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

НАУКОВИЙ ВІСНИК УЖГОРОДСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія

ПЕДАГОГІКА СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Випуск 22

Ужгород – 2011

УДК 371; 378; 364
ББК 88.8

Науковий вісник Ужгородського національного університету:
Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – № 22

Редакційна колегія

Головний редактор: **Козубовська І.В.**
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальної роботи УжНУ

Заступник головного редактора: **Бартош О.П.**
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціології і соціальної роботи УжНУ

Відповідальний секретар: **Опачко М.В.**
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки УжНУ

Члени редколегії:
Гвоздяк О.М. *кандидат педагогічних наук,*
професор, проректор УжНУ
Завгородня Т.К. *доктор педагогічних наук,*
професор кафедри педагогіки УжНУ
Староста В.І. *доктор педагогічних наук,*
професор кафедри педагогіки УжНУ
Щербан Т.Д. *доктор психологічних наук,*
професор кафедри психології УжНУ
Поліщук В.А. *доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету ім.В.Гнатюка*
Поліщук Ю.Й. *доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету ім.В.Гнатюка*

Рекомендовано до друку Вченою Радою
Ужгородського національного університету,
протокол № 10 від 24 листопада 2011 року

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

© Ужгородський національний університет, 2011

ЗМІСТ

Акіншева Ірина. СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ ПОНЯТТЯ ПОЛІТИЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ 7
Бабинець Мирослава. ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МЕНЕДЖМЕНТУ 8
Бец Юрій. СТАН СФОРМОВАНОСТІ ТА ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ 10
Блажук Олександр. ОРГАНІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ 14
Бовтрук Алла, Мєняйлов Сергій, Сліпухіна Ірина. ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ ФІЗИКИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ 17
Бондаренко Вікторія. СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ, У ПЕРІОД РОЗВИТКУ ЦЕРКОВНО-ДЕРЖАВНОЇ ДОПОМОГИ (З XIV ДО XVII СТ.) 19
Васів Сергій. АВТОРСЬКА ПРОГРАМА ФОРУВАННЯ ПРАКТИЧНИХ УМІНЬ ГОТОВНОСТІ ДО ФІЗИЧНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ 21
Гончаренко Тетяна. СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ПРОЕКТУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З ФІЗИКИ 24
Грабчак Дімітрій, Шарко Валентина. ПРОФОРІЄНТАЦІЙНА РОБОТА У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ ЯК МЕТОДИЧНА ПРОБЛЕМА 27
Грищенко Надія. ПОЗАНАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ВНЗ У СУЧАСНИХ УМОВАХ 31
Данченко Ірина. САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТІВ 34
Дацків Ірина. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ І СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ НА ЗАКАРПАТТІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XIX-ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ 37
Делянченко Віталій. ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ 39
Демиденко Тетяна. ПЕДАГОГІЧНА ПОЗИЦІЯ БАТЬКІВ У ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ 43
Дяков Святослав. ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ ТАКТИКО-СТРОЙОВИХ ЗАНЯТЬ З ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМИ ІНЖЕНЕРНИХ ВІЙСЬК 45
Желавський Олег. СУЧАСНІ АСПЕКТИ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТАМ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ 48
Зобенько Наталія. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ 51
Золотова Ганна. ФОРМУВАННЯ ІДЕЙ ПРОФІЛАКТИКИ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ТЕОРІЯХ ОСОБИСТОСТІ 53
Ігнатенко Катерина. ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ СТВОРЕННЯ ПРИЙОМНОЇ СІМ'Ї Й ПІДГОТОВКИ ПРИЙОМНИХ БАТЬКІВ ДО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-СИРІТ ТА ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ 56
Канюк Олександра. ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ІНШОМОВНОГО ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ НА БАКАЛАВРІАТІ 58
Караман Олена. РЕСОЦІАЛІЗАЦІЯ НЕПОВНОЛІТНІХ ЗАСУДЖЕНИХ ЯК ПРОЦЕС 62
Касьянова Олена. ТЕХНОЛОГІЯ ЗДІЙСНЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ РЕГІОНУ У СИСТЕМІ ЙОГО СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОГО І КУЛЬТУРНО-ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ 66
Керестень Іштван. ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ В УГОРЩИНІ 69
Кліщ Галина. ЗМІСТ ТА ФОРМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У МЕДИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІНСБРУКА 70
Козубовська Ірина. МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ОСВІТИ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ 75
Косович Ольга. ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ОДНА З ФОРМ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ 76
Кофанова Олена. ХІМІЧНИЙ СКЛАДНИК ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ЕКОЛОГІВ У ВНЗ КИТАЮ ТА СІНГАПУРА 78
Краснова Наталія. СИСТЕМА РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З ПІДГОТОВКИ ВИПУСКНИКІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ ДО САМОСТІЙНОГО ЖИТТЯ 83
Лабінська Богдана. ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІШАНОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАХІДНІЙ УКРАЇНІ (1918–1939 рр.) 86
Лакуста Тетяна. ПРИЧИНИ ПОЯВИ НЕПОВНИХ СІМЕЙ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ 88
Лещук Галина. СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ 90
Ліскович Олена. ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У НАВЧАННІ ФІЗИКИ 92
Матвійчук Олексій, Подласов Сергій, Бурмістров Олександр. АНАЛІЗ ЧИННИКІВ, ЯКІ ВПЛИВАЮТЬ НА НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ З ФІЗИКИ У ВИЩИЙ ТЕХНІЧНІЙ ШКОЛІ 96
Олійник Галина. ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ У МАБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ 99
Опачко Магдалина. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ УЧНІВ 101
Оришко Світлана. ВИХОВАННЯ СУЧАСНИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ТУРИСТСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 105

