the original; assimilation of values of certain lexical items in context.

Key words: grammar-transferable method, lexical and translational method, language, language translation, translation analytical, synthetic translation.

УДК 159.923:327(075); 008 /316.6/ 327/ 339

Смук Оксана Тарасівна
кандидат психологічних наук, доцент
кафедра соціології і соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

ІНКУЛЬТУРАЦІЯ ТА ФОРМУВАННЯ ЕТНОНАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ УКРАЇНЦЯ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Формування національної ідентичності в умовах глобалізації є надзвичайно складним і суперечливим процесом в усіх сферах життєдіяльності – економічній, політичній, фінансовій, екзистенційній, психологічній.В умовах глобалізації народам стає все важче зберігати власну самобутність та ідентичність. Ми стаємо свідками процесу розмиву культурно-національної ідентичності народів, втрати ними своїх цінностей, які замінюються новими, що є продуктами глобалізаційних впливів і тенденцій.

Ключові слова:Україна, глобалізація, експансія, культура, ідентичність, самоідентифікація.

Вступ. Питання культурної ідентичності є актуальним для сучасного українського суспільства, оскільки в умовах незалежності і розбудови державності виникла проблема вибору шляхів подальшого розвитку і визначення місця України у системі міжнародних відносин. В умовах глобалізації народам стає все важче зберігати власну самобутність та ідентичність. Ми стаємо свідками процесу розмиву культурно-національної ідентичності народів, втрати ними своїх цінностей, які замінюються новими, що є продуктами глобалізаційних впливів і тенденцій.

Дослідження місця і ролі України в глобалізаційних умовах сучасності визначається особливою актуальністю тому, що на нинішньому етапі глобалізаційного розвитку світової цивілізації різні країни світу, в тій чи іншій мірі, переживають процеси трансформації всіх сфер людського життя; на початку XXI століття Україна зіткнулася з низкою економічних, політичних, соціальних, культурних проблем, серед яких особливе місце займають соціоантропологічні, соціоекономічні, соціокультурні проблеми; визначальним напрямом глобалізаційних зрушень є всеохоплююча інтеграція та інформаційно-комунікаційна революція, які створюють об'єктивні передумови як для об'єднання людства, так і для його роз'єднання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема глобалізації є ще малодослідженою і потребує аналізу тенденцій глобалізації, виявлення проблем глобалізації в межах сучасного українського суспільства, шляхів підвищення ефективності суспільства та соціально-орієнтованого управління; добробуту населення на основі прискореного розвитку соціоекономічної сфери та модернізації українського суспільства з метою включення його до загальнопланетарних процесів. В даній площині істотний вклад у розробку даного напрямку внесли праці Р.Арона, Д.Белла, З.Бжезинського, О.Тоффлера, Р.Робертсона, І.Валлерстайна, Е.Гідденса, М.Кастельса, Ф.Фукуями, М.Уотерса, С.Гантінгтона; українських вчених – В.Андрущенка, В.Беха, Є.Бистрицького, В.Волинки, В.Воронкової, В.Горського, В.Ляха, С.Кримського, М.Михальченка, М.Поповича, В.Табачковського, В.Пазенка, М.Степико. Дискурс глобалізації в суспільних науках виникає в середині 1980-х років, коли це поняття став розробляти і популяризувати Р. Робертсон. З кінця 1980-х років більшість досліджень теорії змін було зосереджено на новому генеральному напрямку – розробці теорій глобалізації. 1990 року виходить програмний збірник статей «Глобальна культура», у якому опубліковано роботи провідних теоретиків цієї проблеми М.Арчера, І.Валлерстайна, Р.Робертсона, М.Фезерстоуна, Б.Тернера та інших. З цього часу одна за одною з'являються фундаментальні монографії про глобалізацію Л.Склера, Р.Робертсона, О.Іанні, М.Уотерса, У.Бека та інших дослідників.

Виклад основного матеріалу. На початку XXI століття світ переживає певний критичний період, який визначають як «точку біфуркації», «перехідний вік», епоха невизначеності тощо. Нинішня глобалізація, з одного боку, уніфікує соціальний простір, а з другого – веде до чіткішої стратифікації світової спільноти. Формується система, що складається з країн «ядра» глобалізації та країн «периферії» глобалізації. Одним із важливих чинників у цьому питанні постає географічне положення України, а саме її розташування на перетині двох макроцивілізацій Східної та Західної, що породжує дискусії з приводу культурно-історичних орієнтирів для українського народу. Україна, сприймається, як носійцінностей, є своєріднимпосередником у міжкультурних контактах Сходу і Заходу.На жаль, Україна не є суб'єктомглобалізації і належить в цьомуаспекті до периферійних держав [2].

Формування національної ідентичності в умовах глобалізації є надзвичайно складним і суперечливим процесом в усіх сферах життєдіяльності – економічній, політичній, фінансовій, екзистенційній, психологічній. Ідентичність – це усвідомлення індивідом своєї належності до певної культурної спільноти, групи людей, яка надає її суб'єктові соціально значущий комплекс цінностей, символів і традицій. Кожна людина чи колектив є носієм ідентичності, які визначають їх місце та орієнтації в соціальній структурі, певні норми соціальної поведінки. Найпоширенішим видом і формою національної ідентичності є етнічна ідентичність, одна з форм колективної солідарності, що ґрунтується на системі культурно-символічних ознак, усвідомлюваних в процесі етнічної смоідентифікації. Самоідентифікація формує суб'єктивний статус (етнічну ідентичність), який може не збігатися з об'єктивним статусом етнічної належності[3;4]. Під національною ідентичністю розуміється суб'єктивне почуття і одночасно об'єктивна якість самототожності індивіда з нацією, виявлення цілісності індивідуального «Я», що сумісне з вірою індивіда в тотожність того чи іншого образу світу і людини.

Будучи життєвим стрижнем особистості і головним індикатором психологічної соціальної рівноваги, національна ідентичність означає:1) внутрішню тотожність суб'єктів в процесі сприйняття ними образу глобалізованого світу, пов'язаного з розвитком процесів глобалізації, відчуття стійкості і безперервності свого «Я» в просторі і часу; 2) включення в людську спільноту і тотожність особистісного і соціально-сприйнятого типу світогляду в суспільстві; 3) формування «Его-ідентичності» як норми

© Смук О.Т.

індивідуального психічного розвитку і душевного здоров'я (особистісна ідентичність); 4) формування групової чи колективної ідентичності як ознаки належності індивідуального буття до певної спільноти; 5) відчуття певного сегменту історії (психоісторична ідентичність); 6) набуття екзистенційної стійкості (екзистенційна ідентичність) [3].

Відомий дослідник проблеми ідентичності, Ерік Еріксон, стверджує, що ідентичність є інтегральною характеристикою людської особистості, а формування ідентичності – ключовий процес у розвитку особистості. Розрізняються позитивні і негативні ідентичності. Закріпленню негативної ідентичності (злочинець, маргінал, тощо) індивіда може сприяти практика «навішування ярликів», спеціальний або груповий тиск. Можлива втрата індивідом ідентичності, пов'язана або з віковими психологічними кризами, або з швидкими змінами в соціокультурному середовищі. Втрата ідентичності проявляється в таких явищах, як відчуження, деперсоналізація, аномія, маргіналізація, психічні патології, рольові конфлікти, девіантна поведінка. Культурна ідентичність – це складний суспільний феномен, процес ототожнення себе з конкретною культурою. Проблема ідентичності або самовизначення під ношею глобалізації стосується як окремого індивіда, так і певного етносу, народу, державності. Культурна ідентичність як наслідок інкультурації є найважливішим процесом кожної спільноти.

Індивід, будучи соціальною істотою, змушений рахуватися зі стилем життя, манерами спілкування, особливостями мови, моди тощо, з тим, що в конкретному соціумі прийнято називати своїм і престижним. Отже, щоб показати іншим власну значущість він змушений рахуватися й приймати моделі, стандарти ставлення до світу того соціального оточення, в якому перебуває. Для сучасної людини проблема полягає в тому, чи здатна пересічна людина, в умовах, де поведінку диктують, так звані, публічні авторитети, де масова культура нав'язує свої смаки і стандарти, зберегти незалежність внутрішнього світу зі своїми цінностями, тобто свою культурну ідентичність.

Є незаперечним фактом, що сучасне масове суспільство, культивуючи замінники культури, моралі, спілкування, мови на місце культурних цінностей, поставило зручні штампи взаємин: рольове замість інтимно-особистісного спілкування, престижно-рольову поведінку, стандарти маскультури, яка ґрунтується на примітивних інстинктах. Нині українці все частіше орієнтуються на якісні параметри життя – на високий рівень особистого споживання. Нам нав'язують, що саме у житті найголовніше, у чому полягає мета і сенс.Тому пересічна людина перестає бути собою, її існування зведене до соціального функціонування [8].

Під тиском глобалізації український культурний генотип поступово змінюється: матеріальне абсолютизується, культура перетворюється на прислужницю бізнес-еліти, вилучається національний складник, прищеплюється етика «безчуттєвої корисності» та соціального автоматизму. Для української культури характерне домінування ретроспективно-етнічних, фольклорних форм, відсутність елітарності, суспільству потрібна справжня еліта, а не та, яка незрозуміло звідки взялась і сама себе титулувала; нерозвинутість урбаністичних художніх форм які займають позиції «андеграунда»; консерватизм; замкнутість молодої української літературина власних проблемах, відстороненість від глобальних процесів.З причин низького життєвого рівня, в умовах тотальної комерціалізації всіх сфер життя, відбувається відторгнення основної маси населення від культури, освіти, духовних цінностей [8].

Як наслідок процесу інкультурації – простежуємо духовну аномію, що призводить до духовного здичавіння та всеруйнівного цинізму. Кланова приватизація, безсоромне захоплення власності, дикий капіталізм розчавили надії людей на справедливу Україну. Нині в Україні, на жаль, спостерігається тенденція, коли для більшості молодих українців притаманний брак етнокультурної чи національної самоідентифікації, вони перестають сприймати себе як українців, втрачають свою українськість.Українська національна культура (традиції, звичаї, обряди, фольклор) більшістю молодих людей сприймається як анахронізм. Відсутність в української молоді національної самоідентифікації якраз і призводить до легшого проникненнявестернізованих цінностей у молодіжне середовище.Наше суспільство є пасивним споживачем культурних, ідеологічних послань, створених іншими культурами, іншими державами, що згубно впливає і на економіку України, і на культуру та національну ідентичність її громадян. Розвиток українського суспільства підпорядкований загальним закономірностям розвитку сучасної світової системи. Саме тому в умовах надзвичайного зростання зовнішніх впливів на економічне, соціальне, культурне і політичне життя українського суспільства, проблема впливу глобальних процесів постає центральним питанням виживання.

Маємо ситуацію, яку відомий науковець XX століття Дмитро Чижевський охарактеризував як «неповна нація, неповна література, неповна культура...» [7, с.202]. Нинішня глобалізація – це універсальне поширення однорідних культурних взірців і поступове створення єдиної глобальної системи економіки й соціального управління, що відбувається через абстрагування від національних традицій і національних особливостей.

За словами О. Білоруса, вплив нової реальності, що виникає під тиском глобалізації, має потужний, навіть шокуючий політичний ефект, оскільки вимагає визначити ставлення до засад і динаміки глобалізації та виробити стратегію поведінки відповідно до її парадоксів і викликів [1] .

Підсумовуючи все вищезазначене, маємо наголосити на тому, що історична перспектива сучасної України багато в чому залежить від того, наскільки ми, українці, збережемо власну самобутність, обумовлену нашим етногенезом, і наскільки зможемо протистояти нівелюючому впливу прогресуючої глобалізації. Глобалізація суперечить одному з найістотніших принципів організації природи і людського суспільства – принципу поліморфізму і тому не буде сприяти загальному розвитку людства в цілому та України.

Висновки. Етнонаціональна ідентичність є вирішальною і ключовою в формуванні культури етнонаціонального буття в умовах культурної глобалізації. Сучасний інформаційний потік, який не можна ні з чим порівняти і який не має аналогів за силою впливу на світове співтовариство й характеризується всепроникаючою здатністю, пов'язаний передовсім, з небувалим розвитком знакової продукції, появою нових інформаційних технологій, удосконаленням і збільшенням кількості засобів масової інформатизації. Створення глобального культурно-інформаційного простору та комунікативної мережі, яка є «становим хребтом сучасної цивілізації» (Е.Сміт), і порадила феномен інформаційного суспільства, яке характеризується автономізацією сучасного суспільства, розширенням ступеня суспільства

Складність сучасної культурної ситуації проявля-

ється її суперечністю: швидкість перебігу глобалізаційних процесів та становлення інформаційного суспільства поєднується із сплеском національних культур та усвідомлення локальності цивілізацій. Така ситуація в сучасній культурі, без сумніву, впливає на буття людини, функціонування системи цінностей, існування смислових орієнтирів у культурі, а включеність до цього процесу глобальних технологій, яке можемо спостерігати останнім часом, посилює цей вплив і ставить нові соціокультурні виклики перед людиною та її культурною ідентичністю.

Безперечно, у ході глобалізації втрачаються величезні поклади культурної пам'яті та знань. Але занепад культур не є характеристикою тільки сьогодення. Вражає не це, а швидкість, з якою це відбувається у глобальну епоху. Врешті-решт, кількість цих змін зможе і якісно змінити культурне лице світу та уодноманітнити не лише культурні пропозиції, але і культурні розв'язки завдань, що неминуче поставатимуть перед людством, а це саме по собі є небезпечним.

Питання культурної ідентичності є актуальним для сучасного українського суспільства, оскільки в умовах незалежності і розбудови державності виникла проблема вибору шляхів подальшого розвитку і визначення місця України у системі міжнародних відносин.

Список використаної літератури

1. Білорус О.Г. Глобілізація і безпека розвитку / Олег Григорович Білорус. – К. : КНЕУ, 2001. – 733 с.
2. Зажигаєв Б.В. Україна на перехресті глобальної політики – Ч. 1: Україна та європейська система сучасних міжнародних відносин // Проблеми міжнародних відносин: [зб. наук. праць / наук. ред. Некряч А.І. та ін.]; вип. 1. – К.: КиМУ, 2010. — С. 76–90.
3. Наконечний В. М. Світовеукраїнство в сучаснихглобалізаційнихпроцесах // Проблемиміжнароднихвідносин: [зб. наук. праць / наук. ред. Канцелярук Б.І. та ін.]; вип. 2. – К.: КиМУ, 2011. — С. 164– 179.
4. Самойлов О.Ф. Цивілізаційно-культурний аспект аналізу глобалізаційних процесів // Проблемиміжнароднихвідносин: [зб. наук. праць / наук. ред. Канцелярук Б.І. та ін.]; вип. 2. – К.: КиМУ, 2011. − С.205–219.
5. Тоффлер Э. Шокбудущего / ЭлвинТоффлер. – М.: АСТ, 2008. – 560 с.
6. Фукуяма Ф. Конец истории и последний человек / ФрэнсисФукуяма. – М.: Ермак, 2004. – 588 с.
7. Чижевський Д.І. Культурно-історичніепохи / ДмитроІвановичЧижевський. – К.: Смолоскип, 2002. – 300 с.
8. Український інститут соціальних досліджень ім. О. Яременка [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.uisr.org.ua/monitoring

Смук Оксана
кандидат психологических наук, доцент
кафедра социологии и социальной работы
ДВНЗ Ужгородский национальный университет, Ужгород, Украина

ИНКУЛЬТУРАЦИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОНАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ УКРАИНЦА В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Формирование национальной идентичности в условиях глобализации является чрезвычайно сложным и противоречивым процессом во всех сферах жизнедеятельности – экономической, политической, финансовой, экзистенциальном, психологическом. В условиях глобализации народам становится все труднее сохранять собственную самобытность и идентичность. Мы становимся свидетелями процесса размыва культурно-национальной идентичности народов, утраты ими своих ценностей, которые заменяются новыми, что является продуктами глобализационных влияний и тенденций.

Ключевые слова: Украина, глобализация, экспансия, культура, идентичность, самоидентификация.

Smuk Oksana
Candidate of Psychological Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Sociology and Social Work
Sate Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

INCULTURATION AND FORMATION OF ETHNIC-NATIONAL IDENTITY OF THE UKRAINIANS IN CONDITIONS OF GLOBALIZATION

This article examines the peculiarities of contemporary globalization processes and the attempt of analysis of place of Ukraine in them is done. In the article the analysis of conceptual principles of steady social development is given in the conditions of globalization; it is marked in particular, that social development is related to ethnonationalizm, that an ethnonational identity pours in on steady social development, that these two processes are mutual bounded; basic ways and directions of forming of conception of steady social development are determined in the conditions of globalization.

Key words: Ukraine, globalization, expansion, culture, identity, self-identification.

УДК 378 (73)

Стойка Олеся Ярославівна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра іноземних мов
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

ЗМІНИ НАПРЯМКІВ ДІЯЛЬНОСТІ ТА СТРУКТУРИ АМЕРИКАНСЬКОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті розглядаються зміни напрямків діяльності та структури американських університетів та коледжів. Розглядається зміна в структурі та системі управління вищими навчальними закладами, інтеграція вищої освіти і науки, запровадження елективної системи навчання, створення сучасної системи профорієнтації та профвідбору студентів, вдосконалення системи кредитних годин. Використання американського досвіду професійної освіти допоможе збагатити теорію і практику підготовки вітчизняних фахівців і сприяти входженню вищої школи України в єдиний світовий освітній простір.

Ключові слова: вища освіта, освітній простір, навчальний заклад, досвід, трансформаційні процеси.

Вступ. Інтеграція України в світовий освітній простір передбачає вивчення зарубіжного досвіду і впровадження найбільш цінних здобутків у вітчизняну систему освіти. Особливо це питання є актуальним сьогодні, коли в системі вищої освіти відбуваються трансформаційні процеси. В цьому плані цікавим, на нашу думку, є американський досвід, оскільки в системі вищої освіти США впродовж останніх десятиріч відбуваються суттєві інституційні перетворення, які варті уваги а також певні риси які можуть бути використанні в освітньому просторі України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти функціонування американської вищої школи досліджувалися вітчизняними вченими: О. Зіноватна [1], О. Коваленко [2], Т. Олендр [3], Р .Шаран [4] та інші. Водночас, в американській науковій літературі існує низка різних точок зору про характер і наслідки трансформаційних процесів у вищих навчальних закладах США [5; 6; 7].

Метою статті є розглянути основні зміни напрямків діяльності та структури американських університетів та коледжів, зміни в структурі та системі управління вищими навчальними закладами, інтеграція вищої освіти і науки,а також можливості використання прогресивних ідей у вітчизняному освітньому просторі.

Виклад основного матеріалу. Вища школа США включає широкий діапазон навчальних закладів, які відрізняються якістю і рівнем освіти, поставленими перед ними завданнями тощо. Сформована система вузівського навчання ефективно забезпечує наступність різних рівнів багатоступінчатої вищої освіти США, яку можна здобути в дослідницьких університетах, державних університетах штатів, приватних гуманітарних коледжах, релігійних навчальних закладах, військових академіях та інших спеціалізованих інститутах. Однак, ядром системи американської вищої освіти є університети та коледжі.

Значних трансформаційних змін за досліджуваний період зазнали університети – змінилися співвідношення чисельності студентів у різних типах закладів, форми власності, концепція підготовки фахівців тощо. Так, якщо в 1950-1960-х роках XX століття студентам надавалося право вибирати предмети спеціалізації для підготовки до навчання в професійній школі, то у 1980-і роки завдання вищої школи змінилися – студентам необхідно було оволодіти знаннями з гуманітарних, соціально-політичних і природничих дисциплін, хоча вони самі часто відмовлялися розширювати свої навчальні програми за рахунок включення в них додаткових навчальних дисциплін. Введення «всебічної» освіти спричинило зменшення бажаючих вступати до даних вузів. Особливо це стосувалося навчальних програм з гуманітарних і соціальних наук, які реалізувалися професійними школами. Безумовно це не торкалося таких популярних шкіл як юридичні та медичні школи, школи бізнесу та ін.

Негативні тенденції в цей період спостерігалися у сфері наукової діяльності дослідницьких університетів. Головний недолік останніх, відзначений американськими вченими, – надання переваги академічним дослідженням на противагу прикладним, надмірна спеціалізація, яка викликає труднощі при вивченні проблем, що потребують застосування міждисциплінарного підходу. До кінця XX століття провідні університети практично перестали наймати на роботу докторантів, чиї наукові інтереси були присвячені занадто вузькому колу досліджуваних проблем. Значна кількість дослідників знаходить роботу іншого характеру, наприклад, адміністративну, що дуже часто унеможливлює повернення до викладацької чи наукової діяльності. Ще однією проблемою є неуважність наукових керівників до виконання робіт їх підопічними і небажання факультетів надавати допомогу у перекваліфікації, якщо це потрібно. Ці тенденції особливо проявляються на прикладах дисертаційних робіт як магістерського, так і докторського рівнів. Всі вони досліджують вузькі тематики, актуальність яких викликає сумніви у самих фахівців вищої школи. У зв'язку з низкою факторів, в тому числі й зростанням безробіття серед дипломованих спеціалістів США (на у 1985 р. серед докторів наук – 1,7%), набула поширення «післядокторська освіта», головним чином у провідних університетах країни. Це потребувало створення нових структурних одиниць всередині цих інститутів.

Починаючи з середини XX століття федеральний уряд США проводить політику формування групи провідних університетів, в яких би сконцентрувався основний науковий потенціал країни. Такі університети отримували максимальні федеральні асигнування, мали найбільш кваліфікований науково-педагогічний склад, вводили складні освітні програми, і в результаті, до кінця XX століття стали найбільшими науковими центрами країни. 1980-і роки ознаменували собою початок нової ери у здійсненні наукових досліджень (на університети припадало 80% всіх наукових розробок і відкриттів), однак це десятиліття залишалося відносно спокійним і продуктивним: інвестори виражали глибоку зацікавленість у вкладенні грошей, університети не мали недостатку в студентах. Як свідчать дослідження, однією з суттєвих змін даного періоду є зростання приватних інвестицій (близько 2,3 млрд. дол. у рік): у першій половині 1980-х років спостерігається зростання з 83 до 86% у приватних ВНЗ і 24-28% – у державних .

© Стойка О.Я.

Федеральний уряд здійснював безпрецедентну підтримку науки та дослідницьких центрів США з кінця 40-х років XX століття, за умов військово-технічного протистояння СРСР до початку 1970-х років, коли розпочався новий період – згортання держзамовлення на наукові дослідження. Основними причинами стали дефіцит держбюджету та скорочення витрат на військову сферу у зв'язку із завершенням «холодної війни».Тим не менш, список університетів, які отримували регулярну допомогу від урядових джерел практично не змінювався з 1967 р., а 4/5 всіх виділених урядом засобів призначалися для проведення наукових досліджень у цих закладах. До середини 1990-х років цей перелік як і раніше очолювали Університет Дж. Хопкінса, Стенфордський університет, Масачусетський технологічний інститут, Університет Каліфорнії. Уряд США створював умови для розвитку комерціалізації дослідницької роботи у вузах. З цією метою був прийнятий закон, який дозволяв університетам володіти патентами на винаходи, профінансовані державою.

Починаючи з 1980-х років значимість промислово-університетських зв'язків була визнана урядом США. Свідченням цього є чисельні програми Національного Наукового Фонду, в тому числі «Інженерні дослідницькі центри», «Науково-технологічні центри», «Промислово-університетські кооперативні дослідницькі центри». Особливо високу оцінку промисловості отримали інженерні дослідницькі центри і кооераційні зв'язки в сфері наук про життя: за офіційними даними за 1996 р. 90% компаній США, які проводили дослідницькі роботи в даній галузі вказали на тісне співробітництво з різними університетськими підрозділами.

Американські дослідницькі університети виконують три основні функції: забезпечення населення країни можливістю отримання вищої освіти; проведення наукових досліджень; впровадження у виробництво результатів наукових досліджень. Саме у взаємодії цих функцій, як відзначають американські дослідники, полягає сила сучасного університету, що робить його найбільш прийнятним вищим навчальним закладом.

Певних трансформаційних змін за досліджуваний період зазнали коледжі США. На сьогодні розрізняють три типи коледжів: чотирирічні заклади, по закінченню яких присуджується ступінь бакалавра; комплексні вузи, зі строком навчання більше чотирьох років і присвоєнням ступеня бакалавра чи магістра; дворічні коледжі, які надають ступінь ад'юнкт-бакалавра чи молодшого спеціаліста. Діють також коледжі вільних мистецтв. Коледжі перших двох типів організовані за принципом університету, тобто мають два навчальні ступені – академічний коледж і професійні школи. Однак якщо рівень першого ступеня (підготовчий) є однаковим у всіх вузах країни, то рівень другого ступеня відрізняється якістю освіти.