Орищин Юрій, Савош Валентин. ЗМІНА АКЦЕНТУ У ФОРМУВАННІ ЗМІСТУ ФІЗИКИ ВІД ІДЕАЛЬНИХ МОДЕЛЕЙ ДО РЕАЛЬНИХ – ВИМОГА ГУМАНІСТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ 108
Петришин Людмила. ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ 111
Петрюк Ірина. СТАТЕВОРОЛЬОВА СОЦІАЛІЗАЦІЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ДЕЗАДАПТИВНИМИ ПРОЯВАМИ 114
Платаш Лариса. ВИСВІТЛЕННЯ РОЛІ ОМЕЛЯНА ПОПОВИЧА У РОЗБУДОВІ НАЦІОНАЛЬНОГО ШКІЛЬНИЦТВА НА БУКОВИНІ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ) НА СТОРІНКАХ КРАЙОВОЇ ПЕРІОДИКИ 115
Повідайчик Оксана, Повідайчик Михайло. ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ 119
Поліщук Віра. УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ: ВИКЛИКИ СУЧАСНОСТІ 121
Полубоярина Ірина. ВПЛИВ СПАДКОВОСТІ НА РОЗВИТОК МУЗИЧНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ 125
Попова Тетяна. ВИКОРИСТАННЯ КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ПРИ ПРОВЕДЕННІ ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ З ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН 128
Постолюк Марія. ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН 132
Пришляк Оксана. ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ У КРАЇНАХ ЄВРОПИ 133
Ратинська Оксана. НАЛАГОДЖЕННЯ СПІЛКУВАННЯ В УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА 136
Розлуцька Галина. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ НА ЗАКАРПАТТІ У ЧЕХОСЛОВАЦЬКИЙ ПЕРІОД 138
Сивохоп Ярослав. ЛІТНІ КОЛОНІЇ ЯК ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У ДІТЕЙ НА ТЕРИТОРІЇ ЗАКАРПАТТЯ У 20-30 – РР. ХХ СТОЛІТТЯ 142
Слозанська Ганна. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ АВСТРАЛІЇ В ПЕРІОД ГЛОБАЛІЗАЦІЇ 144
Сокол Ігор. КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЯК ЗАПОРУКА УСПІШНОГО ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КУРСАНТІВ 147
Солодовник Анастасія. МОЖЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНИХ СЕРВІСІВ ІНТЕРНЕТ В ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ З ФІЗИКИ 150
Сорока Ольга. АРТ-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 152
Староста Володимир, Староста Віктор. М.В. ЛОМОНОСОВ НА ШЛЯХУ ОСВІТИ ТА НАУКИ 155
Стражнікова Інна. ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ХХІ СТОЛІТТЯ 159
Тарасова Ольга. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ США 162
Титова Марія. ОСОБЛИВОСТІ АСПЕКТІВ ГУМАНІЗАЦІЇ У МОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ 165
Тичинська Ольга. ГЕНЕЗИС ШКІЛЬНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ У США 167
Товканець Оксана. МОЛОДІЖНА СУБКУЛЬТУРА І ДЕВІАНТНА ПОВЕДІНКА 170
Торічний Олександр. СУТНІСТЬ АКМЕОЛОГІЧНИХ ОСНОВ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ СЛУЖБОВО-СПЕЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ 172
Фурман Тарас. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ЗМІСТ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ЕКОНОМІКИ ТА ПІДПРИЄМНИЦТВА 174
Харченко Людмила. ЗАРОДЖЕННЯ ІДЕЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕТИКИ В ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ 177
Хмуринська Тетяна. АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА 180
Цабан Надія. АСПЕКТНИЙ АНАЛІЗ РЕФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ У НІМЕЧЧИНІ 181
Цвяк Лариса. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩОМУ ПРАВООХОРОННОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ 185
Чашечнікова Н. ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ НАРОДНОГО ТАНЦЮ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.М.ВЕРХОВИНЦЯ 188
Чижська Тетяна, Штофель Ольга. МЕТОДИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ФІЗИКИ УЧНІВ ГУМАНІТАРНИХ КЛАСІВ 191
Шатковська Галина. ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ 193
Шебень Владимир, Чатарийова Мария, Фечо Андрей. ПРЕПОДАВАНИЕ ФИЗИКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 197
Шулла Тетяна. ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ У ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС 199
Щепова Діана. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ЯК ОДНІЄЇ ЗІ СКЛАДОВИХ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА–АГРАРІЯ 201

CONTENT

Akinsheva Iryna. ESSENCE AND MAINTENACE OF CONCEPT OF POLITICAL SOCIALIZATION 7
Babynets Myroslava. FORMATION OF SKILLS OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION OF FUTURE MANAGEMENT SPECIALISTS....8
Bets Yuriy. THE STATE OF FORMING AND THE WAYS OF IMPROVEMENT OF THE FUTURE BORDER GUARD OFFICERS' NATIONAL CONSCIOUSNESS 10
Blazhuk Oleksandr. ORGANIZATIONH OF DISTANCE EDUCATION OF FUTURE OFFICERS – BORDER GUARDS WITH MAKING USE OF INFROMATIOANL TECHNOLOGIES 14
Bovtruk Alla, Menyaylov Sergiy, Slipukhina Iryna. WAYS OF INCREASING MOTIVATION TO PHYSICS STUDY IN A HIGHER SCHOOL....17
Bondarenko Viktoria. SOCIAL EDUCATION OF CHILDREN, DEPRIVED OF PARENTAL CARE, IN THE PERIOD OF DEVELOPMENT OF CHURCH-STATE SUPPORT (XIV–XVII centuries)....19
Vasiv Sergiy. AUTHORIAL PROGRAMME OF FORMATION OF PRACTICAL ABILITIES OF READINESS TO PHYSICAL SELF-PERFECTION IN FUTURE OFFICERS- BORDER GUARDS 21
Goncharenko Tetiana. SYSTEM APPROACH TO THE DESIGN OF THE LEARNING PROCESS ON PHYSICS 24
Grabchak Dimitry, Sharko Valentyna. PROFESSIONALLY DIRECTED WORK IN THE PROFILE SCHOOL AS A METHODOLOGICAL PROBLEM 27
Gryshchenko Nadiya. OUT–OF–ESTABLISHMENT ACTIVITY OF FOREIGN STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN CONTEMPORARY CONDITIONS....31
Danchenko Iryna. SELF STUDY AS MEANS OF FORMATION OF SOCIAL MATURITY OF STUDENTS 34
Datskiv Iryna. PECULIARITIES OF DEVELOPMENT AND FORMATION OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION IN TRANSCARPATHIAN REGION IN THE SECOND PART OF XIX - THE BEGINNING OF XX CENTURY 37
Delyanchenko Vitaliy. PEDAGOGICAL MODEL OF TOLERANCE FORMATION PROCESS IN PEDAGOGUES–TO–BE....39
Demydenko Tetiana. PEDAGOGIC POSITION OF PARENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS....43
Diakov Sviatoslav. WAYS OF RAISING THE EFFICIENCY OF THE PRPARING PROCESS ON TACTICAL AND MARCHING LESSONS WITH SERVICEMEN OF ENGINEERING TROOPS 45
Zhelavskyy Oleg. CONTEMPORARY ASPECTS OF METHODS OF TEACHING THE HIGHER MATHEMATICS TO THE STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALITIES OF THE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS 48