Кінець XX-го – початок XXI-го століття характеризується як складний, перехідний період для коледжів штатів. Багато з них втратили професійну орієнтацію і базові освітні цілі в сфері підготовки фахівців. У 1970-ті роки ці заклади називали вузами «забутих американців». У період становлення обов'язкової середньої освіти роль даних навчальних закладів була високою, а їх цілі визначалися і чітко підпорядковувалися самим вузам, державній владі і суспільству в цілому. Після Другої світової війни цілі коледжів штатів дещо змінилися. До їх складу почали включатися коледжі мистецтв та бізнесу, інженерні, медичні школи та ін. У 1980-ті роки такі зміни спричинили значне скорочення кількості абітурієнтів у зв'язку з обмеженістю та недостатнім рівнем якості навчальних програм. Варто відзначити, що така проблема не втратила актуальності й сьогодні. Загалом, дослідники вищої освіти США оцінюють діяльність згаданих коледжів як негативну. Більша частина з них – це невеликі за розміром навчальні заклади, здатні конкурувати лише з окремими професійними школами, перш за все з точки зору якості наданих освітніх послуг. Значна кількість коледжів штатів розміщена в густо населених районах і до недавнього часу не відчували нестачі в абітурієнтах. Однак, у коледжах, які розміщені у віддалених місцях спостерігається інша тенденція. Іншою негативною тенденцією є збільшення вартості навчання, відсутність чітко визначених цілей роботи, зниження вимог до рівня підготовки абітурієнтів, збільшення розмірів фінансової допомоги студентам та ін.

Визначальною проблемою в діяльності коледжів є низька якість навчальних програм. При переході на новий ступінь розвитку (університет), більшість коледжів практично не змінюють ці програми у зв'язку з недостатньою компетенцією викладацького складу. Ще одним проблемним напрямком є нестача капіталовкладень у розвиток нових спеціальностей і факультетів. Це не дозволяє коледжам штатів конкурувати з дослідницькими університетами чи приватними коледжами вільних мистецтв. Не дивно, що коледжі штатів показують вельми низькі результати в розробці дослідницьких докторських програм.

Негативні тенденції за останні десятиліття спостерігалися в діяльності коледжів вільних мистецтв. Перш за все, ці коледжі в найбільшій мірі залежали від оплати за навчання студентів, не отримуючи додаткових коштів ні з боку держави, ні з приватного сектора. У 1980-і роки відбувся значний спад кількості абітурієнтів – до 1990-го року їх чисельність знизилася на 25%. В цей час фахівці передбачали закриття двохсот найбільших коледжів вільних мистецтв у США. Такі прогнози були зумовлені загальною демографічною ситуацією в країні, ставленням суспільства в цілому до ліберальної освіти, спрямованої на збереження традиції американської вищої школи, яка повинна виховувати інтелектуала і джентльмена, а не на ринок робочої сили. Однак передбачення не виправдалися завдяки зростанню економіки і самих вузів, які знайшли шляхи «виживання» і адаптувалися до нових умов.

Можна виокремити низку проблем, які супроводжували коледжі вільних мистецтв: вузи приймали студентів нетрадиційного віку, які не хотіли вчитися на денній формі навчання; у багатьох коледжах відзначалася висока вартість навчання (близько 20 тис. дол. на рік); спостерігався недостатній рівень кваліфікації викладацького складу у зв'язку з низькою заробітною платою та високим навантаженням та ін. Ці проблеми не стосувалися елітних коледжів вільних мистецтв, кількість яких, починаючи з 2000-го року поступово почала збільшуватися. Це багато в чому залежало від відкриття в цих закладах теологічних відділень. Ці коледжі й до сьогодні, незважаючи на високу вартість навчання, користуються популярністю серед забезпечених верств населення і слугують «постачальниками» кадрів для магістратури найбільш престижних університетів країни. Варто відзначити, що, починаючи з 1990-х років, близько тридцяти зазначених коледжів зробили доступною освіту для дітей із малозабезпечених сімей, які мали певні здібності в мистецтві чи спорті. В цих навчальних закладах налагоджена індивідуальна робота зі студентами (консультування з різноманітних питань, підвищення культурного рівня студентів, на-

дання медичних послуг та ін.), увага акцентується на міждисциплінарному підході до навчання, в навчальні програми включена достатня кількість гуманітарних дисциплін (особливо історії та іноземних мов), студентам надається можливість брати участь у дослідницькій роботі. Всі ці переваги дають нам підстави стверджувати, що коледжі вільних мистецтв, в більшій мірі аніж будь-який тип вузу США, демонструють кращі освітні практики.

Найбільш швидкими темпами протягом свого існування розвивалися дворічні коледжі [6]. Це в основному державні коледжі з великою кількістю студентів. Приватних дворічних коледжів значно менше – як правило, це елітні навчальні заклади з невеликою кількістю студентів. Частина студентів дворічних коледжів проходить навчання за перехідними програмами, що дозволяє їм після двох років продовжувати навчання на другому, а іноді на третьому курсі університету чи чотирирічного коледжу. Близько 2/3 випускників цих коледжів, які отримують диплом молодшого спеціаліста, влаштовуються на роботу, а 1/3 – продовжують навчання в університеті. Дворічні коледжі виконують ще одну важливу соціальну функцію в американському суспільстві – приймають на навчання значну кількість випускників загальноосвітніх шкіл, які б могли потрапити до лав безробітних.

Як свідчать результати досліджень, початок 1980-х років став не кращим періодом у розвитку дворічних коледжів – спостерігався спад фінансових можливостей, підвищився скептицизм з боку суспільства щодо доцільності даної освіти та її подальших перспектив, зменшилася кількість абітурієнтів. Однак до початку 1990-го року чисельність вступників дещо зросла – з 50,9% усіх випускників ЗОШ у 1980 р. до 56,6% – у 1989 р. Визначальним фактором збільшення студентів стало зростання їхньої кількості за рахунок абітурієнтів нетрадиційного віку, а також іммігрантів, які приїжджали в США в основному з країн Латинської Америки і Азії [3]. Багато з них потребували вивчення англійської мови, граматики та читання на рідній мові. Дворічні коледжі забезпечували таку підготовку за спеціально розробленими програмами. Таким чином, 24% від загальної кількості студентів зазначених закладів становили студенти етнічних меншин, яких приваблювала невисока вартість навчання, зручне розташування, широкий доступ до навчальних програм.

За останні десятиліття в дворічних коледжах спостерігається тенденція до збільшення частки студентів-афроамериканців. Так, у 1980 році у цих коледжах навчалося 40% всіх темношкірих випускників шкіл, а в 1990 р. – 43%. Станом на 2011 р. ця цифра становить 44,8% [6].

На сьогодні керівництво коледжів орієнтується на зміни ринку праці і адаптує навчальні програми до цих змін. Вони пристосовують їх до практичних потреб виробництва і певним чином формують навички студентів.

Таким чином, викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**, що в освітньому просторі США постала очевидною неминучість конструктивного підходу до вирішення проблем оновлення системи освіти, створення умов для рівноправного, повноцінного існування навчальних закладів різних організаційно-правових форм відповідно до нових вимог ринку, різноманітних навчальних програм, фінансових освітніх можливостей та ін. Грамотне використання досвіду США у сфері освіти повинно створити передумови для прогрессу вітчизняної системи освіти, для виходу на новий рівень її якості

Список використаної літератури

1. Зіноватна О. М. Вища освіта у США: навчальний компонент у магістерських програмах різного типу / О. М. Зіноватна // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». – 2009. – №163. – С.82-86
2. Коваленко О. Ю. Структура системи освіти США / О. Ю. Коваленко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах. Зб. наук. праць. – 2009. – №9. – С.172-177
3. Олендр Т. М. Програми підготовки студентів природничих спеціальностей, що здобувають освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавра у США й Україні: порівняльний аспект / Т. М. Олендр // Вісник Черкаського університету: Серія «Педагогічні науки», Вип. 147. – 2012. – С.32-38
4. Шаран Р. Етапи розвитку дистанційної освіти у США / Р. Шаран // Порівняльна професійна педагогіка. – 2011. – №2. – С.34-42
5. Duderstadt J. J. A University for the 21st Century / J. J. Duderstadt. – Ann Arbor, MI: Univ. of Michigan press, 2000. – 358 p.
6. Renner R. Higher Ed. Inc.: The rise of the For-Profit University / R. Renner // The Journal of Higher Education. – 2003. – 74 (1). – P.108-111
7. Smith V. New Dimensions for General Education / V. Smith // Higher Learning in America, 1980-2000 / Ed. by Levine A. – Baltimore: John Hopkins Univ. Press, 1994. – 244 p.

Стойка Олеся
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра иностранных языков
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», Ужгород, Украина

ИЗМЕНЕНИЯ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И СТРУКТУРЫ АМЕРИКАНСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье рассматриваются изменения направлений деятельности и структуры американских университетов и колледжей. Рассматривается изменение в структуре и системе управления высшими учебными заведениями, интеграция высшего образования и науки, внедрение элективной системы обучения, создание современной системы профориентации и профотбора студентов, совершенствование системы кредитных часов. Использование американского опыта профессионального образования поможет обогатить теорию и практику подготовки отечественных специалистов и способствовать вхождению высшей школы Украины в единое мировое образовательное пространство.

Ключевые слова: высшее образование, образовательное пространство, учебное заведение, опыт, трансформационные процессы, колледж, университет.

Stoyka Olesya
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Foreign Languages
Sate Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

CHANGES OF DIRECTIONS AND STRUCTURE OF AMERICAN HIGHER EDUCATION

The article considers changes in the activities and structure of American universities and colleges. The changes in the structure and management of universities, the integration of higher education and research, the introduction of elective training system, improved credit hours are being concerned. This article considers the directions of the American experience of education which can enrich the theory and practice of training national experts and provide an opportunity for Ukraine to enter into a single global educational environment. Thus, the following conclusion can be made that the system of education of the USA has been updated. The conditions for equal and normal functioning of educational institutions of different legal forms in accordance with the new requirements of the market, various training programs, financial and other educational opportunities are being created. All these features should be implemented in Ukraine to create the conditions for progress of the national system of education to reach a new level of quality.

Key words: higher education, educational space, school, experience, processes of transformation, college, university.

УДК 378.046.4

Товканець Оксана Сергіївна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра психології та педагогіки
ВНЗ «Східно-європейський слов'янський університет», м. Ужгород

МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ В ПОЛІТИЦІ ФОРМУВАННЯ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ СТРАТЕГІЇ

В статті розглядаються проблеми менеджменту освіти у контексті європейської освітньої стратегії. Зазначено, що формування стратегії європейської освітньої політики має певний цикл, який полягає у формуванні концепції проблеми, попередньому аналізі проблеми, постановці цілей, аналізі актуальності, адекватності цілей, уточненні засобів, аналізі адекватності засобів, практичній реалізації. Акцентується увага на специфіці соціально-політичних умов європейських країн та їх вплив на управління системою освіти; на варіантах рівнів менеджменту освіти в Європі: поєднання централізованого і місцевого управління; на різноманітті систем управління освітою.

Ключові слова: менеджмент освіти, професійна підготовка, європейська освітня стратегія

Вступ. У сучасних умовах реформування серед основних напрямів є система менеджменту освіти в Україні, визначення компетенцій, повноважень і відповідальності органів управління всіх рівнів, забезпеченні їхньої взаємодії, у процесі переходу від розпорядчого до регулюючого управління системою освіти, розвиток державно-громадських форм управління освітою.

Вивчення й поміркована трансформація зарубіжного досвіду щодо менеджменту освіти та європейської освітньої політики може сприяти ефективному вирішенню складних проблем регулювання освітніх процесів, кадрового забезпечення управління освітою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема політики Європейського Союзу у сфері управління і менеджменту освіти розглядалася зарубіжними і вітчизняними дослідниками в контексті аналізу моделей освітньої політики (О.Власова, В.Красняков), механізмів її реалізації (О.Краєвська), філософських засад (В.Андрющенко, В.Кремень), формування освітнього простору (М.Ларіонова, М.Локшина)

Дослідники наголошують на спільності ідей освітньої політики європейських країн щодо передачі частини своїх суверенних національних повноважень наднаціональним інституціям, разом з тим відрізняючи європейську інтеграцію від міждержавної співпраці [4, с.57]; на базових горизонтальних політик ЄС та регулятивного методу її формування; на поліпшенні якості та ефективності системи освіти, полегшення доступу до освіти для кожного та створення освітньої бази для зовнішнього середовища [9].

Визначення мети та завдання дослідження. Політика ЄС в освітній сфері здійснюється із залученням міжвідомчих структур в рамках інститутів Євроспільноти, а також за участю зацікавлених недержавних інституцій, які займаються питаннями розробки та реалізації європейської політики підготовки до професійної діяльності. Серед проблем освітньої політики виокремлюється проблема менеджменту освіти, якій в європейських країнах приділяють значну увагу. Адже з кожним роком в європейських державах збільшується кількість суб'єктів управління освітнім процесом, створені й ефективно реалізуються різні механізми залучення громадськості до управління освітньою галуззю. Це свідчить про наявність прямої залежності, що відбувається між демократизацією суспільства і збільшенням громадської участі в управлінні освітою, а також підтверджує зворотну залежність між впровадженням інститутів громадського управління в освітніх установах і готовністю громадян до демократичного управління державою в майбутньому.

Метою статті є дослідження напрямів освітньої політики європейських країн у сфері менеджменту освіти

Виклад основного матеріалу. В умовах розвитку інтеграційних процесів освітня політика європейських країн прагне до формування спільного бачення в національних системах освіти, до створення «гармонізації» систем освіти. Формування стратегії європейської освітньої політики має певний цикл, що полягає у формуванні концепції проблеми, попередньому аналізі проблеми, постановці цілей, аналізі актуальності, адекватності цілей, уточненні засобів, аналізі адекватності засобів, практичній реалізації. При цьому важливо підкреслити, що суб'єктами освітньої політики є: державні службовці, батьки, роботодавці, релігійні конфесії, етнічні діаспори, вчителі.

В європейських країнах історично сформувалася відносна спільність систем освіти, яка виражена в наступному: визнання і забезпечення загальних основ філософських принципів освіти (принцип рівності і свободи), ліберальної ідеології, в основі якої загальні цінності - свобода совісті й свобода освіти; визнання прав людини, в тому числі права на освіту для всіх, яке передбачає зв'язок рівності, обов'язковості і безоплатності освіти як компонентів демократичного устрою суспільства; визнання освіти як цінності для суспільного розвитку, введення обов'язкової освіти для всіх і продовження термінів обов'язкової освіти.

Державна політика в галузі освіти може визначатися урядом або Міністерством освіти країни, консультативним чи дорадчим органом при урядові, Міністерстві, іншими установами і організаціями.

Державну політику в галузі освіти у більшості європейських країн (Німеччина, США, Норвегія, Швеція) формує федеральне відомство, відповідальне за освіту, до повноважень якого належить розробка освітньої політики, завдань і положень щодо організації навчання (регіональна політика, навчальні плани і програми). Здійснення контролю і фінансування освітніх установ належать регіонам.

Як правило, на державному рівні приймаються рамкові закони про загальну (середньому) освіту і про вищу освіту, що визначають базові ознаки системи освіти, на основі яких розробляються і приймаються більш конкретні і розгорнуті регіональні закони, або ж основні принципи і політика освіти задаються Конституцією країни (наприклад, Німеччина, Франція).

Як показує проведений аналіз, однією з функцій

© Товканець О.С.

центральної влади стає функція гармонізації внутрішнього національного права з загальноєвропейським правом в освіті. Це і є основою для поширення і реалізації загальноєвропейської освітньої політики в багатьох країнах Європи. Однак, на рівні регіональної політики може проявлятися протилежна тенденція, оскільки в функції місцевої влади входить збереження культурної регіональної ідентичності, що ускладнює поширення загальноєвропейської освітньої політики.

Ключове питання освітньої політики - питання про цілі освіти. Актуальними проблемами сучасної освітньої політики є: оптимізація функцій управління і розподілу повноважень; ресурси управління і розвитку освіти; моніторинг освіти і його громадська підзвітність; роль освіти у вирішенні міжнаціональних і міжконфесійних конфліктів, забезпеченні ринкових механізмів у наданні освітніх послуг, ефективності використання фінансових і матеріальних ресурсів в реалізації цілей освіти, рівності освітніх можливостей і справедливості доступу; формування освітніх стандартів.

Проведений аналіз правових актів і наукових джерел, які формують основи для координації політики в галузі освіти європейських країн, дозволяє виділити три основні групи стратегічних цілей: цілі якості / ефективності: «підвищення якості та ефективності систем освіти і підготовки»; цілі справедливості: «забезпечення загального доступу до освіти і підготовки»; цілі управління: «відкриття систем освіти і навчання для більш широкого світу» [11].

Дані цілі розглядаються нами як пріоритетні напрями підготовки менеджерів освітньої галузі, які визначають в свою чергу основні напрями побудови змісту програм підготовки.

Підвищення якості стало найважливішою метою політики багатьох країн. Якісна освіта означає, перш за все, те, що учні отримують основні знання і навички, необхідні для роботи і повсякденного життя, а також їм прищеплюються бажання і мотивація вчитися. Для інституційного середовища це означає, що школи мають високі можливості з організації безперервного розвитку своєї діяльності й забезпечення різноманітних освітніх послуг. Сучасна модель європейської школи здатна мотивувати учнів до праці, пов'язаних з навчанням, а також пропонувати їм хороші перспективи працевлаштування, що стає більш високоякісною, ніж та, яка просто готує більшу частину своїх учнів на вступ до університету.

Ще одна мета державної політики, справедливість, також отримала нове звучання. Справедливість більше не інтерпретується як вимога абсолютної однаковості освітніх послуг. З іншого боку, розвиток гнучких освітніх маршрутів для учнів є ключовим елементом нової європейської політики в сфері справедливості. Такий індивідуальний підхід вимагає відповідної гнучкості в моделюванні навчальних планів і програм, а також у розвитку додаткових навичок, в тому числі, наприклад, отриманих в житті, роботі та інших умовах, що виходять за рамки формального навчання.

Якість і справедливість не є взаємовиключними цілями державної політики. Навпаки, передбачається, що ці цілі взаємно підкріплюються.

Європейськими країнами визначено ряд проблемних аспектів щодо освітньої політики, зокрема в напрямі менеджменту освіти на загальноєвропейському, національному та регіональному рівнях. В аналітичній доповіді Світового банку [8] фахівці з людського розвитку виділили ряд проблемних сфер.

Перша сфера – переорієнтування систем освіти на потреби ринкової економіки і плюралістичної демократії, безперечно, є не тільки наймасштабнішою, а й найскладнішою проблемою, з якою системи освіти деяких європейських країн стикаються досі [8, с.20 -22]. Адаптація освіти до нинішньої ринкової економіки вимагає особливих зусиль. Для цього потрібно не тільки впоратися із завданням переходу від властивих адміністративній економіці способу мислення і знань до тих, які потрібні в умовах ринкової економіки, а й адаптувати систему до нової глобальної економіки (або економіці знань). Виникнення нової глобальної економіки знань та інформаційного суспільства висунули освіту і професійну підготовку на перший план економічного розвитку, але усвідомлення цього контенту в навчальних аудиторіях поки ще не проявляється [14]. Як зазначається в рекомендаціях, реформування процесу передачі знань не означає те ж саме, що і реформування національних навчальних планів, яке за своєю суттю є конструюванням нових документів. Необхідно змінити повсякденну професійну поведінку викладачів, що є більш складним завданням, ніж створення нових навчальних планів або підручників.

Другою проблемною сферою, виділеною фахівцями, є бідність і нерівність [8, с.29]. Коріння цих тенденцій знаходяться за межами системи освіти. Хоча дитяча бідність і безробіття серед молоді сильно проявляються в ряді східноєвропейських країн, тільки деякі з них виробили цілісну політику в цій галузі [17]. У цій проблемній сфері немає шляху до рішень минулого, коли рівність досягалася шляхом уніфікації освітніх послуг. Політика соціальної справедливості сьогодні базується на застосуванні різних фінансових моделей, що формуються з урахуванням конкретних умов, необхідності цільової допомоги. Це вимагає перегляду інституційних цілей, реалізації нових адміністративних підходів і змін в політиці щодо забезпечення соціальної справедливості.

Третя проблемна сфера державної політики, стосується фінансування освітньої галузі. Досягнення загальних цілей державної політики, таких, як якість освітніх послуг або справедливість, в нових умовах фінансування є сьогодні більш складним завданням, ніж при командно-адміністративній системі управління. Уряду повинні використовувати фінансування в якості нового регулюючого інструменту, що доповнює або навіть замінює інші інструменти регулювання, що часто є не популярними діями для представників окремих груп [8, с.45].

Четвертою проблемною сферою є ефективність роботи системи. Звертається увага на те, що є дві причини для звернення до цієї теми. Перша причина полягає в тому, що часто про ефективність системи практично нічого не відомо, і дане питання важко виділити в державній освітній політиці як окрему проблемну область. Друга причина полягає в тому, що вироблення і застосування правильних політичних рішень є не лише складною задачею, але ще і має великий політичний ризик. Вирішення проблеми ефективності на макрорівні є однією з найчутливіших завдань політики щодо освіти. Тут, по-перше, необхідно отримати нові знання: зібрати інформацію про різні конкретні причини неефективності та зрозуміти їх; по-друге, необхідно виробити життєздатну політику реформ у сфері підвищення ефективності [8, с.62].

П'ята проблема стосується управління системою. У більшості європейських країн децентралізація стала однією з основних цілей освітньої політики, оскільки досягнення таких основних цілей державної політики, як якість, справедливість і ефектив-

ність стає складнішим завданням. При цьому підкреслюється, що надзвичайно важливим завданням є підвищення відповідальності, обліку і контролю у сфері забезпечення якості наданих освітніх послуг [8, с.77].

Моделі систем освіти, що переважає в європейських країнах, базуються на принципах: рівності освітніх можливостей, тобто надання державної гарантії розвитку загальної освіти, доступної всім; масова школа розглядається як державний освітній заклад. Ця політика спрямована на цивілізовану конкуренцію, забезпечення права особистості на освіту, відповідальності держави щодо фінансування, організації та контролю освітніх послуг.

Особливості управління системою освіти в різних країнах визначаються специфікою соціально-політичних умов: політичні федеральні системи (Німеччина, Бельгія) визначають мінімальну роль національної держави в освіті; унітарні держави (Франція) прагнуть до децентралізації системи освіти; політичний регіоналізм сприяє тому, що держава є посередником у розвитку освіти (Великобританія, Італія).

Існують різні варіанти рівнів менеджменту освіти в Європі: поєднання централізованого і місцевого управління (Великобританія, Італія, Люксембург, Греція, Швейцарія); поєднання центрального, регіонального та місцевого управління (Нідерланди, Бельгія, Данія, Іспанія, Португалія, Австрія, Швеція, Росія); поєднання федерального управління, самоврядування в кожній землі і регіонального управління (ФРН); поєднання центрального, регіонального, провінційного і місцевого окружного управління (Італія); поєднання центрального, регіонального, департаментського, комунального управління у Франції та ін.

Європейські країни представляють собою різноманіття систем управління освітою: централізовані системи (Албанія, Білорусь, *Болгарія,* Хорватія, Естонія, Ірландія, Італія, Латвія, Литва, Молдова, Нідерланди, Португалія, *Словаччина,* Румунія, *Словенія,* Туреччина, Україна); децентралізовані системи (ФРН, Бельгія, Данія, Великобританія, Греція, Люксембург, Угорщина, Норвегія, Швеція, Швейцарія); системи освіти на шляху децентралізації (Австрія, Іспанія, Фінляндія, Франція, Польща, Росія, *Чехія*). У централізованих системах освіти держава (Міністерство освіти) зберігає компетенції адміністративного та фінансового порядку: розподіл ресурсів, підготовка і підбір кадрів, розробка навчального плану, організація іспитів, видача дипломів, фінансовий контроль.

Основною проблемою є відповідність традиційної моделі державної школи завданням, які висуває складний світ сучасної цивілізації: з перспективи школи − зміна ситуації життя дитини в сучасному світі; підвищені вимоги батьків і суспільства до школи; в аспекті змін умов і, відповідно, запитів «споживачів освітніх послуг», так званого «світу праці» та вищої школи; з точки зору змін в розумінні політичного устрою найсучаснішого суспільства і держави і т.п.

Є дві основні обставини, що визначають розуміння освіти і школи, як соціального інституту суспільства в кожній конкретній країні. Перше - це загальна (загальносвітова) тенденція, що знаходить своє вираження в ідеях «громадянської школи» або «більш самостійної», «відповідальної», «самокерованої», «автономної» і т.п. З іншого боку - діючі в кожній з країн освітні традиції, звичний уклад життя, сформовані структури визначає ситуацію в кожній конкретній країні, причому не тільки в сенсі розуміння того, «наскільки держава потрібна школі», а й в сенсі того, що конкретно означає вільна, самостійна або автономна школа. Розуміння призначення школи розрізняються за багатьма істотними пунктами і коливаються від крайнього політичного лібералізму до принципу індивідуальної свободи. У різних державах панують дуже різні уявлення про те, наскільки названі принципи громадянського суспільства повинні ставати дієвими [17, с.124].