Zobenyko Natalia. PEDAGOGIC CONDITIONS OF SELF–IMPROVEMENT OF SOCIAL PEDAGOGUES IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING....51
Zolotova Anna. FORMING OF IDEAS OF PROPHYLAXIS OF ADDICTIVE BEHAVIOR IS IN THE ORIES OF PERSONALITY 53
Ignatenko Kateryna. FORMATION OF FOSTER FAMILY AND TRAINING OF FOSTER PARENTS FOR EDUCATION OF ORPHANS AND CHILDREN DEPRIVED OF PARENTAL CARE 56
Kanyuk Oleksandra. PROCESS OF FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION SKILLS IN BACHELORS - SOCIAL-WORKERS-TO-BE 58
Karaman Olena. RECOCIALIZATION OF JUVENILE CRIMINALS AS A PROCESS 62
Kasyanova Olena. TECHNOLOGY OF PEDAGOGICAL EXAMINATION REALIZATION OF GENERAL SECONDARY EDUCATION OF REGION IN THE SYSTEM OF ITS SOCIAL–ECONOMIC AND CULTURAL–SPIRITUAL DEVELOPMENT....66
Keresteny Ishtvan. RESEARCHING THE PROBLEM OF PROFESSSIONAL MOTIVATION IN HUMGARY....69
Klishch Galyna. CONTENT AND FORMS OF EDUCATION AT THE INNSBRUCK MEDICAL UNIVERSITY 70
Kozubovska Iryna. MONITORING THE QUALITY OF EDUCATION AS MEANS OF RAISING THE EFFECTIVENES OF EDUCATIONAL PROCESS 75
Kosovych Olga. PROJECT ACTIVITY AS ONE OF FORMS OF INNOVATIVE METHODIC TEACHING TECHNOLOGIES....76
Kofanova Elena. CHEMICAL COMPONENT OF CURRICULUM PROGRAMES OF FUTURE ENGINEERS-ENVIRONMENTALISTS AT THE UNIVERSITIES OF CHINA AND SINGAPORE....78
Krasnova Natalia. SYSTEM OF A SOCIAL TEACHER WORK ON PREPARING THE BOARDING SCHOOL GRADUATES FOR AN INDEPENDENT LIFE....83
Labinska Bogdana. SPECIFCITY OF IMPLEMENTATION OF MIXED METHOD OF TEACHING THE FOREIGN LANGUAGES IN WESTERN UKRAINE (1918–1939) 86
Lakusta Tetyana. CAUSES OF APPEARING OF INCOPMLETE FAMILIES IN THE CONTEMPORARY SOCIETY 88
Leschuk Galyna. SOCIAL EDUCATION AS SOCIALLY-PEDAGOGICAL CATEGORY 90
Liskovych Olena. FORMATION OF HEALTH MAINTAINING COMPETENCY OF PUPILS IN TEACHING PHYSICS 92
Matviychuk Oleksiy, Podlasov Sergiy, Burmistrov Olexandr. ANALYSIS OF FACTORS, AFFECTING STUDENTS PHYSICS LEARNING IN A HIGHER TECHNICAL SCHOOL....96
Oliynyk Galyna. PROBLEM OF FORMATION OF PERSONAL QUALITIES OF FUTURE AOCIAL PEDAGOGUES 99
Opachko Magdalena. PSYCHOLOGICAL SPECIFISITY OF MANAGEMENT OF EDUCATIONAL-COGNITIVE ACTIVITY OF PUPILS 101
Oryshko Svitlana. EDUCATION OF CONTEMPORARY SENIOR PUPILS BY MEANS OF TOURIST ACTIVITY....105