Не можна стверджувати, що освітня політика в європейських країнах є прямим відображенням державної, їх взаємозв'язки привертають особливу увагу, оскільки відображають не просто поділ відповідальності, але і тому що на рівні регіону, муніципалітетів відбувається зіткнення політичних рішень з реальністю. Узгодженість політик всередині однієї країни багато в чому визначаються історично складеними взаєминами між центральними органами влади та регіонами, а також переважаючими традиціями демократизму або централізації в управлінні освітою, оскільки саме вони визначають участь освітньої установи як суб'єкта в розробці шляхів розвитку освіти, визначення актуальних проблем і способів їх вирішення, освітньої політики регіону, держави в цілому.

Більшість європейських авторів (і, перш за все, один з провідних європейських політиків в сфері освіти Ф.-Р.Йах [16, с.123-125] відзначають, що відмінності, зумовлені історичною традицією і культурними особливостями між країнами великі, і конкретне положення, наприклад, стаття закону, яка в текстах різних країн формально тотожна, насправді часто означає не одне і теж. У змістовному відношенні традиції європейської освіти відрізняються один від одного. Ф.Р.Йах виділяє три освітніх традиції: модель раціонального енциклопедизму; гуманітарна модель, спрямована переважно на індивідуалізацію і практичну дію; дитиноцентристська або ж людиноцентристська (В.Кремень), що ставить в центр освітньої діяльності дитину і її орієнтацію в колективі та її емоційний і соціальний розвиток. Ці три основні традиції спираються на фундаментальні ціннісні орієнтири і установки, які неможливо поєднати в єдиному для всіх європейських держав навчальному плані і стандарті. У той же час можна відзначити, що загальна тенденція у розвитку освітніх систем в Європі очевидна − майбутнє бачиться в громадській школі, якій надається значна міра автономії. Обґрунтування легітимності цього напрямку відбувається за трьома основними лініями: правовій, економічній та педагогічній. Правова пов'язана з ідеєю громадянського суспільства і демократії, ґрунтується на традиційних правах і свободах. Економічна розглядає школу, як підприємство сфери послуг і очікує від автономної школи посилення орієнтації на реальні потреби громадян (споживачів), хоча більшість авторів відхиляють ідею забезпечення школи тільки за рахунок «продажу товару під назвою освіту». Педагогічна стратегія бачить у роздержавленні освітніх установ і надання свободи умову для відповідальної роботи вчителів, координації зусиль між школою і сім'єю.

Аналіз наукової літератури [2; 3; 4; 6; 9; 10] дозволяє визначити ті об'єктивні і суб'єктивні труднощі, що перешкоджають розвитку гармонізації систем освіти і відкритого європейського освітнього простору.

1.Різноманіття культур і як їх відображення багатозначність систем освіти, завданням яких є розвиток та збереження національно-культурної ідентичності. Цим визначається і ступінь інтеграційних процесів в

освіті: можливі тільки ті інтеграційні процеси, які не тягнуть зміни функції освіти, спрямованої на збереження національно-культурної ідентичності.

2. У сучасній європейській освіті розвивається неоліберальне мислення, яке полягає в наступному: функції школи і освітніх послуг - «ефективне задоволення клієнтів», тому що потреби «клієнтів» повинні визначати тип і зміст освіти. Однак «інтереси клієнтів» відображаються в інтересах різних соціальних груп (політиків, партій, батьків, учнів, представників економіки та т. д.). Виникає залежність інтеграційних процесів в освіті від «потреб клієнтів».

3. Національна нормативна база в освіті і стратегія національної освітньої політики можуть сприяти або перешкоджати розвитку інтеграційних процесів.

4. Особливості управління системою освіти (централізоване / децентралізоване). Децентралізація управління системами освіти і висока автономність навчальних закладів у багатьох країнах можуть перешкоджати поширенню «європейського виміру освіти» там, де сильна регіональна політика підтримки національно-культурних традицій.

Проте, можна констатувати, що з огляду на зазначені ризики, освітня політика європейських країн стимулює міжкультурну взаємодію в сфері освіти, в яку залучені різні дійові особи - державні діячі, чиновники, вчителі, викладачі вузів, адміністратори навчальних закладів, дослідники, учні, батьки, офіційні особи і широка громадськість, розширюючи таким чином громадянам європейських країн доступ до якісної освіти, що відповідає викликам постіндустріального суспільства.

При цьому основним механізмом формування освітньої європейської політики стає механізм узгодження. У демократичному суспільстві основним механізмом реалізації освітньої політики є громадська дискусія, яка орієнтована на досягнення наступних цілей: забезпечення високої якості політичних документів через максимальне залучення максимальної різноманітності думок і глибини дискусій; забезпечення змістовної суспільної підтримки пропонованих змін; створення демократичного клімату в системі освіти, в якому всі учасники освітнього процесу відчувають свою відповідальність за його хід і результати; зростання компетентності освітньої громадськості; самовизначення майбутніх виконавців щодо власних завдань у зв'язку з планованими змінами.

У цьому контексті Рада Європи і Європейська комісія констатувала, що «принцип субсидіювання», що визначається автономним функціонуванням національних систем освіти країн-членів (формат, за яким освітні інституції застосовують різні правила зарахування, працюють за різними навчальними планами, присуджують різні дипломи, ступені та кваліфікації тощо), вже не може повною мірою реалізувати проголошені у Лісабоні цілі [7]. Тому, за нових окреслених стратегій ЄС переходить до використання «відкритого методу координації» (open method of coordination – OMC), який передбачає розробку спільних для країнчленів ЄС політик, завдань та інструментів реалізації освітніх цілей. Механізмами впровадження відкритого методу координації, який допомагає державамчленам ЄС у виробленні власної освітньої політики, як зазначено у висновках лісабонської зустрічі Ради Європи, належать: визначення напрямків розвитку освіти Спільноти у поєднанні з встановленням термінів досягнення цілей (короткострокова, середньострокова і довгострокова перспективи); створення, за необхідністю, кількісних і якісних показників та орієнтирів на основі бенчмаркингу світових лідерів; пристосування передового світового досвіду до потреб суспільних галузей країн-учасників ЄС; адаптація уніфікованих європейських принципів у площині національної та регіональної політики за допомогою визначення конкретних цілей і прийняття відповідних заходів, з урахуванням національних і регіональних відмінностей; періодичний моніторинг, оцінка та експертиза [14].

У перспективі в загальноєвропейському масштабі Європейська Комісія має намір реалізовувати наступні напрями щодо ефективності освітніх послуг: розробку і реалізацію програм Європейського Союзу в сферах свободи пересування, навчання в університетах, проведення досліджень, а також координації загальноєвропейських і національних програм і можливостей держав-членів; розробка плану модернізації вищої освіти; формування програм навчання молодих підприємців; реалізацію заходів, спрямованих на скорочення безробіття в молодіжному середовищі.

На національному рівні держави-члени Євросоюзу в даний час акцентують увагу на проблемах достатнього фінансування освітніх установ, вдосконалення навчальних систем на всіх рівнях, поліпшення показників якості дошкільної, початкової, середньої, професійної та вищої освіти та збільшенні ступеня доступності освіти, вирішенні проблем зайнятості фахівців.

Щодо менеджменту у сфері професійної освіти, то у 2011 р була розроблена модель проекту Європейської Комісії «Ваша перша ЄВРО-робота» [12, с.8], орієнтована на молодих людей у віці від 18 до 30 років. Даний пілотний проект, запущений в 2012 р. і розрахований на довгострокову перспективу, повинен сприяти наданню підтримки молодим випускникам, бажаючим отримати роботу за кордоном. З урахуванням того, що рівень безробіття серед молодих людей у віці від 18 до 24 років в країнах-членах Євросоюзу станом на початок 2012 р. склав 5,5 млн. чоловік, даний європейський проект набуває все більш вагомої і першорядної важливості.

Єврокомісія заснувала спеціальну експертну групу, мета якої полягає у визначенні шляхів і способів співпраці, обмін інформацією та передовою практикою. В даний час експертна група займається розробкою першого проекту по транскордонній волонтерській роботі, і паралельно веде розробку Молодіжного волонтерського порталу, який стане складовою частиною модернізованого Молодіжного порталу Європейського Союзу. В контексті формування європейської освітньої політики варто відзначити пряму державну послугу «Європасс», що надається з метою спрощення тлумачення кваліфікацій і умінь на європейській території, що сприятиме спрощенню процедур визначення кваліфікації, навичок і умінь серед бажаючих знайти роботу на своїй батьківщині або за кордоном.

Не менш важливу роль в реалізації освітніх програм Європейського Союзу, особливо для молоді, відіграють консультації з можливостей неперервного навчання. Такі консультації спрямовані на допомогу європейцям в прийнятті найбільш вірних та такими, що відповідають їх інтересам, рішень. В рамках функціонування консультативного механізму європейськими інститутами розроблений цілий ряд інструментів, зокрема: *«Портал можливостей європейського простору»,* спрямований на надання допомоги студентам, викладацькому складу, консультантам та іншим верствам суспільства в пошуках інформації про навчання та роботу в Європі, включаючи можливості отримання вищої та професійної освіти в Євросоюзі, участі в обмінах і отримання грантів,

а також у наданні інформації про переїзд за кордон; *«Європейський портал трудової мобільності»*, що надає інформацію, поради та послуги безробітним і роботодавцям, які виявили бажання скористатися принципом свободи переміщення (портал має велике значення для прикордонних європейських регіонів, надаючи допомогу у вирішенні проблем, що виникають з трудовою мобільністю).

Висновки. Інтегруючись в європейський і світовий освітній простір, Україна прагне враховувати напрацювання, характерні для управління галуззю в інших країнах. Безумовно, таке врахування не передбачає простого копіювання зарубіжного досвіду, однак може надати допомогу в розробці національної системи управління освітою, зокрема щодо переходу її на державно-громадський рівень. Необхідно враховувати, що вироблення власної освітньої політики європейських держав здійснюється на основі визначення напрямів розвитку освіти європейської спільноти; створення, за необхідністю, кількісних і якісних показників та орієнтирів, пристосування передового міжнародного досвіду до потреб суспільних галузей; адаптація уніфікованих європейських принципів у площині національної та регіональної політики за допомогою визначення конкретних цілей і прийняття відповідних заходів, з урахуванням національних і регіональних відмінностей; періодичного моніторингу, оцінки та експертизи, які організовані у формі взаємного навчання згідно з Лісабонською стратегією. Ефективне співробітництво України і ЄС у сфері освіти, зокрема менеджменту освіти, може внести суттєвий вклад в її соціально-економічний розвиток, у зміцненні її позицій у міжнародному освітньому просторі. **Перспективи подальших досліджень** вбачаємо в аналізі підготовки фахівців з менеджменту освіти в європейських країнах, вивченні досвіду центральноєвропейських країн у формуванні управлінської освітньої політики.

Список використаної літератури

1. Байденко В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы / В.И.Байденко. − М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2003. — 128 с.
2. Бражник Е.И. Становление и развитие интеграционных процессов в европейском образовании: дисс... докт. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Бражник Евгения Ивановна; Российский государственный педагогический университет имени А.И.Герцена. – СПб, 2002. – 354 с.
3. Власова О.Ю. Модели образовательной политики современных европейских государств: сравнительный анализ: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата политических наук: специальность 23.00.02 – политические институты, процессы и технологи / Власова Ольга Юрьевна; МГУ им.М.В.Ломоносова. – М., 2013. – 21 с.
4. Краєвська О. Освітня політика Європейського Союзу: становлення та механізми реалізації / Оксана Краєвська // Вісник Львівського університету. Серія міжнародні відносини. – 2011. – Випуск 28. – С. 53–65.
5. Красняков Є.В. Державна політика Чеської Республіки в галузі освіти: досвід для України / Є.В/Красняков // Вісник НАДУ. – 2015. − № 4. – С.101-106
6. Ларионова М. В. Формирование общего образовательного пространства в условиях развития интеграционных процессов в Европейском Союзе : диссертация на соискание ученой степени доктора политических наук : специальность 23.00.04 – политические проблемы международных отношений и глобального развития; Российский университет дружбы народов / Марина Владимировна Ларионова. – Москва, 2002. – 387 с.
7. Локшина О.І. Етапи розвитку стратегії Європейського Союзу у галузі освіти /О.І.Локшина [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www/nbuv/gov/ua/e_journals/ITZN/em2/content
8. Образование в странах с переходной экономикой: задачи развития. − Всемирный Банк, 2000. − 183 с. [Електронний ресурс]. − Режим доступу: http://ecsocman.hse.ru/text/19209336/
9. Освітні програми Європейської Комісії // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.eu-edu.org/ua/euedu1.html
10. Фрумин И. Д. Образовательная политика: практика анализа / И.Д.Фрумин. – М.: ЦИОП, 2002. – 168 с.
11. Council of the European Union (2002), «Detailed work program on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe», Brussels, 20 February. 2002.
12. 12 Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions COM (2011) 933 Final on Youth opportunity initiatives. - Brussels, 2011. – 12 p.
13. Die EU-Staaten im Vergleich: Strukturen, Prozesse, Politikinhalte / Oscar W. Gabbriel; Frank Brettschneider (Hrsg.). – 2., iiberarb. und erw. Aufl.- Opladen: Westdt. Veri., 1994. – C.9-23.
14. Duthilleul, Y. (2001a), Education and the learning economy: next phase of educational reform in Romania, Human Development Sector for Europe and Central Asia, The World Bank
15. European Commission: European Economy – 7/2009 – Economic Crisis in Europe: Causes, Consequences and Responses, Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities. , пункт 37 // [Електронний ресурс]. – Режим лоступу: http://ec.europa.eu/economy_finance/
16. Frank-Rüdiger Jach: Schulverfassung und Bürgergesellschaft in Europa : Berlin: Duncker & Humblot. (Abhandlungen zu Bildungsforschung und Bildungsrecht, hrsg. von Frank-Rüdiger Jach und Siegfried Jenkner, Bd.2) 1999. 546 S.
17. UNICEF (2000) Young People in Changing Societies, Regional Monitoring Report // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.unicef-irc.org/publications/

Товканець Оксана
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра педагогики и психологии
Высшее учебное заведение «Восточно-европейский славянский университет»
г.Ужгород, Украина

МЕНЕДЖМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛИТИКЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЕВРОПЕЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СТРАТЕГИИ

В статье рассматриваются проблемы менеджмента образования в контексте европейской образовательной стратегии. Отмечено, что формирование стратегии европейской образовательной политики имеет определенный цикл, который состоит в формировании концепции проблемы, предварительном анализе проблемы, постановке целей, анализе актуальности, адекватности целей, уточнении средств, анализе адекватности средств, практической реализации. Акцентируется внимание

на специфике социально-политических условий европейских стран и их влияние на управление системой образования; на вариантах уровней менеджмента образования в Европе: сочетание централизованного и местного управления; на многообразии систем управления образованием.

Ключевые слова: менеджмент образования, профессиональная подготовка, европейская образовательная стратегия.

Tovkanets Oksana
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Pedagogy and Psychology
Eastern European Slavic University, Uzhhorod, Ukraine

MANAGEMENT OF EDUCATION IN POLICY OF FORMATION OF EUROPEAN EDUCATIONAL STRATEGY

The article deals with problematics of education management in the context of European educational strategy. Every year in European countries there increases the number of education process managerial units, there have been designed and effectively implemented various mechanisms for public participation in the education sector management, indicating the presence of direct relationship that occurs between the democratization of society and the increased public participation in the education management. This proves the inverse correlation between the implementation of public administration in the educational institutions and the willingness of citizens to democratic governance in the future.

The article is aimed at studying the educational policies of European countries in the field of education management. There has been grounded the formation strategy of European educational policy as a special cycle, that lies in establishing the problem concept, a preliminary analysis of the problem, setting goals, analyzing the relevance, purpose adequacy, refining the methods, analysis adequacy, and practical implementation. There has been held the analysis of education system reorientation to the needs of a market economy and open society, the fight against poverty by increasing education equity, funding stability, education quality, resources efficient use, review of the management system and its accountability, these are the trends in European education policy.

Key words: education management, training, European educational strategy.

УДК 371.134:796:165.242.1

Товт Валерій Адальбертович
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра теорії і методики фізичного виховання
ДВНЗ «Ужгородський національний університет» м.Ужгород, Україна

ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Визначено, що підвищення професійної майстерності вчителя фізичної культури в системі післядипломної педагогічної освіти є комплексною проблемою. Найбільше факторне навантаження в структурі його професійної майстерності мають показники, що характеризують уміння та навички проведення урочних і позаурочних форм занять. Доведено, що жодна група показників не є вирішальною у підвищенні професійної майстерності вчителя фізичної культури, однак встановлено їх факторний вклад в загальний результат.

Ключові слова: професійна майстерність, фізична культура, післядипломна педагогічна освіта.

Вступ. Останні дослідження і публікації показують, що однією з проблем сучасної системи освіти в підготовці вчителів фізичної культури є недостатній рівень умінь та навичок до роботи в умовах, що вимагають самостійного прийняття оптимальних педагогічних рішень. Відомо, що затребувані практикою вміння та навички вчителя самостійно і обґрунтовано конструювати навчальний процес, формуються після вузівської освіти досить довго і неповно [7, с.45].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз досліджень змісту освітнього процесу та педагогічне осмислення питань підвищення професійної майстерності вчителя в системі післядипломної освіти, вказують на наявність низки суперечностей, а саме: обмеженість засобів й фрагментарність традиційної практики підвищення кваліфікації вчителя, що не сприяють забезпеченню системності процесу вдосконалення їх професіоналізму та не відповідають соціокультурним і особистісним потребам; необхідність реформування змісту післядипломної освіти з урахуванням концептуальних засад щодо модернізації національної системи освіти та чинними теоретико-методологічними і програмно-методичними засадами освітньої діяльності вчителя [2, с.67].

Випереджаючий розвиток педагогічної освіти обумовлює важливість орієнтуватися на формування і розвиток професійного рівня педагогічної діяльності, який передбачає, крім надбання необхідних знань, використання здатності до творчості і саморозвитку вчителя фізичної культури. Загальнотеоретичні основи формування професійної майстерності вчителів досліджували українські вчені Р.Х.Гільмеева [1, с.459], Б.Б.Дамбаева [2, с.190], В.Л.Матросов [4, с.14-18] та ін. Шляхи вдосконалення змісту і методики підготовки майбутніх учителів, тренерів-викладачів та інших фахівців галузі фізичного виховання і спорту представлені у роботі Р.П.Карпюка [3, с.204], методи контролю ефективності, процесу професійної підготовки фахівців фізичної культури − А.М.Меерсона [5, с.22.].

Згідно з дослідженнями К.Є.Романова [7, с.45] та ін. освітня діяльність більшості вчителів насичена методичними штампами і стереотипами поведінки. Вченими рекомендовано створення спеціальної освітньої програми по формуванню та розвитку у вчителів фізичної культури педагогічної майстерності. Проблеми цілеспрямованого формування та вдосконалення професійної майстерності фахівців досліджені в працях А.М.Меерсона [5, с.22.], В.А.Товт [8, с.40] та ін.

Зрозуміло, що підготувати досконалого вчителя фізичної культури, застосовуючи традиційні підходи до навчання, складно. Згідно положень теорії системного підходу доцільно на початку вивчити структуру професійної майстерності вчителя фізичної культури відповідно до сучасних вимог, що дасть можливість корекції її елементів. Найкращі умови для такої корекції дає післядипломна педагогічна освіта, яка є достатньо розвинутою в Україні.

Проблема дослідження полягає в тому, що формування змісту післядипломної педагогічної освіти вимагає теоретичного і практичного вивчення структури професійної майстерності вчителя фізичної культури, що дозволить обґрунтувати напрями вдосконалення її окремих елементів.

Актуальність дослідження визначається необхідністю реформування системи післядипломної педагогічної освіти відповідно до соціального замовлення а також особливої ролі вчителя фізичної культури у вирішенні загальнонаціональної проблеми формування здоров' я нації.

Метою статті є визначення структури професійної майстерності вчителя фізичної культури та обґрунтування методичних напрямів підвищення його професійної майстерності в системі післядипломної педагогічної освіти.

Об'єкт дослідження: професійна майстерність вчителів фізичної культури.

Предмет дослідження: структура професійна майстерність вчителів фізичної культури та напрями її вдосконалення.

Основними методами нашого дослідження є: аналіз психолого-педагогічної, методичної та спеціальної літератури відповідно до теми дослідження; метод теоретичного аналізу та синтезу на етапах визначення мети, завдань дослідження; проведення багатомірного математичного аналізу; узагальнення результатів дослідження.

Завдання дослідження: 1. Виокремити складові структури професійної майстерності вчителя фізичної культури. 2. Обґрунтувати основні напрями підвищення професійної майстерності вчителів фізичної культури.

Виклад основного матеріалу. Вивчення структури професійної майстерності вчителя фізичної культури проводилося шляхом вибору найбільш інформативних критеріїв їх оцінки та застосування факторного аналізу за методом факторів з наступною ротацією по варімакс-критерію [5, с.22].

В результаті попереднього відбору показників професійної майстерності за результатами опитування експертів було вибрано 29 показників, які характеризують теоретичну, методичну та фізичну підготовленість вчителя фізичної культури (рис 1). Факторному аналізу підлягали їх коефіцієнти кореляції.

© Товт В.А.

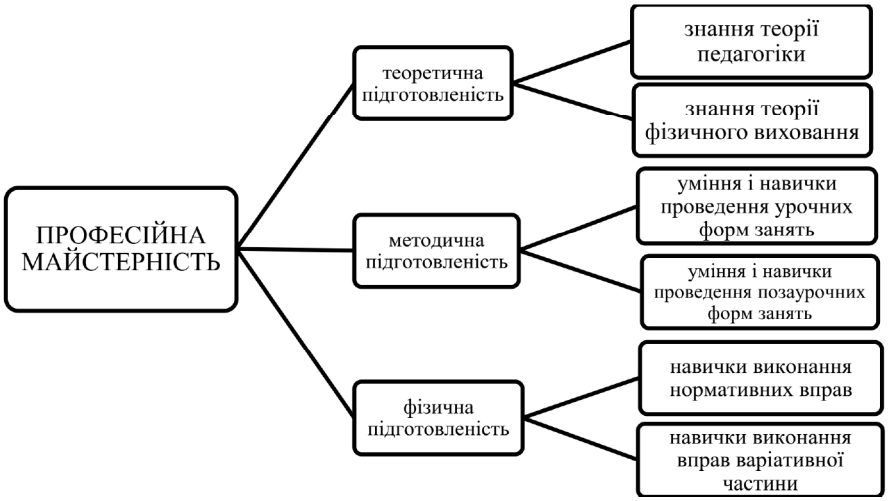

Рис.1. Складові професійної майстерності вчителя фізичної культури

Аналіз результатів факторного аналізу дозволив встановити таке:

- найбільше факторне навантаження в структурі професійної майстерності мають показники, що характеризують уміння і навички проведення урочних і позаурочних форм занять (регулювання моторної щільності уроку, створення позитивного емоційного фону, залучення учнів до організації навчального процесу); між цими показниками та загальною експертною оцінкою професійної майстерності вчителів існує статистичний взаємозв'язок; вклад цього фактору в сумарну дисперсію склав 23 відсотки;
- в другу групу увійшли показники, що характеризують теоретичну та методичну підготовленість (знання і уміння пояснити техніку виконання вправ, підібрати адекватні підготовчі вправи, знання способів регулювання фізичного навантаження); сукупність цих показників склало основу другого фактору із загальним вкладом в сумарну дисперсію 20 відсотків;
- до третьої групи увійшли переважно показники фізичної підготовленості (навички особистої взірцевої демонстрації техніки виконання нормативних і позанормативних фізичних вправ), вклад цього фактору в сумарну дисперсію склав 19 відсотків.

Загалом результати факторного аналізу допомогли виокремити складові структури професійної майстерності вчителя фізичної культури та визначити їх фактору вагу в сумарній дисперсії, що, на наш погляд, дозволяє правильно розкласти акценти в освітньому процесі.

З метою обґрунтування оптимальних підходів до підвищення професійної майстерності вчителів фізичної культури проведено експертне оцінювання вчителів з мінімальним стажем педагогічної роботи (Гр.-2) і з стажем роботи не менше 10 років (Гр.-1). Результати оцінювання дозволили визначити, які складові професійної майстерності з часом потребують корекції у вчителів з значним педагогічним стажем роботи, а також які з них потребують вдосконалення у вчителів з мінімальним педагогічним стажем роботи (див.табл.1).

Таблиця 1.

Порівняльна характеристика показників професійної майстерності вчителів фізичної культури з мінімальним стажем педагогічної роботи і з стажем роботи більше 10 років

Показники	Групи, бал (x±m)		P
	Гр. 2 (n= 32)	Гр. 1 (n= 32)	
Знання основних положень теорії педагогіки	1,4± 0,1	3,1 ± 0,2	< 0,05
Знання теорії і методики фізичного виховання	2,6± 0,1	3,8 ± 0,2	< 0,05
Уміння і навички проведення урочних форм занять	3,3 ± 0,2	1,9 ± 0,2	< 0,05
Уміння і навички проведення позаурочних форм занять	3,2 ± 0,3	1,8 ± 0,3	< 0,05
Навички виконання нормативних вправ	3,6 ± 0,3	3,2 ± 0,1	> 0,05
Навички виконання вправ варіативної частини	3,4 ± 0,1	2,9 ± 0,2	> 0,05
Загальна оцінка	3,4 ± 0,2	1,7 ± 0,2	< 0,05

За даними дослідження основними напрямами підвищення професійної майстерності вчителів фізичної культури в системі післядипломної педагогічної освіти є покращення їх теоретичної та фізичної підготовки.