Oryschyn Yuriy, Savosh Valentyn. SHIFT OF EMPHASIS IN THE PHYSICS CONTENT FORMATION FROM THE IDEAL MODEL TO THE REAL AS A DEMAND OF HUMANISTIC PARADIGM 108
Petryshyn Lyudmila. EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF CREATIVITY TRAINING IN FUTURE SOCIAL TEACHERS 111
Petriuk Iryna. SEX–ROLE SOCIALIZATION OF SENIOUR PUPILS WITH MALADJUSTMENTS DISPLAYS 114
Platash Larysa. ROLE OMELIANA POPOVICHA IN DEVELOPMENT OF NATIONAL EDUCATION OF BUKOVINA OF THE END 19 - THE BEGINNINGS OF 20 CENTURIES ON PAGES OF THE REGIONAL NEWSPAPERS 115
Povidaychyk Oksana, Povidaychyk Mykhaylo. SPECIFICITY OF TEACHING MATHEMATICAL DISCIPLINES IN THE PROCESS OF TRAINING OF FUTURE SOCIAL WORKERS 119
Polishchuk Vira. PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SOCIAL WORKERS: MODERN CHALLENGES 121
Poluboyaryna Iryna. INFLUENCE OF HEREDITY ON THE DEVELOPMENT OF MUSIC GIFTEDNESS. 125
Popova Tetiana. USING THE CULTURAL-HISTORICAL COMPONENT OF THE NATURAL-SCIENCE MAINTENANCE WHILE CARRYING OUT THE LAB WORKS 128
Postoliuk Maria. FORMING THE RESEARCH SKILLS OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF STUDYING THE NATURAL DISCIPLINES 132
Pryshlyak Oksana. THE MAIN TRENDS OF MODERNIZATION OF SOCIAL TEACHERS TRAINING IN EUROPE 133
Ratynska Oksana. DEVELOPMENT OF COMMUNICATION IN PUPILS OF A MIDDLE SCHOOL AGE AS A SOCIAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM 136
Rozlutska Galyna. THE DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION IN TRANSCARPATHIAN REGION DURING THE CZECHOSLOVAKIAN PERIOD 138
Syvokhop Yaroslav. SUMMER COLONIES AS FORM OF ORGANIZATION OF THE PROCESS OF FORMING THE SKILLS OF HEALTHY WAY OF LIFE FOR THE CHILDREN ON THE TERRITORY OF ZAKARPATTIA IN 20-30s of the XXth CENTURY 142
Slozanska Ganna. SPECIFISITY OF DEVELOPMENT OF SOCIAL EDUCATION OF AUSTRALIA IN THE PERIOD OF GLOBALIZATION 144
Sokol Igor. TEACHER'S COMPETENCY AS A RECIPE FOR SUCCESSFUL FORMATION OF INFORMATION COMPETENCY OF CADETS 147
Solodovnyk Anastasiya. THE POSSIBILITIES OF SOCIAL INTERNET SERVICES IN THE ORGANIZATION OF SELF-DEPENDENT COGNITIVE ACTIVITY OF PUPILS ON PHYSICS TRAINING 150
Soroka Olga. ART-PEDAGOGICAL ACCOMPANIMENT OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN 152
Starosta Volodymyr, Starosta Viktor. MIKHAIL LOMONOSOV ON THE WAY TO EDUCATION AND SCIENCE 155
Strazhnikova Inna. PROBLEMS OF IMPLEMETATION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES INTO THE PROCESS OF LIFE–LONG EDUCATION OF UKRAINE OF XXI CENTURY 159
Tarasova Olga. ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL PECULIARITIES OF INTERNATIONAL RELATIONS SPECIALISTS PROFESSIONAL TRAINING IN THE USA HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS 162
Tytova Maria. SPECIFICITY OF HUMANIZATION ASPECTS IN THE LANGUAGE TEACHING TO FOREIGN STUDENTS 165
Tychynska Olga. SCHOOL COUNSELING GENESIS IN THE USA 167
Tovkanets Oksana. YOUTH SUBCULTURE AND DEVIATIVE BEHAVIOUR 170
Torichnyy Oleksandr. ESSENCE OF AKMEOLOGIC FOUNDATIONS OF THE PROCESS OF FORMATION OF SERVICE–SPECIAL COMPETENCY OF FUTURE BORDER OFFICERS–GUARDS 172
Furman Taras. ORGANISATION AND CONTENT OF PEDAGOGICAL EXPERIMENT ON FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETCY OF FUTURE PROFESSIONAL IN THE SPHERE OF ECONOMICA AND ENTERPRENEUSHIP 174
Kharchenko Lyudmyla. IDEAS OF PEDAGOGICAL ETHICS IN THE HISTORY OF UKRAINIAN PEDAGOGICAL THOUGHT 177
Khmurynska Tetiana. THE ANALYSIS OF SOCIAL PEDAGOGUE'S PROFESSIONAL PRACTICE PECULIARITIES 180
Tsaban Nadiya. ANALYSIS OF SOCIAL EDUCATION REFORM IN GERMANY 181
Tsviak Larysa. SPECIFISITY OF TEACHING THE SECOND FOREIGN LANGUAGE IN THE HIGHER LAW-ENFORCEMENT EDUCATIONAL ESTABLISHMENT 185
Chashechnikova Natalia. PARTIOTIC EDUCATION OF JUIOUR PUPILS BY MEANS OF FOLK DANCE IN THE PEDAGOGIC HERITAGE OF V.M.VERKHOVYNETS 188
Chyzhska Tetiana, Shtofel Olga. METHODICAL POSSIBILITIES OF PERSONALITY-BASED TEACHING OF PHYSICS TO THE PUPILS OF HUMANITARIAN CLASSES 191
Shatkovska Galyna. PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF LEARNING FUNDAMENTALIZATION 193
Šebeň Vladimír, Csatáryová Mária, Fečo Ondrej. TEACHING PHYSICS USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES 197
Shulla Tetiana. DEVELOPING THE CULTURE OF COMMUNICATION IN PUPILS IN OU–OF–SCHOOL ENVIRONMENT 199
Shchepova Diana. DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL VALUE ORIENTATIONS AS A MAIN MULTIPLIER OF PERSONALITY OF AGRARIAN STUDENTS 201

УДК 37.013.42:[316.61:32]

СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ ПОНЯТТЯ ПОЛІТИЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

Акіншева Ірина Петрівна,
м.Луганськ

Дана стаття розкриває сутність та зміст політичної соціалізації. Політична соціалізація за своїми сутнісними характеристиками, змістом, психологічними механізмами, етапами, педагогічними технологіями становить процес, аналогічний загальному процесу соціалізації особистості. У політології й соціальній педагогіці превалює розуміння його як включення індивіда в політичну систему суспільства, у політичні відносини й політичну діяльність.

Ключові слова: соціалізація, політична соціалізація, політична поведінка, політична діяльність.

Зміни, які відбулись у соціально-економічній галузі української держави, закономірно привели до суттєвих перетворень у політичній структурі суспільства: змінилась ідеологічна система, суспільно-політичні інститути, відносини, принципи політичного життя. Змін зазнали й глибинні основи політичної свідомості та поведінки людей – соціально-психологічна галузь, яка довгі десятиліття формувалась в умовах жорсткої ідеологічної системи. Життєві установки, які виявились непорушними для людей старшого віку, втратили своє значення, а замість них молодь отримала інші моральні ідеали, які в перші роки незалежності становили світоглядну основу молодого покоління. У цих умовах політична соціалізація учнів, яка є важливою складовою частиною загальносоціалізаційного процесу, стала однією з актуальних соціальних проблем.

Окремі аспекти політичної соціалізації достатньо широко представлено в науковій літературі. Філософсько – соціологічні аспекти відображено в працях А.Бандури, Н.Едикова, Д.Істона та ін. Політологічні проблеми висвітлено в роботах С.Рощина, С.Разуваєва, В.Павловського, А.Надточія, Е.Шестопала. Однак при всьому розмаїтті політичної проблематики педагогічна її складова виглядає найменш розробленою, особливо щодо умов сьогоднішнього дня.

Метою статті є проаналізувати сутність та зміст політичної соціалізації.