Також дослідженнями підтверджено, що жодна група показників, які вивчалися, самостійно не забезпечує належного підвищення професійної майстерності, тобто у вдосконаленні професійної майстерності вчителя з фізичної культури в системі післядипломної педагогічної освіти значення має суто комплексний підхід.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки.**

Визначено, що найбільше факторне навантаження в структурі професійної майстерності вчителя фізичної культури мають показники, що характеризують уміння та навички проведення урочних і поза-

урочних форм занять (регулювання моторної щільності уроку, створення позитивного емоційного фону занять, залучення учнів до організації навчального процесу тощо). Між цими показниками та загальною експертною оцінкою професійної майстерності вчителів існує статистичний взаємозв'язок; вклад цього фактору в сумарну дисперсію склав 23 відсотки.

Доведено, що жодна група показників не є вирішальною у підвищенні професійної майстерності вчителя фізичної культури, однак визначено їх факторний вклад в загальний результат їх підготовки в системі післядипломної педагогічної освіти.

Встановлено, що підвищення професійної майстерності вчителя фізичної культури в системі післядипломної педагогічної освіти повинно мати виключно комплексний підхід, яке у підсумку сприятиме покращенню їх професійних компетентностей.

Подальші дослідження структури та основні напрями підвищення професійної майстерності вчителів фізичної культури є перспективними для вдосконалення системи післядипломної освіти цих спеціалістів.

Список використаної літератури

1. Гильмеева Р.С. Формирование профессиональной компетентности учителя в системе последипломного образования: дис… д-ра пед. наук: 13.00.01 «общая педагогика, история педагогики и образования»/ Гильмеева Римма Хамидовна. − Казань, 1999. − 459 с.
2. Дамбаева Б.Б. Педагогические условия совершенствования содержания последипломного образования учителя: дис... канд. пед. наук: 13.00.08 «теория и методика профессионального образования» / Дамбаева Бальжит Балдандоржиевна. − Чита, 2005. − 190 с.
3. Карпюк Р.П. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до розв' язання педагогічних ситуацій: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Карпюк Роман Петрович. − Вінниця, 2005. − 204с.
4. Матросов В.Л. Модернизация высшей педагогической школы / В.Л.Матросов // Педагогика. − 2006. − №10. – С.14-18
5. Меерсон А.М. Исследование факторной структуры системы профессионального обучения в авиации: автореф. дис… канд.пед.наук /А.М.Меерсон. − Л.: ВДКИФКиС, 1970. – 22 с.
6. Проект: Открытый университет педагогического мастерства //Дайджест педагогічних ідей та технологій. Школа-парк. − 2002. − №4. − С.6-11
7. Романова К.Е. Методическая система формирования и развития педагогического мастерства учителей: автореф. дис... д-ра пед. наук: спец. 13.00.08 «теория и методика профессионального образования» / Романова Карине Евгеньевна. – Шуя: Шуйский гос. пед. ун-т., 2010. − 45с.
8. Товт В.А. Про актуальність і побудову довгострокової програми з фізичної культури і спорту / В.А.Товт // Матеріали доповідей та повідомлень науково-практичної конференції. − Ужгород: УжДПЕП, 1998. − С.39-40

Товт Валерий
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра теории и методики физического воспитания
Государственное высшее учебное заведение «Ужгородский национальный университет», г.Ужгород, Украина

ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Установлено, что повышение профессионального мастерства учителя физической культуры в системе последипломного педагогического образования является комплексной проблемой. Самую большую факторную нагрузку в структуре его профессионального мастерства имеют показатели, которые характеризуют умения и навыки проведения урочных и внеурочных форм занятий. Доказано, что ни одна группа показателей самостоятельно не решает в полной мере проблему повышения профессионального мастерства учителя физической культуры, однако установлен их факторный вклад в общий результат.

Ключевые слова: профессиональное мастерство, физическая культура, последипломное педагогическое образование.

Tovt Valeriy
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Ph.D., Assistant Professor
Department of Theory and Methods of Physical Training
Uzhhorod National University, Uzhgorod, Ukraine

PROFESSIONAL SKILL IMPRUVEMENT OF PHYSICAL TRAINING TEACHERS IN THE SYSTEM OF POSTGRAGUATE EDUCATION

Clearly, to prepare a perfect teacher of physical training, using traditional approaches of education, is difficult. According to the theory of systematic approach it is advisable at first to study the structure of professional skills of physical training teachers according to modern standards, which will allow the correction of its elements. The postgraduate education of teacher, which is well developed in Ukraine, gives the best possibilities for this correction. It was assumed that the formation of the content of postgraduate education is possible, if the structure of professional skills of teachers of physical culture is studied. This will justify the areas of improvement of its individual elements. Studying the structure of professional skills of physical training teachers was conducted by selecting the most informative criteria for their evaluation and by application of the factor analysis method with subsequent rotation of factors utilizing the varimaks-test. It was established that the professional development of physical training teachers in system of postgraduate education should have an integrated approach, which ultimately will improve their professional competences.

Key words: professional skill, physical training, postgraduate education of teachers.

УДК 378.147:811

Цимбровська Христина Ігорівна
викладач
кафедра латинської та іноземних мов
Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького м.Львів, Україна

ЛІНГВОПРАГМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФАХОВОГО МОВЛЕННЯ У ЗМІСТІ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УСНОМУ СПІЛКУВАННІ МАЙБУТНІХ ПЕДІАТРІВ

Статтю присвячено проблемі аналізу лінгвопрагматичних особливостей фахового усного мовлення лікарів, які необхідно враховувати у змісті формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в усному спілкуванні майбутніх педіатрів. Охарактеризовано домінувальні види, форми, функції, комунікативні стратегії, лексико-стилістичні характеристики англійського професійно орієнтованого усного мовлення лікарів-педіатрів. Визначено основні жанри англомовного професійно орієнтованого усного спілкування лікарів-педіатрів, якими є: бесіди з пацієнтами, їхніми батьками і колегами, консультації з колегами, дискусії, виступи на нарадах і консиліумах, публічні доповіді монологічного характеру на семінарах і конференціях.

Ключові слова: лінгвопрагматичні особливості, англомовне професійно орієнтоване усне мовлення лікарів-педіатрів, види, форми, жанри, функції, комунікативні стратегії, лексико-стилістичні характеристики

Вступ. Зміст навчання, спрямований на формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в усному спілкуванні майбутніх лікарів-педіатрів передбачає обов'язкове врахування домінувальних лінгвопрагматичних особливостей усного мовлення згаданих фахівців, а саме: видів, форм, жанрів, функцій спілкування, комунікативних стратегій та лексико-стилістичних особливостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному мовознавстві лінгвопрагматичні особливості мовлення досліджували Ф.Бацевич, Буртовая, О.Крижко, Р.Маглі, А.Рогоза, С.Шевчук, Т.Шмельова та ін. Зміст навчання іноземної мови професійного спрямування досліджували Н.Бориско, І.Гіренко, Г.Гринюк, А.Коваль, А.Ковальова, Р.Мартинова, С.Ніколаєва, Ю.Пассов, О.Пономарьова, О.Тарнапольський та інші науковці. Проте, у науково-педагогічній літературі відсутнє комплексне дослідження, яке висвітлює проблему врахування лінгвопрагматичних особливостей фахового усного мовлення лікарів у змісті формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в усному спілкуванні майбутніх педіатрів.

Мета статті – виявити лінгвопрагматичні особливості фахового усного мовлення лікарів, які необхідно враховувати у змісті формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в усному спілкуванні майбутніх педіатрів. Відповідно до мети, було визначено наступні завдання: на основі аналізу лінгводидактичної літератури визначити домінувальні види, форми, жанри, функції,комунікативні стратегії, лексико-стилістичні характеристики англійського професійно орієнтованого усного мовлення лікарів-педіатрів; обґрунтувати необхідність врахування лінгвопрагматичних особливостей фахового усного мовлення лікарів у змісті формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в усному спілкуванні майбутніх педіатрів.

Виклад основного матеріалу. З метою детального аналізу, видів, форм, жанрів та функцій фахового спілкування майбутніх педіатрів, з'ясуємо відмінності між, на перший погляд, схожими поняттями «спілкування», «комунікація», «мова» і «мовлення». Серед науковців немає єдиної позиції щодо трактування понять «спілкування» і «комунікація». Багато вчених визначають ці поняття як тотожні. Інші – розмежовують згадані поняття. Науковці, які вбачають відмінності між згаданими термінами, дефініціюють спілкування як суб'єкт-субєктну взаємодію, наділену певними функціями: інформаційною, інтерактивною та перцептивною. Комунікацію, в свою чергу, визначають як цілеспрямований обмін інформацією з різною метою і в різноманітних ситуаціях з використанням різних засобів передачі інформації (суб'єкт-субєктна взаємодія, засоби масової інформації, соціальні мережі і т. д.) [3, с.12]. Мову розглядають як систему засобів спілкування, в свою чергу, мовлення – як вибір цих засобів у процесі спілкування [11, с.17-18, 67-68]. Таким чином, можемо зробити висновок, що спілкування є мовленнєвою діяльністю.

Більшість науковців мають єдину наукову позицію щодо структури спілкування, яку складають поведінковий, емоційний та когнітивний компоненти [3, с.18]. Поведінковий компонент спричинює діяльність, вчинки, локалізацію, виражається засобами вербальної і невербальної комунікації. Емоційний компонент реалізується в різноманітних емоційних станах. Когнітивний компонент реалізується в психічних процесах, пов'язаних з самопізнанням, а також пізнанням оточення[3, с.18-19].

Визначають велику кількість критеріїв, на основі яких виокремлюють види спілкування. До таких критеріїв належать [11, с.151-153; 2, с.27-36;]: форми втілення мовних засобів, способи взаємодії між комунікантами, специфіка каналів спілкування, функції та зміст повідомлення, спосіб організації повідомлення, сфери спілкування, стосунки комунікантів, тривалість спілкування, соціальні чинники. Щодо контексту професійно орієнтованого спілкування, до цього переліку критеріїв додається ще організація професійної взаємодії.

Види професійно орієнтованого спілкування лікарів-педіатрів відповідають переліченим вище критеріям і орієнтуються на комунікативні ситуації професійного спілкування згаданих фахівців. Комунікативна ситуація – контекст, в якому відбувається мовленнєва діяльність. Згаданий контекст підтримує послідовну загальну конфігурацію мовленнєвих дій і т. зв. екологію в межах якої відбувається комунікація [14]. Комунікативні ситуації є свого роду фреймами (когнітивними схемами, сценаріями), які зберігаються в мовленнєвій свідомості і пам'яті учасників комунікативного акту [9]. Найбільш типовими комунікативними ситуаціями англомовного професійно орієнтованого спілкування лікарів-педіатрів є: прийом пацієнта, відвідини пацієнта на дому, обстеження пацієнта, госпіталізація, консультація з іншими фахіцями, зібрання фахівців наукового і адміністративного характеру.

© Цимбровська Х.І.

Відтак, визначимо наступні види професійно орієнтованого спілкування лікарів-педіатрів з орієнтацією на зазначені вище критерії та відповідні комунікативні ситуації професійного характеру:

- *зовнішнє* (*усне* – з пацієнтами, їхніми батьками й колегами і *писемне* – ведення медичної документації: карт огляду, медичних карт, скерувань, інформаційних листів і т.д.) та *внутрішнє* (у формі рефлексії і саморефлексії);
- *монологічне* (встановлення діагнозу, скерування на обстеження, призначення лікування (комунікативна ситуація – прийом пацієнта, консультація пацієнта на дому); доповідь на нараді, семінарі, конференції (комунікативна ситуація – зібрання фахівців наукового характеру), *діалогічне* (огляд пацієнта, уточнення деталей з метою встановлення діагнозу, обговорення доцільності скерування на обстеження, обговорення можливих шляхів лікування (комунікативна ситуація – прийом пацієнта, консультація пацієнта на дому), обговорення діагнозу з колегою (комунікативна ситуація – нарада, вільна бесіда з колегою) й *полілогічне* (обговорення проблем зі здоров'ям дитини у колі найближчих родичів (комунікативна ситуація – прийом пацієнта, консультація пацієнта на дому), консультація з колегами, дискусії, обговорення шляхів і методів лікування, діагностування, дії найновіших медпрепаратів (комунікативна ситуація – консиліум / вільна бесіда з колегами);
- *безпосереднє* («обличчя в обличчя»: бесіда з пацієнтом та його батьками (комунікативна ситуація – прийом пацієнта, консультація пацієнта на дому), бесіда з колегами (комунікативна ситуація – нарада, консиліум, вільна бесіда з колегами), доповідь на семінарі, конференції (комунікативна ситуація – зібрання фахівців наукового характеру)) та *опосередковане* (спілкування з пацієнтами та їхніми батьками по телефону чи за допомогою інших засобів телекомунікаційного зв'язку, онлайн участь у семінарах, конференціях, нарадах, консиліумах, чати з колегами в соціальних мережах, ведення медичної документації: форм облікової документації (напр. медичних карток), скерувань, інформаційних листів для пацієнтів та ін.);
- *офіційно-ділове* (бесіда з пацієнтом та його батьками (комунікативна ситуація – прийом пацієнта, консультація пацієнта на дому)) і *наукове* (доповідь на семінарі, конференції, участь у нараді, консиліумі (комунікативна ситуація – зібрання фахівців наукового характеру));
- *стихійне* (бесіда з пацієнтом та його батьками (комунікативна ситуація – прийом пацієнта, консультація пацієнта на дому), розмова з колегою (комунікативна ситуація – вільна бесіда з колегою) і *організоване* (доповідь на семінарі, конференції, участь у нараді, консиліумі (комунікативна ситуація – зібрання фахівців наукового характеру), участь в адміністративних зборах (комунікативна ситуація – організаційна зустріч працівників медичного закладу);
- *дружнє* (обговорення ситуацій медичної практики з колегами (комунікативна ситуація – вільна бесіда з колегами), розмова з постійними пацієнтами (комунікативна ситуація – прийом пацієнта, консультація пацієнта на дому) і *офіційно-рольове* (огляд пацієнта, бесіда з пацієнтом і батьками, встановлення діагнозу, скерування на обстеження, призначення лікування (комунікативна ситуація – прийом пацієнта, консультація пацієнта на дому), доповідь на семінарі, конференції, участь у нараді, консиліумі (комунікативна ситуація – зібрання фахівців наукового характеру), участь в адміністративних зборах (комунікативна ситуація – організаційна зустріч працівників медичного закладу));
- *постійне / довготривале* (спілкування з постійними пацієнтами (комунікативна ситуація – прийом пацієнта, консультація пацієнта на дому), спілкування у колективі: розмови з колегами (комунікативна ситуація – вільна бесіда з колегою), участь в адміністративних зборах (комунікативна ситуація – організаційна зустріч працівників медичного закладу), участь в нарадах, консиліумах (комунікативна ситуація – зібрання фахівців наукового характеру), *періодичне* (кількаразове спілкування з пацієнтами (комунікативна ситуація – прийом пацієнта, консультація пацієнта на дому), доповідь на семінарі, конференції, участь у нараді, консиліумі (комунікативна ситуація – зібрання фахівців наукового характеру), *короткотривале* (одноразове спілкування з пацієнтами (комунікативна ситуація – прийом пацієнта), одноразова участь в семінарах, конференціях (комунікативна ситуація – зібрання фахівців наукового характеру);
- *особистісно зорієнтоване* (встановлення особистісних стосунків з пацієнтом і його батьками (комунікативна ситуація – прийом пацієнта, консультація пацієнта на дому), встановлення особистісних стосунків з колегами (комунікативна ситуація – вільна бесіда з колегами) і науковцями у процесі проведення семінарів, конференцій та ін. наукових заходів (комунікативна ситуація – зібрання фахівців наукового характеру) і *соціально зорієнтоване* (встановлення статусних і рольових стосунків у системах «лікар – пацієнт – батьки пацієнта», «колега-колега» (комунікативні ситуації: прийом пацієнта, консультація пацієнта на дому, зібрання фахівців наукового характеру, організаційна зустріч працівників медичного закладу).

Щодо організаційного аспекту професійної взаємодії, визначимо наступні форми спілкування лікарів-педіатрів: бесіди (індивідуальні, групові), телефонні розмови та розмови за допомогою інших засобів телекомунікаційного зв'язку з пацієнтами та їхніми батьками, бесіди і консультації з колегами, семінари, конференції, наради, консиліуми (у т.ч. онлайн), дискусії, чати з колегами в соціальних мережах, адміністративні збори. На основі отриманих результатів здійсненого аналізу [2; 11; 12] можемо вважати, що бесіди з пацієнтами, їхніми батьками і колегами, консультації з колегами, дискусії, виступи на нарадах і консиліумах, публічні доповіді монологічного характеру на семінарах і конференціях є основними жанрами англомовного професійно орієнтованого усного спілкування лікарів-педіатрів.

У межах комунікативного кодексу кожного із визначених жанрів англомовного професійно орієнтованого усного спілкування майбутніх педіатрів застосовуються визначені комунікативні стратегії [2, с. 126-135]. Так, у процесі бесіди чи розмови за допомогою засобів телекомунікаційного зв'язку з пацієнтами та їхніми батьками застосовуються комунікативні стратегії: привітання, знайомства, уточнення скарги, вираження підозри, визначення діагнозу, втішання, переконання, скерування на обстеження, призначення лікування, пропозицій, порад, прощання. У процесі бесіди чи консультації з колегою використовуються комунікативні стратегії: привітання, прохання про допомогу, пропозиції допомоги, запиту стосовно симптоматики, припущення, поради, згоди, незгоди, подяки. У процесі дискусії з колегами, виступу на нараді чи консиліумі застосовуються комунікативні стратегії: вираження думки, обґрунтування власної позиції, переконання, згоди, незгоди. У процесі доповіді на семінарі чи конференції домінують

комунікативні стратегії: актуалізації проблеми, привернення уваги слухачів, представлення проблеми з залученням засобів когезії (напр. виразів-зв'язок), опису візуального і графічного матеріалу, обґрунтування власної позиції, переконання, наведення причин, наслідків, підведення підсумків, рекламування превентивних заходів, популяризації здорового способу життя.

Перелічені форми і жанри спілкування лікарів-педіатрів мають свої лексико-стилістичні особливості. Велику кількість лексичних одиниць термінологічної системи педіатрії складають слова, побудовані на базі греко-латинських елементів [5] чи запозичення з класичних мов (латинської та грецької), напр. *in vivo, herpes simplex, kyphosis dorsalis juvenilis* [13, с. 24]. Значна кількість лексичних одиниць термінологічної системи педіатрії є словами грецького походження з англійською лексикалізацією. Певну частину термінології та галузевої лексики складають лексичні одиниці англо-саксонського походження, напр. bruise, birthmark, chilblains і т.д. [13, с. 24]. Значний відсоток лексичних одиниць терміносистеми педіатрії складають скорочення (напр. *urinalysis*), акроніми (напр. *HCV – hepatitis C virus*), абревіатури (напр. *CV – cardoivasular*), іменникові словосполучення (*body mass index*) [13, с. 29]. Терміносистема педіатрії характеризується семантичною однозначністю і денотативністю [13, с. 24]. Постійний розвиток педіатричної науки спричинює невпинне розширення лексичного шару метамови. Утворюються фрейми нових наукових концептів в результаті запозичень з інших мов, регістрів, наукових сфер. Таким чином, сучасна терміносистема педіатричної науки характеризується деякою метафоричністю [13, с. 26]. До прикладу, термін «*screening*» («скринінг») вживається в педіатричній науці в значенні «огляд групи дітей без певних симптомів з метою виявлення осіб з високою ймовірністю захворювання за допомогою діагностичних методів».

На синтактичному рівні метамова педіатрії тяжіє до скорочення фразових елементів, напр. *root nodule bacteria (bacteria to be found in root nodules)*. У більшості видів і форм усного англомовного професійно орієнтованого спілкування лікарів-педіатрів домінують теперішні часові форми. Щодо модальності, в усному англомовному дискурсі педіатрів часто вживаною є фраза «*I / we think / believe*», яка дозволяє виразити суб'єктивну модальність і є характерною для соціально-зорієнтованого спілкування. Вона вживається у процесі безпосередньої міжособистісної взаємодії у системах «лікар – пацієнт – батьки пацієнта», «колега-колега» і дозволяє підкреслити статусні чи рольові стосунки. У той же час, допомагає мовцеві висловити персональну точку зору, уникаючи догматизму (що не сприяє створенню емпатійної атмосфери у процесі комунікації). Модальні дієслова, з яких найбільш вживаними є модальні дієслова *may* [13, с. 37] і *should*, використовуються, здебільшого, у комунікативних ситуаціях встановлення діагнозу, скерування на обстеження і подальше обстеження, призначення лікування, рекомендацій щодо лікування і профілактики захворювань. У той же час в англомовному усному професійно орієнтованому спілкуванні педіатрів зустрічаються і пасивні конструкції. Вживання пасивного стану задовольняє потребу деперсоналізації мовлення, особливо у випадках, коли у лікаря виникає потреба закцентувати на результаті дії чи її ефективності, а не на особі-виконавцеві цієї дії [13, с. 39]. Часто у процесі усного спілкування педіатрів з пацієнтами та їхніми батьками пасивні конструкції замінюють вживання наказового способу.

Ще одна характерна особливість синтактичного плану мовлення лікарів-педіатрів – експресивна лаконічність, яка виражається у [13, с. 30-35]: вживанні простих конструкцій і уникання підрядних речень, напр. *a blood donor (a person who donates blood)*; уникання вживання складних граматичних конструкцій і комплексів з герундієм, напр. *crisis intervention techniques (techniques which are used for interventing in a crisis)*; заміні пасивних конструкцій дієприкметниками і прислівниками, напр.: *measurable lesion (lesion which can be measured); at least one unidimensionally-measurable lesion was required (one lesion which can be measured unidimensionally was required)*; номіналізації, напр. *the complete development of the fracture model requires an understanding of the bond-rupture reaction.*

Усне мовлення лікарів-педіатрів характеризується, також, вживанням анафор, сполучників і сполучникових виразів, які виконують як функцію когезії, так і прагматичну функцію, оскільки демонструють функцію наступного речення [13, с. 40-41], напр.:

I just need you to sign the consent-to-treat form as they are good for one year, but the one on file has expired.

Усі визначені вище види і форми спілкування з їх специфічними лексико-стилістичними особливостями виконують певні функції. Науковці пропонують різноманітні класифікації функцій спілкування за відповідними критеріями. Г.Андрєєва, виходячи із структури спілкування, розглядає його як багатоплановий комплексний процес, що виконує три основні функції: комунікативну, інтерактивну, перцептивну [1, с.41-54]. Л. Карпенко за метою спілкування визначає такі його функції: контактну, інформаційну, спонукальну, координаційну, розуміння інформації і партнера по спілкуванню, амотивну, встановлення стосунків, впливу [8, с.244-246]. За специфічними взаємозв'язками комунікативної, когнітивної і регулятивної функцій психіки Б. Ломов визначає інформаційно-комунікативний, регуляційно-комунікативний та афективно-комунікативний класи функцій спілкування [6, с. 266-269].

На основі визначених Ф.Бацевичем функцій спілкування (контактна, інформаційна, спонукальна, координаційна, пізнавальна, емотивна, налагодження стосунків, регулятивна) [2, с. 37], а також лінгвопрагматичного аналізу фактологічного матеріалу (англомовних текстів-зразків усного професійно орієнтованого спілкування педіатрів: аудіо- та відеозаписів прийому пацієнтів американськими педіатрами, консультацій з колегами, нарад, семінарів, презентацій нових методів лікування та ліків), нами виокремлено наступні функції англомовного професійно орієнтованого спілкування педіатрів: створення емпатійної атмосфери: підготовка батьків до передачі і сприйняття інформації про здоров'я дитини, підготовка дитини до огляду, підготовка колеги / колег до конструктивного обміну інформацією; підтримування активного зв'язку з дитиною та її батьками / колегами засобами невербальної комунікації до завершення акту спілкування; обмін інформацією з дитиною та її батьками / колегами засобами вербальної комунікації (у формі конструктивного діалогу – запитань і відповідей); заохочення дитини та її батьків / колег до певних дій; узгодження власних дій з діями дитини та її батьків / колег; адекватне сприйняття і розуміння змісту повідомлень дитини та її батьків / колег; обмін емоціями з пацієнтом, батьками / колегами; усвідомлення своїх ролей та функцій в системі рольових, статусних, ділових, міжособистісних стосунків; організація спілкування з пацієнтом, батьками / колегами відповідно до комунікативної мети, дотримання певних стратегій і тактик спілкування.