Вивідним загального поняття "соціалізація" є термін "політична соціалізація", який у 50–60-ті роки ХХ ст. міцно входить до наукового політологічного лексикону. Свідченням тому є його широке використання в роботах Г.Алмонда, С.Верби, Р.Зігель, Д.Істона, Р.Гесса, П.Шарана, Г.Хаймена. Саме з іменем останнього пов'язане безпосереднє використання терміна в роботі "Політична соціалізація", яка вийшла друком у 1959 р.

Американський політолог Ф.Грінштейн стверджує, що використання цього поняття можливе в таких ситуаціях:

1) при вивченні політичних орієнтацій у дітей;
2) при вивченні норм і правил, які переважають у суспільстві;
3) при вивченні впливу різноманітних політичних теорій на громадян у будь-якій стадії їх життєвого циклу;
4) у ході спостережень за діяльністю інститутів соціалізації, які є своєрідними каналами впливу суспільства на людину [1, с.11].

Стрімке поширення новоутвореної термінології ми пов'язуємо з тим, що з другої половини ХХ століття в дослідженнях з класичної соціалізаційної проблематики утвердилась думка, що понятійний простір, утворюваний терміном "соціалізація", охоплює загальні й специфічні особливості. Наслідком стала поява значної кількості досліджень, присвячених політичній, етнокультурній, статеворольовій, етнічній та іншим видам соціалізації.

У сучасному світі зростає масив десоціалізованих людей, розгортає свою потужність феномен аномії. Особливо поширена ця тенденція в молодіжних колах. Саме тому в умовах реформування нашого суспільства слід говорити не просто про соціалізацію учнів, а про політичну соціалізацію, яке є сукупністю багатьох напрямків та векторів соціалізації (громадянської, правової, екологічної, естетичної та ін.) і сприяє формуванню справжніх громадян своєї країни – шануючих, освічених, цілеспрямованих і діяльних. Отже, політична соціалізація — засвоєння особою соціального й політичного досвіду шляхом включення її у політичну систему, в управління політичними процесами. Найважливішими результатами політичної соціалізації є політичні переконання, почуття, цінності й норми політичної діяльності, що роблять суспільство спроможним забезпечити збереження, модернізацію чи зміну політичного режиму [2].

Становлення концепцій політичної соціалізації відбувалось і відбувається під впливом величезної кількості чинників об'єктивного й суб'єктивного характеру. Якщо перші визначаються специфікою політичних процесів у тій або іншій країні, то останні прямо залежать від наукових шкіл і напрямків, які вивчають ці проблеми. У зв'язку з тим, що особливістю нашого підходу є не стільки дослідження самої політичної соціалізації, скільки розробка механізмів соціально-педагогічного впливу на її результати, то основний акцент ми робимо на педагогічній складовій соціалізаційного процесу.

Особливістю сучасних моделей політичної соціалізації є те, що всі вони передбачають принципово інший підхід до соціально-педагогічного забезпечення результатів соціалізації. В його основі лежить ідея про те, що людина є активним суб'єктом політичної діяльності, а сама політика направлена на забезпечення інтересів громадської більшості. При цьому різноманітні механізми влади розглядаються як загроза для свободи людини. Саме тому ліберальні, неоконсервативні й ліворадикальні політики різко негативно ставляться до будь-яких форм колективності, централізації влади й підкорення нею людини.

Ці ідеї покладено в основу сучасних концепцій політичної соціалізації, що ґрунтуються на уявленні її як процесу добровільного прийняття індивідом цінностей і стандартів .політичної поведінки, які пропонує йому політична система на різних етапах його життя: у дитинстві, юності, зрілому віці. Політична соціалізація описується в термінах обумовленості, добровільності й доброзичливості в процесі формування в індивіда позитивних установок щодо влади. Практичний ефект подібних розробок полягає в можливості контролю за процесом соціалізації і його педагогічному забезпеченні, яке дозволяє формувати політичних суб'єктів із заздалегідь заданими характеристиками. В основі цієї версії політичної соціалізації лежить теорія "політичної підтримки", запропонована Д.Істоном і Дж.Деннісом, яка справила суттєвий вплив на розвиток сучасних соціалізаційних теорій [1, с.13].