С.Шевчук вважає, щоб бути зразковим, фахове мовлення має характеризуватися такими найважливішими ознаками: змістовністю у розкритті суті висловлювання, логічністю у послідовному викладенні думки, точністю у відборі мовних засобів, які відповідають змісту висловлювання, правильністю щодо дотримання норм літературної мови; доречністю та доцільністю щодо використання мовних засобів відповідно до мети висловлювання та умов спілкування; емоційністю щодо збудження почуттів [11, с.156]. Перелічені ознаки повинні характеризувати ефективне у функціональному аспекті фахове спілкування лікарів-педіатрів будь-якого виду чи форми.

Щодо необхідності відображення лінгвопрагматичних особливостей фахового усного мовлення лікарів у змісті формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в усному спілкуванні майбутніх педіатрів, науковці визначають предметний і процесуальний компоненти змісту навчання іноземних мов [7, с.100; 4, с.137]. Відтак, предметний зміст навчання, спрямований на формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в усному спілкуванні майбутніх лікарів-педіатрів, включає лінгвопрагматичні особливості усного мовлення лікарів-педіатрів, а також конструкти, які ми формуємо у майбутніх фахівців, а саме – англомовну професійно орієнтовану компетентність в усному спілкуванні і її складові. Таким чином, до предметного змісту формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в усному спілкуванні майбутніх лікарів-педіатрів [10] належать відібрані з урахуванням відповідних критеріїв тексти усного фахового англійського мовлення лікарів-педіатрів, що відображатимуть його превалюючі види, форми, жанри, функції, комунікативні стратегії, лексико-стилістичні особливості.

На основі здійсненого аналізу можемо зробити наступні **висновки**.

Основні види англомовного професійно орієнтованого усного спілкування лікарів-педіатрів визначено на основі критеріїв, якими є: форми втілення мовних засобів, способи взаємодії між комунікантами, специфіка каналів спілкування, функції та зміст повідомлення, спосіб організації повідомлення, сфери спілкування, стосунки комунікантів, тривалість спілкування, соціальні чинники, організація професійної взаємодії. Згадані види спілкування орієнтуються на комунікативні ситуації професійного спілкування педіатрів, а саме: прийом пацієнта, відвідини пацієнта на дому, обстеження пацієнта, госпіталізація, консультація з іншими фахіцями, зібрання фахівців наукового і адміністративного характеру. Домінувальними формами спілкування лікарів-педіатрів з огляду на організаційний аспект професійної взаємодії є: індивідуальні та групові бесіди, телефонні розмови, розмови за допомогою інших засобів телекомунікаційного зв'язку з пацієнтами та їхніми батьками, бесіди і консультації з колегами, спілкування з колегами в соціальних мережах, семінари, конференції, наради, консиліуми, дискусії, адміністративні збори. Бесіди з пацієнтами, їхніми батьками і колегами, консультації з колегами, дискусії, виступи на нарадах і консиліумах, публічні доповіді монологічного характеру на семінарах і конференціях визначено провідними жанрами англомовного професійно орієнтованого усного спілкування лікарів-педіатрів.

Тексти, що є зразками видів, форм, жанрів усного фахового англійського мовлення лікарів-педіатрів, відображають його функції, лексико-стилістичні особливості, демонструють комунікативні стратегії, належать до предметного змісту формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в усному спілкуванні майбутніх лікарів-педіатрів.

Розробка системи вправ і завдань для формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в усному спілкуванні майбутніх лікарів-педіатрів, зміст яких відображатиме лінгвопрагматичні особливості усного фахового англійського мовлення лікарів-педіатрів стане предметом подальших наукових розвідок.

Список використаної літератури

1. Андрєєва Г. М. Психология социального познания / Г.М.Андрєєва. – М.: Аспект-Пресс, 1997. – 288 с.
2. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф.С.Бацевич. – К.: Академія, 2004. – 342 с.
3. Буртовая Н. Б. Коммуникативная компетентность личности и социально-психологические факторы ее развития (на примере студентов-будущих педагогов-психологов): Дис….канд. психол. наук: 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии) / Наталия Борисовна Буртовая. – Томск: Томский государственный педагогический университет, 2004. – 176 с.
4. Задорожна І.П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки: Монографія / І.П.Задорожна . – Тернопіль: Вид-во ТНПУ, 2011. – 414 с.
5. Крижко О.А. Особливості терміна як основної одиниці терміносистеми / О.А.Крижко [Електронний ресурс]. – <http://www.philology.kiev.ua/library/zagal/Studia_Linguistica_1/062_067.pdf >. – Загол. з екрану. – Мова укр.
6. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологи / Б. Ф.Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
7. Методика навчання іноземних мов і культур: Теорія і практика: Підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О.Б.Бігич, Н.Ф.Бориско, Г.Е.Борецька та ін. / За заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
8. Психология: Словарь / Под ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
9. Рогоза А. П. Мовленнєва системність в термінах комунікативної лінгвістики / А.П.Рогоза [Електронний ресурс]. – < http://www.kamts1.kpi.ua/node/1059>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
10. Цимбровська Х.І. Сутність поняття «англомовна професійно орієнтована компетентність в усному мовленні майбутніх лікарів-педіатрів / Х.І.Цимбровська // Вісник: Зб. наук. праць. – Львів: Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, 2015. – Вип. 12. – С. 268-274.
11. Шевчук С.В. Українська мова за професійним спрямуванням: Підручник / С.Шевчук, ІКлименко. – 2-ге вид., випр. і доп. – К.: Алерта, 2011. – 696с
12. Шмелева Т. В. Модель речевого жанра / Т. В. Шмелева // Жанры речи: Сборник научных статей. Саратов: ГосУНЦ «Колледж», 1997. – Вып. 1. –С. 88-98.
13. Maglie R. Understanding the Language of Medicine / Rosita Maglie. – Rome: MMIX Aracne, 2009. – 164 p.
14. Saville-Troike M. The Ethnography of Communication / M. Saville-Troike [Електронний ресурс]. – < http://www.slideshare.net/SaraCePacheco/the-ethnography-of-communication >. – Загол. з екрану. – Мова англ.

Рецензент: докт.пед.наук, проф.Микитенко Н.О.

Цимбровская Христина
преподаватель
кафедра латинского и иностранных языков
Львовский национальный медицинский университет имени Данила Галицкого, Львов, Украина

ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКОЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РЕЧИ В СОДЕРЖАНИИ ФОРМИРОВАНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В УСТНОМ ОБЩЕНИИ БУДУЩИХ ПЕДИАТРОВ

Статью посвящено проблеме анализа лингвопрагматических особенностей профессиональной устной речи врачей, которые необходимо учитывать в содержании формирования англоязычной профессионально ориентированной компетентности в устном общении будущих педиатров. Охарактеризованы доминирующие виды, формы, функции, коммуникативные стратегии, лексико-стилистические характеристики английской профессионально ориентированной устной речи врачей-педиатров. Определены основные жанры англоязычного профессионально ориентированного устного общения врачей-педиатров.

Ключевые слова: лингвопрагматические особенности, англоязычное профессионально ориентированное устное общение врачей-педиатров, коммуникативные стратегии, лексико-стилистические характеристики.

Tsymbrovska Khrystyna
Lecturer
Department of Latin and Foreign Languages
Lviv National Medical University named Danylo Galician, Lviv, Ukraine

THE LINGUO-PRAGMATIC PECULIARITIES OF PROFESSIONAL SPEAKING OF DOCTORS IN THE FRAMEWORK OF BUILDING AN ENGLISH FOR PROFESSIONAL PURPOSES COMPETENCE IN SPEAKING OF PROSPECTIVE PEDIATRICIANS

The article deals with the issue of analysis of linguo-pragmatic peculiarities of professional speaking of doctors that are to be taken into consideration while building an EPP (English for Professional Purposes) competence in speaking of prospective pediatricians. The dominant types, forms, genres, functions, communicative strategies, lexical and stylistic features of an EPP speaking of prospective pediatricians are defined. The main types of an EPP speaking of prospective pediatricians are presented by external and internal; monologic and dialogical, polylogical; face-to-face and indirect; formal and academic; spontaneous and planned; formal and informal; long-term and short-term; personality and socially oriented ones. The listed types of an EPP speaking of prospective pediatricians are outlined on the following criteria: expression of language means, manners of interaction of communicators, specific character of communication channels, functions and content of the message, type of organization of the message, communication spheres, and relations between communicators, duration of communication, social factors and management.

Key words: linguo-pragmatic peculiarities, English for Professional Purposes speaking of prospective pediatricians, communicative strategies, lexical and stylistic features of EPP speaking of prospective pediatricians, communication, the framework of building an EPP competence in speaking of prospective pediatricians.

УДК 316.347+316.48:322.001.73

Шандор Федір Федорович
доктор філософських наук, професор
завідувач кафедри соціології і соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

САКРАЛІЗАЦІЙНІ ТА СЕКУЛЯРІЗАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ В СУСПІЛЬСТВІ РИЗИКІВ

У статті здійснено теоретичний аналіз дослідження процесу секуляризації в соціології, окреслено зміст процесу секуляризації в кожному із наукових підходів стосовно дослідження даного явища у зарубіжній та вітчизняній соціології. Центральна проблема, на якій зосереджена увага, відсилає нас до розуміння процесу секуляризація в сучасному суспільстві як одного з ключових етапів до переходу суспільства від традиційного способу ведення життя до техногенного.

Ключові слова: секуляризація, модернізація, релігійний контроль, світська держава, світське суспільство, конфлікт, релігійні відносини.

Вступ. Зміни, які відбуваються в релігії протягом XX століття та на початку XIX століття виражають загальну тенденцію зменшення впливу релігії в суспільстві й у житті окремої людини. Релігія в сучасному суспільстві – суспільстві ризиків – сьогодні змушена іти на компроміс, пристосовуватися до умов, що змінилися, вносити корективи у віровчення, соціальні й етичні доктрини, форми організації, методи діяльності. Для позначення явищ такого роду застосовуються два поняття — секуляризація і сакралізація. Об'єктом пошукування є явища сакралізації та секуляризації в соціології.

Мета: обґрунтувати і проаналізувати вітчизняні та зарубіжні дослідження процесів сакралізації та секуляризації в соціології.

Авторська ідея: розуміння процесів сакралізації та секуляризація в сучасному суспільстві як одного з ключових етапів до переходу суспільства від традиційного способу ведення життя до техногенного, з'ясувати сутнісні характеристики та вказати основні пояснювальні категорії даного процесу.

Досягнення цієї мети вимагає вирішення таких **завдань**:

- дослідити вивчення процесів сакралізації та секуляризації в суспільстві ризиків;
- розглянути загальні та специфічні аспекти умов проведення соціологічного дослідження сакралізації та секуляризації;
- розкрити особливості розподілу соціальних ролей учасників сакралізаційних та секуляризаційних процесів.

Сутнісний зміст: здійснений теоретичний аналіз дослідження процесів сакралізації та секуляризації в соціології, окреслений зміст процесу секуляризації в кожному із наукових підходів стосовно дослідження даного явища у зарубіжній та вітчизняній соціології.

Методологічні засади та джерела дослідження: робота спирається на фундаментальні ідеї класиків світової соціологічної думки, на доробки вітчизняних та зарубіжних соціологів, філософів присвячених соціології релігії та процесам сакралізації і секуляризації

Основні результати та наукова новизна дослідження: з метою поширення можливостей соціологічного дослідження та його практичної результативності в роботі розроблена і обґрунтована концепція вивчення проблем сакралізації та секуляризації в соціології. В межах проведеного дослідження отримано такі результати, яким притаманна наукова новизна: уточнено поняття „сакралізація" та „секуляризація" щодо специфіки об'єкта соціологічного дослідження; обґрунтовано потребу в подальшому розширенні досліджень процесів сакралізації та секуляризації задля одержання за умов трансформації українського суспільства нової інформації про вплив на розвиток суспільства даного явища.

Теоретичне і практичне значення дослідження: теоретичне значення полягає в тому, що його результати дають змогу значно повніше і глибше зрозуміти історію дослідження процесів сакралізації та секуляризації в соціології. Практична значущість даної роботи полягає у поглибленні якісного рівня теоретико-методологічного забезпечення дослідження процесів сакралізації та секуляризації, що дає можливість підвищувати рівень підготовки соціологів різного профілю.

Наше вивчення наукових та теологічних джерел дозволяє стверджувати, що дослідження секуляризації новітніх релігій – це, можливо, найбільш універсалістська сфера знань про релігію взагалі, де перетинаються не лише соціологія, психологія, філософія й історія, а й дослідження первісних форм релігійного життя, міфології, етнології, політології, політекономії, не кажучи вже про головні релігійні системи. Уявлення про те, що поява й розквіт "нової релігійності" є тим соціальним явищем поза осягненням якого адекватне осмислення релігійно-культурної ситуації на зламі тисячоліть є досить проблематичним, стає дедалі більш поширеним. Ми будемо мати на увазі під новими релігійними рухами (НРР) ті релігійні течії, що виникли, як правило, в 50-70 рр. XX століття, – хоча часом їх представники говорять про свою тисячолітню закоріненість у традиції, і водночас претендують на цілісність своєї картини світу й на те, що здатні запропонувати своїм адептам відповіді на "фатальні" буттєві питання і – що принципово – шляхи розв'язання цих питань, а відтак – дати неоскаржений смисложиттєвий орієнтир.

Термін новітні релігійні рухи вживається як операційний і не може вважатися цілковито науково вивіреним: практично кожний компонент дефініції НРР може бути ґрунтовно запереченим. Так, Дж.Крисідіс доволі аргументовано зазначає, що деякі з релігійних спільнот, що традиційно відносяться до НРР, не є ані новими, бо існують інколи понад сто років; ані рухами, бо передбачають досить жорсткі організаційні рамки; ані, по суті справи, релігійними. По суті справи, термін НРР вживається тому, що немає кращого. І, скажімо, ми уникаємо оперувати тут поняттями секта або культ не лише з міркувань політичної коректності, а й тому, що насправді чимало НРР не є сектами та культами в соціологічному розумінні.

Новітні релігійні рухи є постійним елементом розвитку релігій. Власне історична ретроспектива релігійної еволюції людства може бути представлена як сукупність процесів зародження, інституціоналізації (або спротиву інституціоналізації) нових

© Шандор Ф.Ф.

релігійних течій, їхньої диференціації, піднесення або занепаду. Причини безперестанного виникнення новітніх релігійних рухів (НРР) деякі дослідники схильні пояснювати не лише соціальними, політичними, культурними та еклезіальними, але й антропологічними чинниками. Зокрема, Дж.Хантер вважає, що виникнення НРР обумовлено самою природою людини, неприйняттям нею сучасності як такої, суто "антропологічним протестом".

Всередині 1960-х Т.Лукман прогнозував, що мірою виокремлення з соціального контексту індивідуальної свідомості, люди вдаватимуться до розвитку сенсу індивідуальної автономії. Внаслідок цього традиційне християнство прокладає шлях до більш або менш "видимих" і "приватизованих" форм релігії, які характеризуються наголосом на самовиразі, самоактуалізації та індивідуальній свободі. Виокремлюють принаймні чотири періоди, які супроводжувалися поширенням новітніх релігійних рухів: 1) Римська імперія напередодні утвердження християнства; 2) Японія після Першої світової війни; 3) Індія в XIX і на початку XX століть; 4) США 60-70-х рр. Однак пояснення "новорелігійного вибуху" в такі різні часи виглядають дуже відмінними. Якщо інтенсивне поширення нових релігій в римських володіннях стало провісником краху старих вірувань, на зміну яким йшло християнство, то прогноз, згідно з яким швидке розповсюдження НРР в Індії мало передувати колапсу індуїзму так досі й не справдилися. Порівняння історичних передумов інтенсифікації неорелігійної творчості спонукає зрештою дослідників до висновку про дуже широке коло факторів, відповідальних за поширення НРР. Те, що НРР розвиваються стадіально і в стадіях свого розвитку повторюють етапи, що вже пройшли "усталені" релігії, є самозрозумілим для більшості дослідників, але не сприймається громадською думкою. НРР дуже часто звинувачують в тому, що "старим релігіям" ніколи не ставлять в провину.

Ті чи інші елементи віроповчальної доктрини або культової практики, які реально є частиною традиційної релігійності, викликають занепокоєння, коли постають оновленими в діяльності НРР. Випадки самогубств, фінансових зловживань, насильства над неповнолітніми, розпусти тощо, розглядаються як аномалія, якщо до них спричиняються дії вірних традиційних релігій і ніколи не ставляться в залежність від їхньої церковної належності. Цілком протилежною є реакція в разі скоєння таких дій адептами НРР. Навіть рутинні релігійні практики радикально відмінно віддзеркалюються в суспільній свідомості, якщо вони здійснюються в новорелігійному середовищі.

Оглядаючи новітні релігійні рухи слід, видається, відмовитися від деяких речей завчасно. НРР не є чимось цілісним, вони об'єднують орієнталістські культи і так звану психічну хірургію, неошаманізм і комуни християнського пробудження, екологічний містицизм й окультні групи. Так само немає сенсу розглядати НРР у дихотомічному режимі "гарні-погані". За винятком порівняно невеликої кількості угруповань, які викликають беззастережно негативну реакцію при зіткненні з ними (навряд чи хтось наважиться виправдовувати спільноти, які закликають до масового суїциду на кшталт "Храму Сонця", "Небесної брами" або угандійського руху з відновлення десяти заповідей), НРР не можуть бути ані стигматизовані негативістським тавром, ані вихвалятися (що, втім, трапляється не так часто).

Підрахунок рухів і течій, які можна було б віднести до НРР, є справою виключно важкою. Наприкінці 1988 р. в банку даних Інституту з вивчення американських релігій містилася інформація про 1667 релігійних груп у Північній Америці, 836 з яких кваліфікувалися як нетрадиційні релігії; 500 з них були створені між 1950 та 1988 рр. Якщо ж спробувати підрахувати новітні релігійні рухи в Африці та Латинській Америці, то це буде п'ятизначна цифра. Як зазначає А. Баркер, приблизно про 30 НРР, що діють на Заході, є достатня кількість систематизованої наукової інформації; постійно оновлюються відомості про ще 200 НРР. Про інші ж рухи інформація є фрагментарною дуже бідною.

Г.Мелтон говорить про від 700 до 1000 нових релігій у Північній Америці – метафізичних, магічних, комунарних, містичних, міленіальних, східних тощо. Стільки ж течій, на його думку, може бути в Європі. Взагалі ж число новорелігійних груп і течій залежить від того, чи включатимемо ми до їхнього складу ті чи інші християнські спільноти (свідків Єгови, мормонів тощо). Це особливо важливо в тому разі, коли йдеться про кількість членів НРР: без мормонів і свідків Єгови можна говорити про сотні й тисячі членів НРР радше, ніж про десятки й сотні тисяч. І хоча дослідження вказують на те, що близько 20% населення США практикують різні форми медитації, вдаються до послуг астрологів і вірять в реінкарнацію, припущення, згідно з якими число членів НРР досягає 10, 20 чи навіть 30 млн. осіб є бездоказовим перебільшенням.

Масштаби поширення НРР в Україні, а також в інших посткомуністичних країнах не є вражаючими, як це можна виснувати з вітчизняних медіа та звітів антикультистських груп. Соціологічні дослідження секуляризації релігії не вловлюють не лише прихильників класичних НРР (вайшнавів, мунітів, сайєнтологів та ін.), але часто й "нових протестантів" - харизматів, свідків Єгови, мормонів (тут ми не дискутуватимемо з приводу належності двох останніх до протестантизму). Це означає, що чисельність усіх членів рухів разом узятих навряд чи перевищує чверть відсотка населення країни. Досліджуючи чисельність НРР у Росії, докторант лондонської школи економіки М. Штерін доходить висновку, що впродовж 1990-х рр. їх кількість ніколи не перевищувала 40 тис. осіб. Зі "старими" НРР, тобто зі свідками Єгови, харизматами тощо, їх чисельність може сягати 300 тис., що не перевищує 0,2 % населення країни. На його думку, за невеликим винятком у 1995-1996 рр. зростання чисельності НРР припинилося. Іншими словами, в НРР залишається стільки ж людей, скільки до них приєднується, або що кількісно вони стабілізувалися на мізерному рівні. Болгарська дослідниця Н. Богомилова визначає частину послідовників НРР в Болгарії в 1% населення. Згідно з дослідженнями, які було здійснено наприкінці 1990-х рр. у Литві, Угорщині, Чехії, Польщі, Словенії та Хорватії, лише 1-3 % дорослого населення, яке продекларувало свою релігійність, мало зв'язки з НРР.

На нашу думку, найбільш специфічні риси, які визначають суспільне обличчя сучасних НРР, темпи їхнього поширення і взаємовідносини із соціумом постають з глобальної ситуації другої половини XX століття. Передусім це турбулентні процеси глобалізації та інформатизації, які багаторазово зменшують світ, перетворюючи його на "глобальне село". Нове релігійне утворення, що з'являлося на периферії релігійно-культурного кола, ще відносно недавно не мало реальних шансів упродовж доволі стислого часу стати відомим в іншому регіоні планети і, тим більше, почати вкорінюватися у відмінному культурному ареалі. В 90-х же роках XX століття рух, що

сформувався, до прикладу, в Японії, США або Африці надзвичайно швидко створює свої філії на протилежному кінці світу; інформація про нові форми релігійного життя поширюється блискавично, доступ до неї стає дедалі більш вільним, а система Інтернет робить комунікацію між прибічниками НРР швидкою та надійною.

Хоча Україна не демонструє якоїсь цілковито відмінної моделі розвитку НРР, котра виразно виокремлювала б країну з історично притаманного їй культурно-цивілізаційного кола взагалі та з посткомуністичного простору зокрема, очевидно, що певні характеристики української релігійної ситуації об'єктивно можуть сприяти успіхові релігійних експериментів. Перш за все вкажемо на виразні "ножиці" між рівнями релігійних декларацій і належності до церкви. Згідно з дослідженнями, здійсненими австрійськими та угорськими соціологами в 10 посткомуністичних країнах, 23% опитаних в Україні "знають, що Бог існує і не мають щодо цього сумнівів"; ще 22,8% "не вірять у персонального Бога, але вірять в якусь Вищу силу"; 18,2% - "інколи відчувають, що вірять у Бога, інколи - ні" і ще стільки ж - "коли мають сумніви, то відчувають, що вірять у Бога". Однозначно не вірять у Бога тільки 11,4% опитаних, менше, ніж про це заявили під час тих же досліджень респонденти не тільки у Східній Німеччині та Чехії, але й в Угорщині та Словенії. Але в той же час осіб, які повідомили, що вони не є членами жодної з церков, в Україні виявилося більше двох третин, ще 21, 1% заявили, що вони мають дуже слабкі зв'язки з церквою, ще 3,6% - що не мають таких зв'язків узагалі. Можна припустити, що особи, які вірять у Бога, Вищий Абсолют тощо, але не є людьми церковними, складають досить серйозний резерв поповнення НРР. Принаймні, дослідження осіб, які приєдналися до руху "Діти Бога" (згодом – "Сім'я") у ФРН, дозволило В.Кунеру зробити висновок, що за походженням вони, як правило, походять з "нижчих середніх" або "вищих нижчих" верств євангелічного віровизнання, де діти не отримували релігійного виховання.

Динаміка поширення нетрадиційних релігій дуже щільно пов'язана зі станом релігії традиційної. "Секти" гуртують нечисленні групи "обраних", які протистоять соціумові, що заслуговує на всілякий осуд. Завдяки спрощеній доктрині, прозорій і разом з тим суворій моралі, секти підтримують усвідомлення самобутності й особистої цінності своїх членів і часто досягають того, що рівень морального й духовного життя секти значно перевищує середній рівень навколишнього соціального оточення. Секти спрощують бачення світу та дають спрощені відповіді на глобальні запити людського життя, практикують менш стереотипні Богослужіння й більш доступну символіку, спираються на антиклерикалізм, причому сектами часто керують миряни, які з підозрою ставляться до будь-яких церковно-ієрархічних структур.

Дійсно, "криза церкви не означає кризи релігії" (Т.Халик); йдеться про те, що проповідь Церкви розминулась з досвідом людини. Причинами такого З.Сарело називає надмірну інтелектуалізацію змісту проповідування та в способі, за допомогою якого церква проголошує свої моральні норми. У першому випадку спроба висловити Бога в поняттях, раціоналістична проникливість входять у протиріччя з досвідом людини і викликають недовіру. В другому – нерозуміння того, що віруюча людина сприймає конкретні етичні норми не тому, що вони спираються на авторитет, а тому, що до цього її спонукає внутрішній динамізм морально-релігійного навернення, призводить до відходу від церкви.

Наші уявлення про те, чим є і чим не є НРР, формуються трьома головними групами джерел. Перша - це самі рухи, точніше, їхні речники та засоби інформації (останні варіюються від різографічних летючок з численними орфографічними помилками до потужних медіа-імперій, як в Уніфікаційній церкві Муна). Звісно, інформація, яка надходить з цього джерела, хоча дуже часто і є достовірною щодо подій, цифр, фактів, не може не бути ідеалізованою та прикрашеною. Нерідко вона має відверто рекламний характер і спрямована на розширення сфер впливу руху та залучення нових членів.

Друга група – це так званий антикультівський рух, тобто об'єднання тих, хто перебуває в жорсткій активній опозиції до певних НРР. Антикультівський рух виріс з об'єднань занепокоєних батьків, чиї діти приєдналися до НРР (таким є і український "Порятунок"). Згодом до нього стали приєднуватися представники традиційних церков, колишні члени НРР, політики, що прагли підвищити власний авторитет за рахунок боротьби із "сектантською загрозою", деякі психологи, окремі правники та дослідники релігії. Особливу групу в антикультівському русі становлять колишні члени НРР, які вийшли з рухів (так звані apostasy) і вважають за власний обов'язок їхню критику. Те, що надходить в інформаційний простір від антикультівського руху, також вимагає граничної обережності, оскільки спрямоване зрештою на поборення НРР. Звідси цілком визначений звинувачувальний ухил в оцінці нових рухів, дуже вибіркове оперування фактичним матеріалом, заклики до впровадження жорстких засобів боротьби з ними та спеціального "антикультівського" законодавства тощо. Радикальне крило цього руху почало застосовувати так зване "депрограмування", тобто насильницький відрив особи від НРР (як правило, на прохання її батьків або рідних), причому методи "депрограмування" були тотожними тим, в яких члени аникультівських рухів звинувачували "культистів". В другій половині 1990-х рр. ці рухи потрапили в доволі складне становище саме на своїй батьківщині – в США. Головними причинами цього стали поширення інформації про випадки насильницького "депрограмування", які супроводжувалися викраденням особи і насиллям над нею та висновки авторитетних фахівців про неспроможність теорії "промивання мозків". У червні 1996 р. було закрито офіс найбільш відомої антикультівської організації – Cult Awareness Network (CAN) – вона збанкрутувала, програвши серію судових справ проти різних НРР.

Нарешті третя група − ті, хто займається академічним вивченням НРР. Попри серйозні й ретельні дослідження проблеми фахівцями чималої кількості наукових установ (Центр з вивчення американських релігій в Санта-Барбарі, лондонський "Інформ", Центр з вивчення нових релігій (Cesnur) в Італії), ця група не справляє вирішального впливу на громадську думку. Як правило, дослідники дуже обережні у висновках, схильні до перевірки й переперевірки окремих фактів і концептів. Їхнім теоретичним побудовам бракує тієї стрункості й цілковитої визначеності, яка притаманна моделям, побудованим на самій лише впевненості в тому, що все саме так, а не інакше повинно бути. Нарешті, неупередженість представників цієї групи спричиняється до непростих відносин як з лідерами НРР, котрі вважають вчених занадто критичними щодо себе, так і антикультівського руху, активісти якого звинувачують дослідників у "просектантськості".

Якщо спробувати класифікувати НРР за "генетичною" ознакою (термін операційний, як і сама класи-

фікація), то можна виділити приблизно сім різновеликих груп: неоорієнталістські; так звані синтетичні; неоязичницькі та примітивістські; "саєнцієнтистські"; теософські та езотеричні; психотерапевтичні та психо-спірітуальні; неохристиянські.

Деякі дослідники застосовують інші види класифікацій, з-поміж яких найбільш цікавою для контексту нашого дослідження є соціально-психологічна типологія. Одну з таких, ґрунтовану на ставленні новітніх релігій до світу, пропонує, наприклад, Р.Уолліс. Він, відповідно до обраного підходу, пропонує вирізняти три типи сект: 1) такі, що заперечують навколишній світ; 2) такі, що приймають нормативні цілі й цінності; 3) такі, які пристосовуються до навколишнього світу. Релігійні течії першої групи вважають наявний соціальний устрій таким, що відійшов від божественних приписів; відкидають цінності сучасного суспільства й закликають до переходу від секуляризованого існування до духовного життя, зорієнтованого на задоволення власних інтересів. Вони уявляють життя як служіння Богові та представникові Бога на землі (в деяких сектах це одна й та ж сама особа, як наприклад, у Білому Братстві). Дуже часто такі рухи пророкують швидке і повне перенародження світу, тобто його кінець. Усі вони проповідують встановлення нового порядку на Землі після низки різного роду перетворень або катаклізмів.

Другий тип спільнот за запропонованою класифікацією, як правило, позбавлений багатьох рис, що зазвичай пов'язуються з релігією. Вони часто не мають власної церковної організації, колективних ритуалів, розвинутої теології та етики. Ці течії знаходять у навколишньому світі чимало позитивних рис, які варто розвивати, і вважають, що людство має величезну потенційну потугу, раціонально використовувати яку навчилася поки що невелика група осіб, і пропагують власні засоби розкріпачення фізичного, розумового й духовного потенціалу людини. Причому для реалізації цих засобів не потрібні тривалі приготування, складна система табу, умерщвлення плоті, жорсткий духовний контроль і розрив із минулим життям. У багатьох системах психотехнік, які поширюються нині в Україні, важлива не абсолютна, беззастережна віра в їхню дієвість, а лише участь у церемонії, проголошення вербальних формул відповідного змісту, оволодіння певною технікою. Для течій цієї групи характерна відсутність персофінікованого Бога – йдеться про "космічну енергію життя", "основу буття", "справжню людську природу" тощо.

Поширення вчень другого типу ґрунтується на розв'язанні (спробі розв'язання) ними трьох головних проблем. По-перше, це накреслення шляху досягнення індивідуального успіху, оволодіння загальновизнаними цінностями (матеріальне благополуччя, кар'єра, більша впевненість у собі тощо.). По-друге, це можливість позбавлення особистості від нав'язаних їй соціальних ролей, звичних ритуалів, манер, звичок, від пригнічених інстинктів. Однак таке "визволення" не тотожне "переродженню" людини, яка приєднується до спільнот першого типу. Якщо метою переродження є, по суті справи, елімінація особистості заради служіння "загальній справі", то в другому випадку всі зусилля спрямовуються на досягнення глибинних рис людського характеру. По-третє, ці течії допомагають розв'язати проблему самостійності людини в сучасному суспільстві, бо наполягають, що після оволодіння прийомами психотехніки, міжособистісне спілкування, унеможливлене прихованістю справжньої сутності людей, стане справжнім і повноцінним.

І нарешті, рухи третього типу, тобто такі, що пристосовуються до навколишнього світу, є фактично варіаціями традиційних релігій і філософських напрямків. Їхня мета – надати віруючим можливостей більш інтенсивного релігійного життя. Тут не йдеться не лише про розрив із минулим життям людини – інколи можна навіть не виходити зі своєї традиційної Церкви.

У квітні 1984 р. комітет Європарламенту у справах молоді, культури, освіти й спорту представив доповідь "Про активність деяких новітніх релігійних рухів у країнах Європейської співдружності" (за ім'ям доповідача вона отримала назву "доповідь Коттрела".) У ній згадано рухи, які викликали занепокоєність громадськості тими чи іншими діями. І хоча підкреслюється, що повна свобода релігії та думки є неоскарженою цінністю і що Європарламент не має права засуджувати ані ті чи інші вірування, ані релігійні практики, доповідь Коттрела пропонує 13 критеріїв, які варто визнати країнам – членам Євросоюзу для визначення меж легітимності релігійної активності. А саме:

1. Неповнолітні не повинні примушуватися до членства в русі і приймати урочисті обітниці, які б визначали спосіб їхнього життя на тривалу перспективу.

2. Слід надавати необхідний період для роздумів про майбутню участь у релігійній організації.

3. Після приєднання до організації новонаверненому повинна надаватися можливість контактувати з родиною і друзями.

4. Члени організації, які вже розпочали курс навчання, не повинні примушуватися до того, аби його покинути.

5. Повинні поважатися такі індивідуальні права, як право залишати організацію; право контактів з довкіллям (персонально або поштою чи телефоном); право на незалежну пораду стосовно участі в русі, право в будь-який час звернутися за медичною допомогою.

6. Ніхто не може примушуватися до порушення законів, у тому числі й до збору грошей для організації жебракуванням чи проституцією.

7. Рухи не повинні домагатися постійних зобов'язань від потенційних рекрутів, наприклад, студентів чи туристів, які завітали до тієї чи іншої країни.

8. Під час рекрутування до організації її назва і принципи повинні бути негайно правдиво повідомлені.

9. На запит компетентних органів рухи повинні повідомляти адресу чи приблизне місцезнаходження своїх членів.

10. Новітні релігійні рухи повинні страхувати тих, хто знаходиться на їхньому утриманні, а на тих, хто працює на НРР, повинні поширюватися всі закони про соціальне страхування відповідної країни.

11. Якщо особа подорожує закордоном в інтересах релігійної організації, та повинна взяти на себе відповідальність а повернення її додому, особливо у випадку захворювання.

12. Листи, а також інформація про телефонні дзвінки від рідних членів рухів повинні передаватися їм негайно.

13. Якщо рекрутований до організації має дітей, вона повинна зробити все від неї залежне для подальшого навчання й охорони здоров'я цих дітей, уникаючи обставин, що загрожують їхньому добробуту.

Таким чином в цих пунктах на нашу думку унормовані межі взаємодії інститутів сучасного суспільства і новітніх релігійних рухів в контексті взаємовп-

ливів секуляративних та сакральних процесів у сучасних суспільствах.

Здійснений нами порівняльний аналіз дій і реакцій політичних інституцій різних країн на тиски з боку НРР дає підстави для висновку щодо створення унормованої міжнародної системи на меті якої є регуляція взаємодії між підсистемою інституту релігії у вигляді новітніх релігійних рухів та системою основних соціальних інститутів під правовим захистом інституту політики.

Основна увага цієї системи спрямована на новітні релігійні рухи з боку яких виходить найбільш значна загроза людині і суспільству. За нашими дослідженнями характерними ознаками цих рухів можна вважати наступні:

1) Апокаліпсичні очікування тут не зводяться до прагнення спастися після фінальної битви, які вестиме Бог із силами зла, а передбачають активну участь в ній "людей з плоті".

2) Члени руху покликані бути солдатами армії свого небесного суверена, або – звільняються від очікуваних жахів і рушають у "кращий світ".

3) Харизматичний лідер (диктатор) виразно зловживає своєю владою, норми якими він керується в повсякденному житті, радикально відрізняються від тих, що застосовуються до рядових членів.

4) Групова ізоляція від суспільного контексту досягає високого і дуже високого ступеню; соціальне оточення демонізується, весь світ приречений, врятуються лише члени руху. Часто такі групи намагаються досягти максимальної фізичної ізоляції, переїжджають в безлюдні місця, на віддалені ферми, острови.

5) В групах заохочуються подвійні стандарти і істини – вводити в оману зовнішніх вважається нормальної практикою. Тут постійно підтримується атмосфера страху і загрози, що насувається ззовні. Така атмосфера підсилюється безперервними молитовними практиками, обмеженнями в сні та їжі, сплесками екзальтації і бурхливими формами висловлення відданості лідерові.

Висновки. У суспільній свідомості розглянуте протистояння відображається у наявності двох крайніх точок зору – об'єктивізм і нормативізм. Перша представлена, як правило, соціологією релігії, друга – сучасним конфесійним Богослов'ям. Обидві позиції визнають важливість розробки процедури релігієзнавчої експертизи – особливої теоретичної оцінки перспективи соціального розвитку секуляризації релігії, –яка дасть можливість зняти напруженість у зазначеній сфері. Проте аналіз методологічних пропозицій цих напрямків і їх послідовників у суспільно-політичних рухах (лібералів і традиціоналістів) засвідчує, що без залучення соціологічної методології не можна: по-перше, дати чітке уявлення про сутність віровчення й особливості секуляризованої релігійної практики того чи іншого НРР; по-друге, усталити пріоритетність прав кожної людини на свободу вибору нею світогляду, релігії; по-третє, допомогти всім учасникам сучасного релігійного процесу краще порозумітися.

Список використаної літератури

1. Гараджа В.И. Социология религии. – М.: Аспект-Прес, 1996. − 239 с.
2. Гіденс Е. Соціологія. – К.: Основи, 1999. − 726 с.
3. Канетти Э. Масса и власть: Пер. с нем. и предисловие Леонида Ионина. – М.: Изд-во «Ad Marginem», 1997. – 528 с.
4. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. – К.: Оріони, 2000. – 448 с.
5. Карнаух В.К. Волны цивилизации: Учебное пособие – СПб., Издательство С.-Петербургского университета, 1998. – 92 с.
6. Кассирер Э. Познание и действительность. – СПб., 1912. – 193 с.
7. Лукашевич Н.П, Ерышев А.А. Социология религии. – К.: МАУП, 1999. − 118 с.
8. Радугин А.А. Введение в религиоведение: теория, история и современные религии: курс лек-ций. − М.: Центр, 2000. − 240 с.
9. Релігієзнавчий словник / За редакцією А.Колодного, Б.Лобовика. – К., Четверта хвиля,1996. − 392 с.

Шандор Федор
доктор философских наук, профессор
заведующий кафедрой социологии и социальной работы
ДВНЗ «Ужгородский национальный университет», Ужгород, Украина

САКРАЛИЗАЦИОННЫЕ И СЕКУЛЯРИЗАЦИОННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОБЩЕСТВЕ РИСКОВ

В статье осуществлён теоретический анализ исследования процесса секуляризации в социологии, начёртано понятие процесса секуляризации в каждом из научных подходов относительно исследования данного явления в зарубежной и отечественной социологии. Центральная проблема, на которой сосредоточено внимание, отсылает нас к пониманию процесса секуляризации в современном обществе как одного из ключевых этапов к переходу общества от традиционного способа ведения жизни к техногенному.

Ключевые слова: секуляризация, модернизация, религиозный контроль, светское государство, конфликт, религиозные отношения.

Shandor Fedir
Doctor of Philosophical Sciences, Professor
Head of Department of Sociology and Social Work
Sate Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

SACRALIZATION AND SECULARIZATION TRENDS IN RISK SOCIETY

The theoretic analysis has been conducted on issues of secularization process in sociology as well as secularization process. The notion of the process of secularization has been considered in each scientific approach regarding this phenomenon in foreign and national sociology. The central problem, to which the main attention has been paid, gives the opportunity to understand the secularization process in the modern society as one of the key stages in the process

of society transformation from traditional manner of life to man-caused one.

In the public mind the considered opposition is reflected in the presence of two extreme points of view - objectivism and normatyvizm. The first is presented by sociology of religion, the second − by a modern confessional theology. Both positions recognize the importance of development of procedures of religion expertise - particularly theoretical evaluation of the prospects of social development of secularization of religion, which will make it possible to remove the tension in this area. However, analysis of methodological proposals of these areas and their followers in social and political movements (liberals and traditionalists) shows that without the involvement of sociological methodology one can not: first, give a clear idea about the nature of faith and religious practice secular features; second, arrange the priority rights of everyone to freedom of choice of its ideology, religion; thirdly, help all participants of modern religious process to better undertsnad each other.

Key words: secularization, modernization, religious control, public state, public society, conflict and religious relationships.

УДК 616.98:578.828ВІЛ:394.94:316.647.82:614.253.4

Шостакович-Корецька Людмила Романівна
доктор медичних наук, професор

Шевченко-Макаренко Ольга Петрівна
кандидат медичних наук, доцент

Ревенко Георгій Олександрович
асистент

кафедра інфекційних хвороб
ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України», м. Дніпро, Україна

ІНФОРМОВАНІСТЬ ПРО СТИГМУ І ДИСКРИМІНАЦІЮ, ЩО ПОВ'ЯЗАНІ З ВІЛ-ІНФЕКЦІЄЮ СЕРЕД СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ

В статті вивчено рівень знань студентів-медиків про поняття «стигма» та «дискримінація» у відношенні до ВІЛ-інфікованих пацієнтів. Обізнаність з цих питань перед циклом «Інфекційні хвороби» та курсом за вибором «Актуальні питання ВІЛ-інфекції» становила 49% у студентів стоматологічного факультету і 76% після циклу у порівнянні зі студентами медичного факультету – 55% та 82% відповідно. Збільшення часу на вивчення цих питань на практичних заняттях покращить рівень обізнаності студентів та допоможе сформувати правильну думку студента.

Ключові слова: анкетування, ВІЛ-інфекція, стигма, дискримінація, студенти-медики.

Вступ. Загалом, у світі офіційно зареєстровано близько 33 млн. людей, що живуть з ВІЛ. На сьогодні Україна продовжує займати одне з лідируючих місць серед країн Європи за кількістю осіб з ВІЛ-інфекцією, збільшується число нових випадків СНІДу. За період з 1987 – вересень 2016 рр. в Україні офіційно зареєстровано 292 153 випадків ВІЛ-інфекції серед громадян України, у тому числі 90 103 випадків захворювання на СНІД та 40 555 летальних випадків від захворювань, зумовлених СНІДом. Показник поширеності ВІЛ-інфекції у Дніпропетровській області становить 785 на 100 тис. населення і займає другу позицію по Україні після Одеської області [1, с.1-3]. Епідемічна ситуація у Дніпропетровському регіоні має складний характер. Натепер ВІЛ-інфекція – хвороба переважно молодого та середнього віку. Епідеміологічний контроль за розповсюдженням епідемії ВІЛ-інфекції є вирішальною складовою системи моніторингу та є основою для розробки заходів по боротьбі з епідемією.

ВІЛ-інфекція – захворювання, що супроводжується низкою соціальних проблем, серед яких найбільш важливі стигматизація і дискримінація осіб з ВІЛ/ СНІД. Причиною є недостатнє розуміння захворювання, міфи о шляхах передачі, передсуди тощо [2, с.19]. Це має ряд негативних наслідків, а саме, спричинюють у таких осіб депресію, занижену самооцінку та комплекси. Стигма – дуже сильне соціальне «клеймо», яке повністю змінює відношення до інших людей, змушуючи відноситись до них як до носіїв небажаних якостей. Дискримінація – це стигма, яка супроводжується діями [3, с.31]. Стигма і дискримінація – наслідок помилкових уявлень, що ВІЛ-інфіковані створюють лише проблеми, хоча вони можуть брати і беруть участь у контролі епідемії. Більшість ВІЛ-інфікованих осіб здатні та готові виконувати свої трудові зобов'язання і бути частиною соціуму, вони займають активну життєву позицію, працюють волонтерами та соціальними робітниками у громадських організаціях, спілках, благодійних фондах тощо [4, с.617; 5, с.2]. Стигма і дискримінація, що пов'язані з ВІЛ-інфекцією, − явище глобальне, вони зустрічаються в усіх країнах світу. Відомі випадки фізичного насильства та вбивств [6, с.1076; 7, с.274]. Дискримінація осіб з ВІЛ/ СНІД або тих, кого в цьому підозрюють, є порушенням прав людини. Всі люди мають право на повагу і гідність незалежно від стану здоров'я. Для досягнення успіхів у подоланні подібних явищ необхідно домогтись тотальної зміни у відношенні суспільства до даної проблеми, а саме широке інформування о шляхах передачі ВІЛ-інфекції та розвіюванні міфів про дане захворювання [8, с.87-90].

На сьогодні навчальною програмою з дисципліни «Інфекційні хвороби» та курсу за вибором «Актуальні проблеми ВІЛ-інфекції» для студентів IV курсу стоматологічного факультету та V курсів медичного факультетів передбачено вивчення теми ВІЛ-інфекція та психологічних аспектів роботи з ВІЛ-інфікованими особами. Але кількість позаудиторних і практичних занять замала для повного висвітлення всіх аспектів цієї теми та формування правильного відношення студентів, а в майбутньому, лікарів для цієї групи хворих. Досвід роботи показує, що студенти не до кінця розрізняють визначення понять «стигма», «дискримінація», досить часто внаслідок недостатньою обізнаності стигматизують людей що живуть з ВІЛ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вперше проблему стигми і дискримінації почав вирішувати у 60-х роках XX століття E. Goffman, який став класиком теорії стигми. Він визначав стигму як фізичні або соціальні ознаки, які настільки знижують громадську ідентичність особистості, що роблять її непридатною для широкого соціального прийняття. Також цими питаннями займалися M.Foucault, H.Becker, A.Lemert. На теперішній час у всьому світі проблема стигматизації та дискримінації ВІЛ-інфікованих осіб вирішується на законодавчому рівні. В нашій країні діє Закон України «Про запобігання захворювання на синдром набутого імунодефіциту (СНІД) та соціальний захист населення» (№ 1972-XII від 12.12.1991), що регламентує права та свободи ВІЛ-інфікованих осіб.

Визначення мети та завдань дослідження. Визначити уяву та рівень знань серед студентів-медиків старших курсів медичного, стоматологічного факультетів ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України» про поняття «стигма» та «дискримінація» у відношенні до ВІЛ-інфікованих осіб до та

© Шостакович-Корецька Л.Р.. Шевченко-Макаренко О.П., Ревенко Г.О.

після проходження циклу «Інфекційні хвороби» та курсу за вибором «Актуальні питання ВІЛ-інфекції».

Виклад основного матеріалу. Методом простої рандомізації нами було обрано декілька груп серед студентів різних факультетів старших курсів, а саме, IV курсу стоматологічного, V курсу медичного факультетів. Серед студентів було проведене анонімне анкетування, з вказанням статі та віку студентів-медиків.

Була використана анкета, що була запропонована на тренінгу «Технології викладання теми «Здоров'я населення та толерантне ставлення до пацієнтів з уразливих груп» для викладачів вищих навчальних закладів сфери медицини. Цей тренінг було проведено у 2015 році за підтримки Німецького товариства міжнародного співробітництва (Deutsche Gesellschaft fuer Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH), проект з профілактики ВІЛ в Україні, в м. Дніпропетровськ. У навчальній програмі прийняли участь викладачі кафедр мікробіології, вірусології, імунології та епідеміології; госпітальної педіатрії №1; інфекційних хвороб; фтизіатрії. З кафедри інфекційних хвороб навчались 6 викладачів. Отримані знання та практичні навички було впроваджено у навчальний процес.

Всього прийняло участь – 180 студентів, віком від 20 до 26 років, з них чоловіків 79, жінок 101. Анкета містила 15 стверджувань, що відображали обізнаність студентів-медиків щодо понять «стигма» і «дискримінація». Наводимо положення, які необхідно було оцінити і правильну відповідь, де «С» – стигма, «Д» – дискримінація:

1. Припинення контактів з ВІЛ-позитивною людиною (С).
2. Розкриття статусу членам родини (Д).
3. Відмова у наданні медичних послуг (Д).
4. Тестування на ВІЛ без згоди (Д).
5. Відмова у прийнятті на роботу (Д).
6. Уникнення рукостискання під час привітання (Д).
7. Відмова у прийнятті в дитсадок (Д).
8. Відмова у відвідуванні басейну (Д).
9. Повідомлення медичному працівнику школи про ВІЛ-статус дитини (Д).
10. Заборона своїм дітям грати з ВІЛ-позитивною дитиною (С).
11. Називати ВІЛ-позитивну людину «снідозною» (С).
12. Розмова з ВІЛ-інфікованим в медичному закладі тільки в масці (Д).
13. Обговорення статусу пацієнта з колегами, що не беруть участь у його лікуванні (Д).
14. Розголошення статусу іншим пацієнтам лікарні (Д).
15. Розкриття статусу роботодавцям (Д).

Результати анкетування студентів медичного факультету представлені на Рис. 1 та студентів стоматологічного факультету на Рис. 2.

Рис. 1. Динаміка вірних відповідей до та після циклу «Інфекційні хвороби» серед студентів медичного факультету, %, (n=108), де I – анкетування на першому занятті, II – анкетування після циклу, 1 – 15 –номера положень в анкеті.

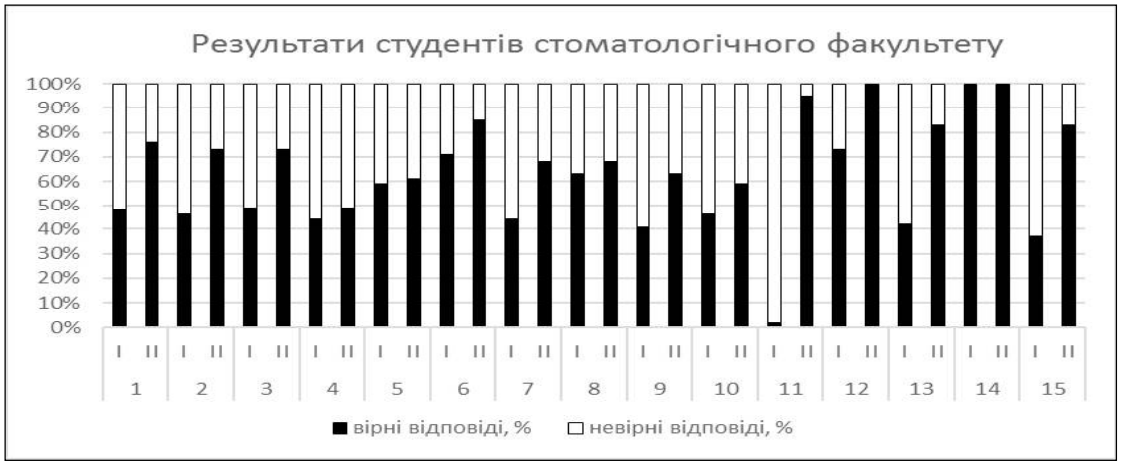

Рис. 2. Динаміка вірних відповідей до та після циклу «Інфекційні хвороби» курсу за вибором «Актуальні питання ВІЛ-інфекції» серед студентів стоматологічного факультету, % (n=72), де I – анкетування на першому занятті, II – анкетування після циклу, 1 – 15 – номера положень в анкеті.

Аналіз отриманих відповідей показав основні позиції сучасного студента-медика. Як видно на Рис.1 та Рис.2, рівень обізнаності щодо деяких аспектів понять «стигма» і «дискримінація» до занять на кафедрі був невисокий, а саме – 54% правильних відповідей у студентів стоматологічного факультету та 55% - медичного факультету. Після закінчення циклу «Інфекційні хвороби» та курсу за вибором «Актуальні питання ВІЛ-інфекції» ці показники значно поліпшились, так правильні відповіді надали 76% студентів стоматологічного факультету та 82% медичного. На деякі питання студенти не мали відповіді, бо не знали усіх законів та нормативних документів, які регулюють відносини з ВІЛ-інфікованими пацієнтами.

Вирішення проблеми стигми і дискримінації в Україні передбачає великий спектр мір на рівні державних інститутів та у сфері діяльності благодійних, релігійних та інших організацій. Студент отримує знання з цих питань з ЗМІ (телебачення, інтернет, соціальні мережі), в родині, від друзів, у закладах освіти тощо. Тому впливаючи на останню ланку, збільшуючи часи позааудиторних і практичних занять можна формувати правильну думку студента, покращуючи етичні аспекти виховання.

Розглядаючи детально отримані відповіді ми бачимо, що рівень знань у студентів у відношенні стигми і дискримінації щодо ВІЛ-інфікованих осіб пов'язаний з особистим ставленням студентів до них. Навіть після занять, у студентів, як і в суспільстві в цілому, превалює негативне відношення до людей, що живуть з ВІЛ. У деяких студентів існує стійка особиста думка, яку важко змінити. Більшість студентів вважають, що можливо тестувати пацієнтів на ВІЛ без згоди, наприклад, при ургентних станах, мотивуючи тим, що зможуть більш ретельно захистити себе як лікаря. Принаймні, згідно нормативним актам, кожен пацієнт повинен розцінюватись як потенційно ВІЛ-інфікований, тому потрібно дотримуватись універсальних правил безпеки на робочому місці. Також з приводу питання «називати ВІЛ-позитивну особу «снідозною» перед заняттям майже всі студенти трактували невірно, оскільки розцінили таке зневажливе ставлення як дискримінацію.

Отримані дані слід в подальшому враховувати при організації лекцій, практичних занять та організації позааудиторної роботи студентів. На нашу думку показники можна поліпшити, за рахунок збільшення часу практичних занять, впроваджувати спілкування студентів-медиків з ВІЛ-інфікованими особами під час цих занять та приділення більшої уваги у подальшому цим питанням на інтернатурі. Також необхідно покращити обізнаність щодо наявності громадських об'єднань людей, що живуть з ВІЛ, бо завелика стигматизація та прояви дискримінації – є порушенням прав людини.

Висновки. Таким чином, обізнаність серед студентів-медиків про поняття «стигма» та «дискримінація» у відношенні до ВІЛ-інфікованих осіб перед циклом «Інфекційні хвороби» та курсом за вибором «Актуальні питання ВІЛ-інфекції» становила 54% у студентів стоматологічного факультету і 76% після циклу порівняно зі студентами медичного факультету – 55% та 82% відповідно; тобто, підвищились знання з цих питань серед усіх груп студентів до показників вище середнього.

Враховуючи вищевказане, необхідно покращувати рівень знань студентів шляхом збільшення часу з вивчення цих питань на лекціях, практичних заняттях та організації позааудиторної роботи студентів та приділення більшої уваги у подальшому цим питанням як на VI курсі, так і в подальшому на інтернатурі.

Список використаної літератури

1. Оперативна інформація про офіційно зареєстровані випадки ВІЛ-інфекції, СНІДу та кількість смертей, зумовлених СНІДом за серпень 2016 року. ДУ «Український центр контролю за соціально небезпечними хворобами МОЗ України». [Електронний ресурс]. «Режим доступу»: http://ucdc.gov.ua/pages/diseases/hiv_aids/statistics (дата звернення: 20.10.2016).
2. Структурно-системний моніторинг інформованості різних верств населення щодо діагностики, профілактики та лікування ВІЛ/СНІДу / Л.Р.Шостакович-Корецька, А.В. Чергинець, Г.В.Шостакович, О.М.Якуніна // Актуальна інфектологія. − 2016. − №1(10). − С. 19-22.
3. Zhabenko N. Attitudes toward people with HIV/AIDS among medical practitioners and nonmedical specialists in Ukraine / N.Zhabenko, O.Zhabenko // Tobacco Control and Public Health in Eastern Europe 2 (Supplement 1, 2nd conference 'Economics, sociology, theory and practice of public health'). − 2012. − P.31-32.
4. Mahendra V. Understanding and measuring AIDS-related stigma in health care settings: A developing country perspective / V.Mahendra, L Gilborn, S.Bharat // J Soc Aspects HIV/AIDS Res Alliance. − 2007. − №2. − P.616-625
5. Sidibe M. Global action to reduce HIV stigma and discrimination [Electronic recourse] / M.Sidibe, E.Goosby // J Int AIDS Soc. 2013; 16 (3Suppl 2): 18934. — Accessed mode: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3834870/
6. Sengupta S. HIV interventions to reduce HIV/AIDS stigma: a systematic review / S. Sengupta, B. Banks // AIDS Behav. − 2011. − №6. − P.1075-87
7. Pulerwitz J. Reducing HIV-related stigma: lessons learned from horizons research and programs / J.Pulerwitz, A.Michaelis, E.Weiss // Public Health Rep. − 2010. − №2. − P.272-281
8. Kalichman S. Measuring AIDS stigmas in people living with HIV/AIDS: the Internalized AIDS-Related Stigma Scale / S.Kalichman, L Simbayi, A Cloete // AIDS Care. − 2009. − Vol. 21(1). − P.87-93

Шостакович-Корецкая Людмила Романовна
доктор медицинских наук, профессор

Шевченко-Макаренко Ольга Петровна
кандидат медицинских наук, доцент

Ревенко Георгий Александрович
ассистент

кафедра инфекционных болезней
ГУ «Днепропетровская медицинская академия МЗ Украины»
г.Днепр, Украина

ИНФОРМИРОВАННОСТЬ О СТИГМЕ И ДИСКРИМИНАЦИИ, СВЯЗАННЫЕ С ВИЧ-ИНФЕКЦИЕЙ СРЕДИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

В статье изучен уровень знаний студентов-медиков о понятиях «стигма» и «дискриминация» в отношении ВИЧ-инфицированных пациентов. Осведомленность по этим вопросам перед циклом «Инфекционные болезни» и курсом по выбору «Актуальные вопросы ВИЧ-инфекции» составляла 49% у студентов стоматологического факультета и 76% после цикла по сравнению со студентами медицинского факультета − 55% и 82% соответственно. Увеличение аудиторных часов и практических занятий для изучения этих вопросов улучшит уровень осведомленности студентов и поможет сформировать правильную точку зрения у молодежи.

Ключевые слова: анкетирование, ВИЧ-инфекция, стигма, дискриминация, студенты-медики.

Shostakovych-Koretska Lyudmyla
Doctor of Medical Sciences, Professor

Shevchenko-Makarenko Olha
Candidate of Medical Sciences, Ph.D., Associate Professor

Revenko Georgiy
Assistant

Department of Infectious Diseases
State Establishment “Dnipropetrovsk Medical Academy of Health Ministry of Ukraine”, Dnipro, Ukraine

AWARENESS OF STIGMA AND DISCRIMINATION ASSOCIATED WITH HIV INFECTION AMONG MEDICAL STUDENTS

HIV infection is a disease accompanied by a number of social problems, the most important among them are stigmatization and discrimination against persons with HIV/AIDS. Working experience shows that students do not fully distinguish the definition of "stigma", "discrimination", often due to lack of awareness they stigmatize people living with HIV. The aim was to determine the perception and knowledge among medical students of senior courses of medical and dental faculties of SE "Dnipropetrovsk Medical Academy of Health Ministry of Ukraine" about the concept of "stigma" and "discrimination" against HIV-infected people before and after the learning the cycle of "Infectious diseases" and the elective course "Current issues of HIV infection". The obtained data should further consider the organization of lectures, practical classes and self-performed work of students. We believe that students performance can be improved by increasing the time of practical training, and introducing medical students to communicate with HIV-infected persons during these sessions and paying more attention to the issue at future internship. Also, it is needed to improve awareness of the existence of associations of people living with HIV, because large stigma and discrimination is a violation of human rights.

Key words: questionnaires, HIV-infection, stigma, discrimination, medical students.

УДК 372.853

Юрченко Артем Олександрович
викладач
кафедра інформатики

Хворостіна Юрій В'ячеславович
кандидат фізико-математичних наук, доцент
кафедра математики

Сумський державний педагогічний університет ім. А.С. Макаренка,
м.Суми, Україна

ВІРТУАЛЬНА ЛАБОРАТОРІЯ ЯК СКЛАДОВА СУЧАСНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

У статті коротко проаналізовано підходи у тлумаченні терміну «віртуальна лабораторія», на підставі чого у контексті сучасних тенденцій в інформатизації освіти зроблено висновок про необхідність використання майбутніми вчителями природничо-математичних дисциплін віртуальних лабораторій. Наведено приклад системи віртуальних лабораторних робіт. Зазначені переваги використання віртуальних лабораторій у навчальному процесі. Зазначені напрямки віртуального лабораторного практикуму, таких як віртуальні симулятори або тренажери та дистанційно виконувані віртуальні лабораторні роботи.

Ключові слова: віртуальна лабораторія, лабораторна робота, лабораторний практикум, віртуальний симулятор, лабораторний експеримент.

Постановка проблеми. Інформатизація освіти вплинула на традиційні підходи у навчанні: крім залучення технічних новацій, використання інтернет-простору, впровадження інтерактивних технологій особливу увагу дослідники стали приділяти питанням використання спеціалізованих програмних засобів для проведення, відтворення та демонстрації різних явищ. З'явилися такі терміни як «віртуальна лабораторія» і «віртуальний лабораторний практикум», які в тому числі характеризують залучення інформаційних технологій у сферу навчальної діяльності.

Віртуальна лабораторія (ВЛ) – це віртуальна навчальна середа, яка дозволяє моделювати поведінку об'єктів реального світу в комп'ютерному середовищі і допомагає в оволодінні новими знаннями та вміннями. Така лабораторія може виступати апаратом досліджень різних природних явищ з можливістю побудови їх математичних моделей [6]. Використання ВЛ дає змогу не лише спостерігати за певним експериментом, а й безпосередньо брати в ньому участь, а це в свою чергу сприяє засвоєнню знань на більш свідомому та глибокому рівні.

Аналіз актуальних досліджень. Наразі розроблено велику кількість віртуальних лабораторій, які візуалізують та спрощують сприйняття навчального матеріалу [2], допомагають більш наочно та безпечніше провести різноманітні досліди та експерименти. Підходами до визначенням ВЛ займалися такі науковці, як І.Б. Галелюка, Т.М. Гранкіна, Т.О. Клименко, Т.І. Нарожна, Т.В. Підгорна та інші [1-2;4].

Мета статті – уточнити термін «віртуальна лабораторія» у контексті підготовки сучасного вчителя, сформувати уявлення про віртуальні лабораторії та їх можливості і перспективи в рамках навчально-виховного процесу.

Виклад основного матеріалу. За визначенням В.В. Трухіна [9], ВЛ являє собою програмно-апаратний комплекс, що дозволяє проводити досліди без безпосереднього контакту з реальною установкою або при повній її відсутності.

За Е.О. Козловським і Г.М. Кравцовим, ВЛ – це віртуальне програмне середовище, в якому організована можливість поводження досліджень моделей об'єктів, їх сукупностей і похідних, заданих з певною часткою деталізації щодо реальних об'єктів, в рамках певної галузі знань [2].

Під ВЛ будемо розуміти повну заміну лабораторної установки – коли всім процесом вимірювання та обробки даних займається комп'ютер, а рука дослідника потрібна тільки для правильного налаштування комп'ютерного обладнання.

Слід зазначити, що переваги ВЛ над реальними проявляється у наступному: відсутність необхідності придбання дорогого устаткування і матеріалів; можливість моделювання процесів, протікання яких принципово неможливо в лабораторних умовах; можливість проникнення в тонкощі процесів і спостереження відбувається в іншому масштабі часу; безпека при роботі з небезпечними речовинами чи приладами; можливість швидкого проведення серії дослідів з різними значеннями вхідних параметрів; економія часу і ресурсів; можливість використання віртуальної лабораторії в дистанційному навчанні [8].

При проведенні роботи необхідно пам'ятати, що віртуальна модель відображає реальні процеси і явища в більш-менш спрощеному, схематичному вигляді, тому з'ясування питання, що насправді підкреслено в процесі, а що залишилося за кадром, може бути однією з форм завдання. Роботи такого виду можна виконувати цілком в комп'ютерному варіанті або зробити одним з етапів в ширшій роботі, яка включає також роботу з натуральними об'єктами та лабораторним обладнанням [5].

Невід'ємною складовою навчального процесу у сучасній освіті є лабораторний практикум. Однак, набуття експериментальних умінь при дистанційному навчанні залишається як навчальною, так і науково-методичною проблемою, яка вимагає свого розв'язання.

Розвиток віртуального лабораторного практикуму відбувається в основному за двома напрямками – так звані віртуальні симулятори і дистанційно виконувані лабораторні роботи.

Віртуальні симулятори – це реально виконувані лабораторні роботи, під час яких визначені дані можуть бути занесені до пам'яті персонального комп'ютера та дистанційно опрацьовані на віртуально представленій комп'ютером засобі. Це так званий тренажер – інструмент, що імітує експерименти, демонстрації чи процеси. Однією з головних особливостей віртуальних симуляторів є їх інтерактивні можливості. Інтерактивне моделювання набуває все більшого значення як засіб для вивчення і розуміння складних ідей. Інтерактивні тренажери можуть бути реалізовані при поєднанні комп'ютерів, графіки з ви-

© Юрченко А.О., Хворостіна Ю.В.

сокою чіткістю та програмних засобів [7].

При виконанні віртуальної лабораторної роботи у дослідника створюється ілюзія роботи на реальному обладнанні. Причому «експериментальні» значення вимірюваних величин визначаються самостійно на реальних установках певної роботи. Ці дані заносяться та відображаються у вигляді графіків або таблиць.

Використання ВЛ може відбуватись як самостійно дослідником, так і в умовах взаємодії з керівником через систему дистанційного навчання при виконанні певних завдань.

Дистанційно виконувані лабораторні роботи мають принципову відмінність від віртуальних симуляторів. Якщо при виконанні лабораторної роботи за допомогою віртуального симулятора дослідник має можливість тільки навчатися, тобто отримувати навчальну інформацію як заздалегідь відомі результати, то виконувані лабораторні роботи являють собою автоматизовану лабораторну роботу з дистанційним керуванням. Тому основним завданням при організації віртуальних робіт є автоматизація процесу вимірювання [3].

Віртуальні лабораторні роботи дають можливість отримувати реальні умови для виконання експериментальних завдань, порівнювати виміряні дані експерименту із сучасним фізичним експериментом, який проведено на дорогому науково-дослідному обладнанні, і таким чином засвоювати нові інформаційні технології. Прикладом таких віртуальних робіт є система LabVIEW (Laboratory Virtual Instrumentation Engineering Workbench) компанії National Instruments, яка дає можливість створювати вимірювальні комплекси й системи автоматизації керування на базі віртуальних приладів [10].

Аналіз та вивчення наявних віртуальних лабораторій в інформаційному середовищі дають змогу зробити наступні висновки:

– віртуальні лабораторії як наочний засіб навчання фізики та інших предметів мають багато можливостей та великі перспективи для застосування в навчально-виховному процесі;

– віртуальні лабораторії дають змогу учням безпосередньо брати участь у віртуальному експерименті, змінювати параметри експерименту, таким чином підвищують рівень активації та інтелектуалізації навчального процесу.

Висновки. Впровадження ВЛ у свою науково-педагогічну діяльність це вибір кожного педагога окремо, але узагальнюючи вищесказане можна зробити висновок, що ВЛ є невід'ємним елементом сучасних фізичних лабораторій.

Віртуальні лабораторні роботи можуть використовуватися як у навчальних закладах, так і в навчальних центрах різних організацій. Такі лабораторні роботи значно підвищують ефективність навчального процесу і надають широкі можливості для формування та вдосконалення професійних навичок та інтуїції, а також розвивають творчі здібності учнів. Процес виконання віртуальних лабораторних робіт практично ідентичний виконанню лабораторних робіт в реальних умовах. Використовується обладнання, установки та реактиви, аналогічні реальним. І практично єдина відмінність віртуальних лабораторних робіт від реальних, це те, що виконуються вони на комп'ютері.

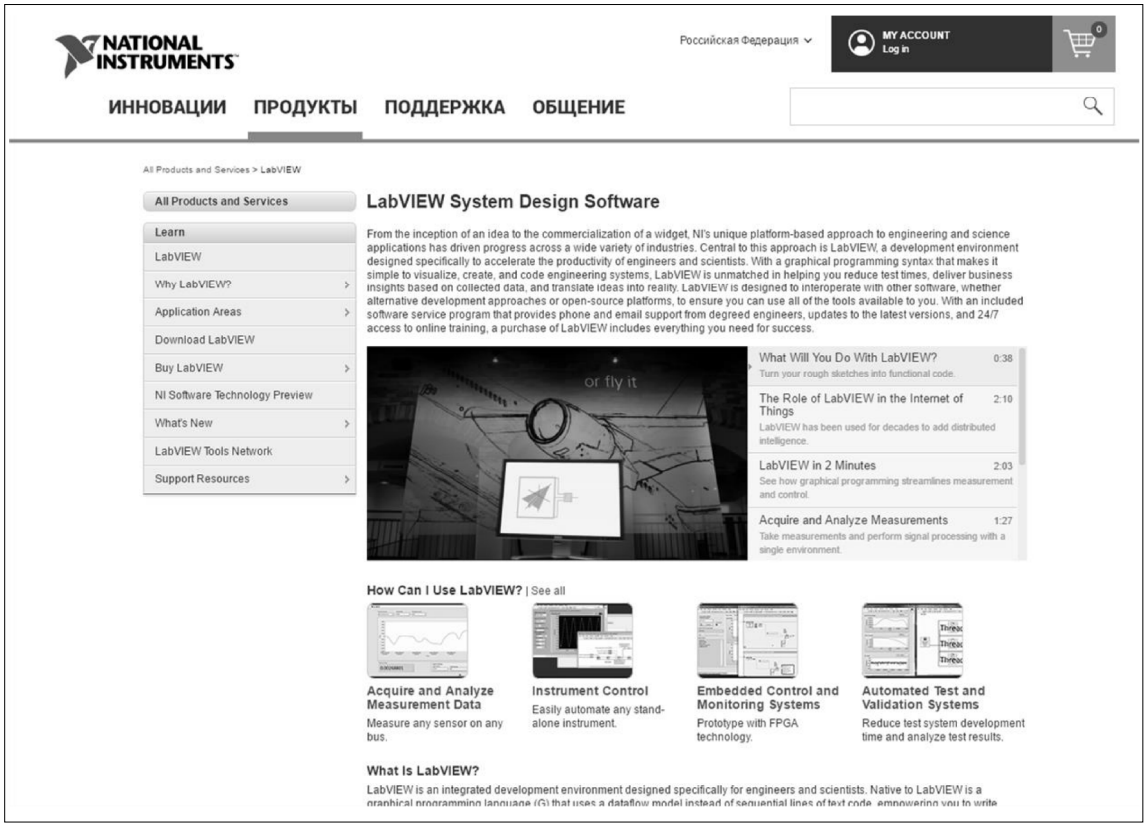

Рис. 1. Головна сторінка програми LabVIEW

Список використаної літератури

1. Галелюка І.Б. Віртуальні лабораторії автоматизованого проектування як інструмент міждисциплінарних досліджень: передумови створення // Інформаційні технології та комп'ютерна інженерія. – 2009. − №1(14). – С.33-38.
2. Козловский Е.О. Виртуальная лаборатория в структуре системы дистанционного обучения / Е.О.Козловский,

Г.М.Кравцов // Информационные технологии в образовании. - 2011. - № 10. - С. 102-109.
3. Кудін А.П. Програмне забезпечення реальних фізичних лабораторних практикумів / А.П. Кудін, А.О. Юрченко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. – 2015. – Вип. 21: Дидактика фізики як концептуальна основа формування компетентнісних і світоглядних якостей майбутнього фахівця фізико-технологічного профілю. – С. 248-251.
4. Мазур М.П. Особливості розробки віртуальних практичних інтерактивних засобів навчальних дисциплін для дистанційного навчання / М. П. Мазур, С. С. Петровський, М. Л. Яновський. // Інформаційні технології в освіті: Збірник наукових праць. – 2010. – С. 40–46.
5. Семеніхіна О., Юрченко А. Формування інформатичної компетентності вчителя математики і фізики на основі використання спеціалізованого програмного забезпечення / О. Семеніхіна, А. Юрченко. // Наукові записки. – Випуск 8. – Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Частина 3. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2015 – С.52-57
6. Семеніхіна О.В., Шамоня В.Г. Віртуальні лабораторії як інструмент навчальної та наукової діяльності // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2011. №1(11) – С. 341-346.
7. Юрченко А. Цифрові фізичні лабораторії як актуальний засіб навчання майбутнього вчителя фізики // Фізико-математична освіта. Науковий журнал. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2015. – № 1 (4). – С. 55-63.
8. Юрченко А.А. Виртуальные лаборатории в учебной физической среде [Електронний ресурс] / А.А.Юрченко // Інформаційні технології в професійній діяльності – 2016. – №10. – Режим доступу до ресурсу: http://e.itvpd.in.ua/index.php/itvpd/article/view/46
9. Юрченко А.А. Цифровые лаборатории как современное средство обучения будущих учителей / Артем Александрович Юрченко. // Материалы XXVI международной конференции «Применение инновационных технологий в образовании» 24 – 25 июня 2015 г. ИТО – ТРОИЦК - МОСКВА. – 2015. – С.170-172
10. LabVIEW System Design Software [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://www.ni.com/labview/

Юрченко Артем
преподаватель
кафедра информатики

Хворостина Юрий
кандидат физико-математических наук, доцент
кафедра математики

Сумской государственный педагогический университет им. А.С. Макаренко,
г. Сумы, Украина

ВИРТУАЛЬНАЯ ЛАБОРАТОРИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОВРЕМЕННОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

В статье проанализированы подходы в толковании термина «виртуальная лаборатория», на основании чего в контексте современных тенденций в информатизации образования сделан вывод о необходимости использования будущими учителями естественно-математических дисциплин виртуальных лабораторий. Приведен пример системы виртуальных лабораторных работ. Указанные преимущества использования виртуальных лабораторий в учебном процессе. Указанные направления виртуального лабораторного практикума, таких как виртуальные симуляторы или тренажеры и дистанционно выполняемые виртуальные лабораторные работы.

Ключевые слова: виртуальная лаборатория, лабораторная работа, лабораторный практикум, виртуальный симулятор, лабораторный эксперимент.

Yurchenko Artem
Lecturer
Computer Science Department

Khvorostina Yuriy
Candidate of Physic−mathematical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Mathematics

Makarenko Sumy State Pedagogical University, Sumy, Ukraine

VIRTUAL LABORATORY AS A PART OF MODERN EXPERIMENT

The article analyzes approaches to the interpretation of the term "virtual laboratory" of various scientists on the basis of what in the context of contemporary trends in Informatization of education concluded on the need for future teachers naturally-mathematical disciplines virtual laboratories. Under the virtual laboratory is a complete replacement of the laboratory setup – when the whole process of measurement and processing of data involved the computer, but the hand of the researcher is only needed for proper configuration of computer equipment. The use of virtual laboratories allows not only to observe a kind of experiment, but also directly participate in it, and this in turn contributes to learning in a more conscious and deeper level. LabVIEW (Laboratory Virtual Instrumentation Engineering Workbench) of National Instruments allows to create measuring systems and automation systems based on virtual devices is shown of a system of virtual laboratory works.

Key words: virtual laboratory, laboratory work, laboratory training, simulation, laboratory experiment.

УДК 371.134:339.138

Онуфрів Андріана Ростиславівна
Асистент
кафедра іноземних мов для природничих факультетів
Львівського національного університету імені Івана Франка
м. Львів, Україна

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УСНОМУ АКАДЕМІЧНОМУ СПІЛКУВАННІ МАЙБУТНІХ МАРКЕТОЛОГІВ НА ОСНОВІ ПРЕЗЕНТАЦІЇ

Статтю присвячено проблемі обґрунтування етапів формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в усному академічному спілкуванні майбутніх маркетологів на основі презентації. Представлено дефініцію поняття «презентація». Проаналізовано класифікацію видів і типів презентацій. Визначено види і типи презентацій, які застосовуються у професійній діяльності маркетологів. Встановлено, що основними етапами формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в усному академічному спілкуванні майбутніх маркетологів на основі презентації є підготовчий етап та етап реалізації презентації. Уточнено компоненти англомовної професійно орієнтованої компетентності в усному академічному спілкуванні майбутніх маркетологів, які формуються на кожному із визначених етапів формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в усному академічному спілкуванні майбутніх маркетологів на основі презентації.

Ключові слова: англомовна професійно орієнтована компетентність в усному академічному спілкуванні, майбутні маркетологи, етапи формування компетентності, презентації, типи, види, компоненти.

Вступ. Процес формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в усному академічному спілкуванні майбутніх маркетологів спрямований на послідовний, поетапний розвиток у студентів згаданої компетентності на рівні «незалежного користувача» (B2) до завершення навчання у магістратурі. Чинниками ефективності цього процесу є зміст навчання, методи та прийоми його засвоєння, коректно визначені етапи формування, критерії і показники рівня сформованості компетентності, методично грамотно розроблена модель, укладена система вправ і завдань.

Особливої уваги у цьому аспекті заслуговує обґрунтування послідовності і наступності етапів формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в усному академічному спілкуванні майбутніх маркетологів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему формування іншомовної комунікативної компетентності досліджували О.Бігич, Н.Бориско, Р.Гришкова, І.Зимня, І.Задорожна, Г.Китайгородська, А.Леонтьєв, Л.Морська, С. іколаєва, Є.Пассов, Г.Рогова, С.Савіньон, М.Свейн, Д.Хаймс та ін. Питанням визначення сутності і структури іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності майбутніх фахівців нефілологічного профілю присвячено наукові розвідки Т.Аванесова, Т. Дадлі-Еванса, Н. Микитенко, Р.Мільруд, О.Паршикової, О.Петращук, А.Самсонова, М. Сейнт Джон, О.Тарнопольского, О.Тинкалюк, А.Уотерса, Т.Хатчінсона та ін. Проблеми комунікативної підготовки майбутніх маркетологів вивчали М.Акічева, Ю.Мендрух, І.Ромащенко та ін. Аналіз джерел з проблеми дослідження довів, що на сьогоднішній день не існує комплексного дослідження етапів формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в усному академічному спілкуванні майбутніх маркетологів на основі презентації.

Мета статті – обґрунтувати етапи формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в усному академічному спілкуванні майбутніх маркетологів на основі презентації. Відповідно до мети визначено завдання: 1) проаналізувати види і типи презентацій, які застосовуються у професійній діяльності маркетологів; 2) визначити основні етапи формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в усному академічному спілкуванні майбутніх маркетологів на основі презентації та уточнити компоненти англомовної професійно орієнтованої компетентності в усному академічному спілкуванні майбутніх маркетологів, які формуються на кожному із визначених етапів.

Виклад основного матеріалу. При визначенні і обґрунтуванні основних етапів формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в усному академічному спілкуванні майбутніх маркетологів опиратимемось на засади комунікативно-діяльнісного підходу, згідно якого засвоєння змісту навчання відбувається не шляхом простої передачі інформації, а в процесі комунікативної активності особистості. Таким чином, процес формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в усному академічному спілкуванні майбутніх маркетологів можна розглядати як розвиток комунікативних дій викладача і студентів, що складається з об'єктивної сторони, тобто методів та прийомів реалізації цих дій, і суб'єктивної сторони, тобто ставлення суб'єктів (студентів і викладача) до цих дій і їх результату [1, с.54-55].

У контексті дослідження саме презентація розглядатиметься нами як провідний метод формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в усному академічному спілкуванні майбутніх маркетологів і забезпечуватиме об'єктивну сторону цього процесу, оскільки уміння якісно інформувати аудиторію, презентувати інформацію – вагома складова професіограми майбутнього маркетолога.

Мотивацію студентів вважаємо чинником, що забезпечуватиме суб'єктивну сторону процесу формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в усному академічному спілкуванні майбутніх маркетологів. У процесі проведення методичного експерименту серед студентів 2-го та 5-го курсів економічного факультету напряму підготовки «маркетинг» (2015/2016 н.р.) доведено, що занурення у комунікативні ситуації професійної сфери слугує потужним мотиваційним чинником для студентів.

Зупинимось детальніше на аналізі основних видів усних презентацій для сфери маркетингу, які доцільно організовувати в умовах академічного середовища. Презентація – спеціально організоване спіл-

© Онуфрів А.Р.

кування з аудиторією, мета якого надати інформацію, переконати або спонукати аудиторію до певних дій. Існує три канали реалізації презентації: вербальний, вокальний та невербальний. Розрізняють наступні види презентацій [5, с.190-191]: презентація за сценарієм; інтерактивна презентація; автоматична презентація; навчальна презентація.

Презентація за сценарієм є традиційним видом презентації з візуальними опорами, зокрема – слайдами, доповнена засобами показу кольорової графіки й анімації, які демонструються на великому екрані або моніторі. Використання візуальних опор дозволяє зосередити увагу слухачів на основних твердженнях автора презентації і сприяє кращому запам'ятовуванню інформації.

Інтерактивна презентація є представленням інформації на запит користувача, тобто така презентація є своєрідним діалогом користувача з комп'ютерним засобом навчання. Вона дає змогу ознайомитись з інформацією, заглиблюючись в неї настільки, наскільки це було передбачено розробником презентації. Така презентація захоплює користувача і утримує його увагу.

Автоматична презентація – це інформаційний продукт, записаний на носії інформації (компакт-диску, зйомному диску, відеоплівці і т. д.) і розповсюджений серед потенційних споживачів з метою виявлення їхньої зацікавленості.

Навчальна презентація є демонстрацією візуальних опор, що супроводжують виклад викладачем навчального матеріалу у процесі різних форм організації навчання.

В свою чергу, навчальні презентації поділяються на наступні види [5, с.191]: презентації-лекції / семінари; презентації для самостійної роботи студента; презентації-порадники.

У процесі представлення навчального матеріалу під час проведення лекційних, семінарських, практичних занять з дисциплін фахово орієнтованого циклу, які читаються англійською мовою, а також дисциплін «Іноземна мова», «Іноземна мова професійного спілкування», «Ділова іноземна мова», викладачі використовують навчальні презентації з метою формування у майбутніх маркетологів як предметних знань з фахово орієнтованих дисциплін, так декларативних і процедурних знань у сфері англомовної професійно орієнтованої комунікації, а на їх основі – відповідних навичок і умінь – складових англомовної професійно орієнтованої компетентності в усному академічному спілкуванні. Запропонована нами методика формування у майбутніх маркетологів англомовної професійно орієнтованої компетентності в усному академічному спілкуванні акцентує на регулярній підготовці та реалізації студентами найбільш поширених у сфері маркетингу видів і типів презентацій англійською мовою, які можливо організувати в умовах академічного середовища .

Основними етапами підготовки презентації є [5, с. 190]: визначення мети і постановка завдань презентації; відбір матеріалу відповідно до теми і предмету презентації, інтересів цільової аудиторії; раціональне планування і належна підготовка презентації; відбір раціонального об'єму інформації; логічна організація і структурування змісту.

Основними етапами реалізації презентації є [5, с. 192-193]: експозиція; вступна частина; основна частина; резюме; висновок.

Експозиція спрямована на встановлення миттєвого контакту з аудиторією, створення атмосфери доброзичливості, утримування уваги та спонукання інтересу до теми презентації.

Основне завдання вступної частини – закріплення контакту з аудиторією, лаконічний виклад тез до теми презентації. Вступній частині відводиться 5-10% від перебігу всієї презентації. Елементами вступної частини презентації є: привітання, вступні зауваження; пояснення мети презентації; огляд основних етапів презентації; пропозиція ставити запитання після або під час презентації.

Основна частина передбачає виклад ключових положень, її обсяг становить 70-85 % презентації. Важливим аспектом основної частини презентації є переходи-зв'язки, що забезпечать сприймання аудиторією логічно структурованого матеріалу, який включає кілька ключових тез. На етапі реалізації основної частини презентації доповідачеві необхідно уміти аналізувати ситуацію та поведінку аудиторії, пояснювати матеріал і аргументувати викладену думку. Кульмінацією основної частини презентації є власна точка зору автора, пропозиція вирішення ситуації. На кульмінаційному етапі основної частини презентації рекомендується спонукати аудиторію до прийняття рішень і дій, вказавши на переваги презентованої пропозиції.

На етапі резюме доповідач підсумовує сказане і наголошує, що презентація наближається до завершення.

Висновок є фінальною спробою переконання аудиторії задля досягнення мети презентації. На етапі висновку відбувається вихід з контакту, завершення спілкування. Висновок має бути лаконічним, виразним і оптимістичним. Висновок презентації завершується висловленням вдячності за увагу слухачів.

Найбільш поширеними способами завершення презентацій у сфері маркетингу є: оптимістичний або спонукальний заклик звернення до продукту чи послуги, повторне резюмування переваг продукту чи послуги, оптимістичний прогноз щодо діяльності компанії [5, с.192-193].

Успішною вважається презентація, під час якої досягнуто поставленої мети [5, с. 190]. Проаналізуємо основні чинники успішної презентації. Перш за все, чинниками успішної презентації є коректне виконання усіх визначених етапів підготовки і реалізації презентації. Вокальні та невербальні засоби, особливо візуальні опори, суттєво посилюють вплив на аудиторію. Найбільш популярним засобом реалізації презентації на сьогоднішній день є офісний редактор Power Point пакету програмного забезпечення Microsoft Office, який надає можливість за допомогою комп'ютера підготувати набір слайдів, що слугуватимуть візуальними опорами і супроводжуватимуть виступ. Такі слайди, зазвичай, містять невелику кількість тексту, таблиці, діаграми, рисунки, відеокліпи, звуковий супровід [5, с.191]. Іншими чинниками успішної презентації є: спосіб представлення інформації відповідно до інтересів цільової аудиторії; налагоджений контакт з аудиторією; тайм-менеджмент; здатність долати хвилювання перед аудиторією.

З метою визначення кола тем і проблем основних видів і типів презентацій, які доцільно використовувати у процесі формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в усному академічному спілкуванні майбутніх маркетологів, проаналізуємо основні комунікативні ситуації професійного спілкування маркетологів. Задля їх визначення ознайомимося з переліком основних обов'язків та функцій маркетологів.

До переліку основних обов'язків маркетологів входять [2]: розробка маркетингових планів на короткотермінову перспективу; підготовка бізнес пла-

нів; вивчення цільового ринку споживачів, їхньої мотивації та тенденцій розвитку попиту; дослідження чинників, що впливають на збут продукції, аналіз результатів збутової політики; участь у розробленні заходів стимулювання збуту; здійснення моніторингу та аналізу діяльності конкурентів; підготовка пропозицій щодо підвищення якості товарів чи послуг, аналіз динаміки прибутків, необхідних ресурсів та витрат; обґрунтування інструментарію маркетингового дослідження; аналіз комплексу маркетингових комунікацій; участь у підготовці планів розвитку інтегрованих маркетингових комунікацій; участь у підготовці планів рекламної кампанії; тестування торговельних марок, розроблення карт позиціонування брендів; участь у складанні аналітичних звітів за результатами діяльності підприємства та його підрозділів. З наведеного переліку основними функціями, що передбачають усну комунікацію, є: спілкування із споживачами продукції у процесі вивчення їхнього цільового ринку та тенденцій розвитку попиту на товар, спілкування з колегами і клієнтами у процесі проведення заходів стимулювання збуту товару, консультації з колегами, представлення аналізу результатів досліджень колегам і керівництву компанії, представлення пропозицій щодо підвищення якості товарів чи послуг колегам і керівництву компанії, скоординована співпраця з колегами у процесі підготовки планів розвитку інтегрованих маркетингових комунікацій, спілкування з клієнтами у процесі проведення комплексу маркетингових комунікацій, спілкування з колегами і керівництвом у процесі підготовки планів рекламної кампанії, спілкування з клієнтами у процесі проведення рекламної кампанії, представлення результатів діяльності підприємства та його підрозділів колегам і керівництву.

Основними комунікативними ситуаціями фахового спілкування майбутніх маркетологів є: опитування споживачів щодо певних якостей товарів та послуг; проведення рекламних акцій і кампаній споживачам товарів та послуг (зокрема презентацій товарів та послуг); консультування з колегами щодо процедур проведення аналітичних операцій, організаційних аспектів рекламних кампаній; представлення розроблених планів, результатів проведеного аналізу, звітів про результати діяльності, пропозицій щодо вдосконалення товарів та послуг, покращення діяльності колегам і адміністрації .

Відтак, визначено, що до кола основних видів презентацій сфери маркетингу, які можуть виконуватися майбутніми маркетологами як під безпосереднім керівництвом викладача, так і в рамках самостійної роботи у процесі вивчення навчальних дисциплін «Іноземна мова професійного спілкування» та «Ділова іноземна мова» (тобто в умовах академічного середовища) належать презентації за сценарієм, інтерактивні презентації та автоматичні презентації: представлення результатів аналітичних операцій, зокрема перспектив розвитку товарів та послуг, пропозицій щодо їх вдосконалення, розширення асортименту товарів та послуг, перспектив розвитку підприємств, опитування споживачів щодо якостей товарів та послуг; реклами товарів та послуг; звітів про результати діяльності.

За цільовим критерієм найбільш розповсюдженими типами презентацій у сфері маркетингу є інформаційні (фінансово-аналітичні прогнози, звіти, рекламування з метою надання опису-характеристики товарів і послуг), спонукальні презентації (представлення проектів вдосконалення товарів і послуг, розширення асортименту товарів і послуг, рекламування з метою зацікавлення цільової аудиторії у товарах і послугах) та презентації, спрямовані на переконання (рекламування з метою просування товарів і послуг). Залежно від типу презентації різняться і методи розгортання презентації [5, с.192]: інформаційна презентація послуговується, здебільшого, просторовим, індуктивним, причинно-наслідковим, дефініційним викладом; спонукальна та презентація, спрямована на переконання, послуговуються методами індукції, дедукції, аналогії, причинно-наслідкового зв'язку. У професійній діяльності маркетологи, здебільшого, поєднують різні методи викладу матеріалу презентації. Змішаний тип композиції презентації дозволяє урізноманітнити структуру її основної частини.

Основні етапи формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в усному академічному спілкуванні майбутніх маркетологів на основі презентації безпосередньо пов'язані з основними етапами підготовки і реалізації презентації. Так, у контексті нашого дослідження виокремлюємо підготовчий етап та етап реалізації презентації. На підготовчому етапі у майбутніх маркетологів формуються нові і засвоюються раніше сформовані компоненти англомовної професійно орієнтованої компетентності в усному академічному спілкуванні: декларативні і процедурні знання; лексичні, граматичні та фонетичні мовленнєві навички; навчальні, організаційні та інтелектуальні уміння [3, с.302-304, 341-343]. Декларативні знання включають: галузеві і предметні знання щодо певної тематики професійно орієнтованого спілкування, мовні і мовленнєві знання, зокрема: знання фонем, інтонем, лексичних одиниць, мовних кліше, граматичних структур; знання про типові комунікативні ситуації фахового спілкування; знання про типи діалогів і монологів та їх лінгвопрагматичні особливості; знання компенсаторних стратегій; знання комунікативних кодів адекватної мовленнєвої поведінки в ситуаціях усного академічного офіційного і неофіційного спілкування, що відтворює фахове офіційне і неофіційне спілкування маркетологів, країнознавчі знання, важливі для типових ситуацій професійно орієнтованого спілкування. Процедурні знання охоплюють: соціокультурні знання мовленнєвої поведінки фахівців сфери маркетингу – носіїв англійської мови у процесі професійно орієнтованого спілкування, знання механізмів застосування компенсаторних стратегій, знання планування, організації, реалізації і корегування мовлення у комунікативних ситуаціях професійно орієнтованого спілкування. Метою підготовчого етапу є засвоєння студентами необхідних знань про особливості підготовки та реалізації презентації заданого виду і типу, отримання інформації професійного характеру за тематикою презентації; здобуття і засвоєння відповідних декларативних і процедурних знань, розвиток мовленнєвих навичок у процесі підготовки тексту доповіді презентації; розвиток навчальних умінь у процесі планування застосування аудіо- чи візуальних опор; розвиток інтелектуальних умінь у процесі відбору матеріалу відповідно до теми і предмету презентації з урахуванням інтересів цільової аудиторії; розвиток організаційних умінь у процесі планування структури і обсягу презентації, об'єму інформації для представлення, структурування змісту презентації.

На етапі реалізації презентації у майбутніх маркетологів розвиваються мовленнєві та компенсаційні вміння – компоненти англомовної професійно орієнтованої компетентності в усному академічному спілкуванні [3, с.341, 302-304; 4]. До мовленнєвих умінь належать уміння логічно, зв'язно, достатньо повно, комунікативно вмотивовано, правильно у мовному

відношенні, а також творчо використовувати засоби англійської мови з метою ведення і підтримування усної комунікації, зокрема: висловлювати власну думку і власне ставлення до предмета комунікативної діяльності, ініціювати і закінчувати діалог, підтримувати спілкування, розширювати і змінювати тему розмови, запитувати і представляти інформацію, адекватно реагувати на репліки аудиторії, емоційно забарвлювати власне мовлення, адекватно поводитись у комунікативних ситуаціях, демонструвати комунікативну поведінку, характерну для носія англійської мови, комбінувати і використовувати відповідні мовні форми і мовленнєві моделі. До числа компенсаційних умінь, які формуються у студентів на етапі реалізації презентації, відносимо: вміння виходити з складного положення в умовах дефіциту мовних засобів, зокрема використання мовної і контекстуальної здогадок, паралінгвістичних засобів з метою розуміння співрозмовника, передачі значення слова за допомогою його заміни або опису, використання синонімів, антонімів, спрощення фраз, вживання мовленнєвих кліше, застосування парафраз, застосування адекватних невербальних засобів спілкування, повернення до раніше сказаного, звернення по допомогу до співрозмовника, аудиторії. На цьому етапі формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в усному академічному спілкуванні на основі презентації подальшого розвитку набувають інтелектуальні та організаційні вміння у процесі безпосереднього спілкування з аудиторією.

Особливої уваги заслуговує формування у майбутніх маркетологів мовленнєвих навичок на етапі підготовки презентацій, оскільки науковці–методисти наголошують, що чим вищим є рівень сформованості мовленнєвих навичок, тим більш автоматизованими стають мовленнєві операції. Відтак, студенти відчуватимуть значно менше труднощів у процесі представлення презентації, а автоматизація мовленнєвих операцій дозволить їм зосередитись на змісті висловлювання [3, с.342].

На основі здійсненого аналізу можемо зробити наступні **висновки**.

До числа найбільш розповсюджених видів презентацій, які проводяться маркетологами і можуть бути зреалізованими в академічних умовах як під безпосереднім керівництвом викладача, так і в рамках самостійної роботи у процесі вивчення навчальних дисциплін «Іноземна мова професійного спілкування» та «Ділова іноземна мова» належать презентації за сценарієм, інтерактивні презентації та автоматичні презентації, присвячені: представленню результатів аналітичних операцій, зокрема перспектив розвитку товарів та послуг, пропозицій щодо їх вдосконалення, можливостей розширення асортименту товарів та послуг, перспектив розвитку підприємств, опитування споживачів щодо якостей товарів та послуг; рекламуванню товарів та послуг; звітуванню про результати діяльності. Найбільш поширеними типами презентацій у сфері маркетингу є інформаційні, зокрема – фінансово-аналітичні прогнози, звіти, рекламування з метою надання описухарактеристики товарів і послуг; спонукальні презентації, зокрема – представлення проектів вдосконалення товарів і послуг, розширення асортименту товарів і послуг, рекламування з метою зацікавлення цільової аудиторії у товарах і послугах; презентації, спрямовані на переконання, зокрема – рекламування з метою просування товарів і послуг.

Виокремлюємо наступні етапи формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в усному академічному спілкуванні майбутніх маркетологів на основі презентації: підготовчий етап та етап реалізації презентації. На підготовчому етапі у майбутніх маркетологів формуються нові і засвоюються раніше сформовані компоненти англомовної професійно орієнтованої компетентності в усному академічному спілкуванні, а саме декларативні і процедурні знання; лексичні, граматичні та фонетичні мовленнєві навички; навчальні, організаційні та інтелектуальні уміння. На етапі реалізації презентації формуються і розвиваються мовленнєві та компенсаційні вміння, подальшого розвитку набувають інтелектуальні та організаційні вміння.

Перспективи наших подальших наукових розвідок стосуються представлення системи вправ і завдань для формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в усному академічному спілкуванні майбутніх маркетологів.

Список використаної літератури

1. Герасименко О.В. Иноязычная компетентность как фактор развития коммуникативной культуры студентов: lис….канд. пед. наук: 13.00.01 / Ольга Владимировна Герасименко. – Оренбург: Оренбургский государственный педагогический университет, 2001. – 153 с.
2. Кваліфікаційний комітет УАМ. Посадові функції (обов'язки маркетолога, базовий рівень – фахівець відділу: [Електронний ресурс]. – <http://www.uam.kneu.kiev.ua/rus/content/fah_sertific.pdf>. – Режим доступу: 02.11.2016. – Загол. з екрану.
3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О.Б.Бігич, Н.Ф.Бориско, Г.Е.Борецька та ін. / За заг. ред. С.Ю.Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
4. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому язику в средней школе: учеб. пособие / С.Ф.Шатилов. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
5. Шевчук С.В. Українська мова за професійним спрямуванням: Підручник / С.В.Шевчук, І.В.Клименко. – 2-ге вид., випр. і доп. – К.: Алерта, 2011. – 696с.

Рецензент: докт.пед.наук, проф.Микитенко Н.О.

Онуфрив Андриана
ассистент
кафедра иностранных языков для естественных факультетов
Львовского национального университета имени Ивана Франко,
г.Львов, Украина

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В УСТНОМ АКАДЕМИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ БУДУЩИХ МАРКЕТОЛОГОВ НА ОСНОВЕ ПРЕЗЕНТАЦИИ

Статья посвящена проблеме обоснования этапов формирования англоязычной профессионально ориентированной компетентности в устном академическом общении будущих маркетологов на основе презентации. Представлена дефиниция понятия «презентация». Проанализирована классификация видов и типов презентаций. Определены виды и типы презентаций, которые применяются в профессиональной деятельности маркетологов. Установлено, что основными этапами формирования англоязычной профессионально ориентированной компетентности в устном академическом общении будущих маркетологов на основе презентации являются подготовительный этап и этап реализации презентации. Уточнены компоненты англоязычной профессионально ориентированной компетентности в устном академическом общении будущих маркетологов, которые формируются на каждом из определенных этапов формирования англоязычной профессионально ориентированной компетентности в устном академическом общении будущих маркетологов на основе презентации.

Ключевые слова: англоязычная профессионально ориентированная компетентность в устном академическом общении, будущие маркетологи, этапы формирования компетентности, презентации, типы, виды, компоненты.

Onufriv Adriana
Assistant
Department of Foreign Languages for Natural Sciences Faculties of
Lviv National University named after Ivan Franko
Lviv, Ukraine

THE STAGES OF BUILDING OF EPP COMPETENCE IN ORAL ACADEMIC COMMUNICATION OF PERSPECTIVE MARKETERS BASED ON PRESENTATION

The article deals with the problem of study the stages of building of English for Professional Purposes competence in oral academic communication of perspective marketers based on presentation. The definition of "presentation" is given. The classification of kinds and types of presentations is analyzed. The kinds and types of presentations used in the occupational activity of marketers are defined. The most widespread kinds of the presentations which is done by marketers and can be implemented in the academic environment both supervised by the teacher and in the framework of self -study in the process of studying the learning courses "English for Professional Purposes" and "Business English" are scenario-based presentations, interactive and automatic presentations that are devoted to the findings of analytical research, namely to the future trends of goods and services, suggestions about their improvements, expansion of the range of goods and services, prospects of the enterprise, surveys of the customers about the quality of the goods and services, promotion and publicity, performance reports.

***Key words**: English for Professional Purposes competence in oral academic communication, perspective marketers, stages of building of competence, presentation, kinds, types, components.*

НАУКОВИЙ ВІСНИК
УЖГОРОДСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія

ПЕДАГОГІКА
СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Збірник наукових праць

Випуск 2 (39)

Комп'ютерна верстка *Тополянський С.І.*

Статті подані в авторській редакції

Здано до набору 07.06.2016. Підписано до друку 10.06.2016.
Формат 60х84. Папір офс. Гарнітура Times New Roman.
Друк різогр. Ум. друк. арк.
Наклад 300 прим. Замовлення № 105
Віддруковано з готового оригінал–макета
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