Більшість дослідників трактують політичну соціалізацію як форму політичного розвитку особистості, як процес активного засвоєння індивідом ідеологічних і політичних цінностей і норм, які панують у конкретному суспільстві. При цьому часто опускається власне психолого-педагогічний аспект, який відображає процес перетворення цих норм і цінностей в усвідомлену суб'єктом систему власних політичних установок, що визначають позиції й поведінку особистості в політичній системі суспільства. Таке трактування соціалізації багато в чому збігається з цілями цілеспрямованого державного виховання, яке не тільки направлене на відтворення панівних політичних цінностей, але й переслідує цілі формування особистості. Внаслідок цього соціалізацію часто плутають з цілеспрямованим політичним чи громадянським вихованням.

Учені, які працюють у руслі психоаналізу (Е.Еріксон, Е.Фром), головну увагу приділяють дослідженню несвідомих мотивів політичної діяльності (форма політичного протесту, контркультурної поведінки та ін.), розуміючи політичну соціалізацію як прихований процес політизації людських почуттів і уявлень. У цьому випадку політична соціалізація трактується як акультурація (засвоєння людиною нових для неї цінностей), яка

ґрунтується на внутрішньоособистісних психологічних механізмах формування політичної свідомості й поведінки людини.

Оцінюючи суму знань, накопичених у вивченні політичної соціалізації, відзначимо: незважаючи на те, що багато робіт відображають уявлення й дух свого часу, у них міститься чимало важливих загальнотеоретичних положень, які зберігають своє значення до сьогодні.

Неважко помітити, що при визначенні контексту, в якому можливе використання терміна "політична соціалізація", на наш погляд, упущено аспект соціально-педагогічний, який передбачає, що сьогодні говорити про соціалізаційний процес без визначення педагогічних механізмів управління ним неможливо.

Необхідно мати на увазі, що політична соціалізація виконує ряд найважливіших функцій:

1) визначає політичні цілі й цінності, до яких йде і яких прагне досягти індивід через політичну участь;

2) формує вистави про прийнятні способи політичної поведінки, про доречність тих або інших дій у конкретній ситуації;

3) визначає відношення індивіда до навколишнього середовища й політичній системі;

4) виробляє певне відношення до політичної символіки;

5) формує здатність до пізнання навколишнього світу;

6) формує переконання й відносини, що є «кодом» політичного життя.

Виділяються різні типи політичної соціалізації: пряма й непряма (первинна й вторинна). Пряма соціалізація – це безпосереднє придбання політичних знань і установок. Непряма соціалізація – це свого роду «проекція» рис характеру, раннього дитячого досвіду, безпосереднього оточення особистості на формування політичних установок. Так, наприклад, установки дитини стосовно життя батька, що формуються в ранні періоди, можуть бути надалі трансформовані у відносини до політичних об'єктів (президентові, парламенту, суду, партії та ін.)[3].

Соціально-педагогічна специфіка дослідження політичної соціалізації зумовлює її розуміння як різновиду характерних процесів пізнання, спілкування, оволодіння навичками практичної політичної діяльності. По суті, кожний політичний лідер, і студентський у тому числі, з позицій соціалізаційної теорії розглядається як виконавець певної соціальної ролі, яка тим краще виконана, чим більш професійно він до неї підготовлений.

З позицій теорії політичної соціалізації в цьому визначенні містяться найважливіші її характеристики: 1) вказівка на те, що процес засвоєння соціального, у тому числі й політичного досвіду, відбувається шляхом включення індивіда в суспільно-політичні зв'язки: 2) думка про те, що не можна успішно політично соціалізуватися поза активною політичною діяльністю, не вступаючи у взаємодію з політичним середовищем.

Подальші перспективи розробки даної проблеми полягають у вивченні основ політичної соціалізації учнів в контексті збереження цінностей політичної культури..

Література та джерела

1. Загородній Ю.І. Політична соціалізація студентської молоді в Україні: досвід, тенденції, проблеми / Ю.І.Загородній, В.С.Куріло – К.: Генеза, 2004. – 220 с.
2. Роль клубов молодых избирателей. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу http://www.age21.tu1.ru. – Загол. з екрану. – Мова рос.
3. Політична соціалізація. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу http:// www. html. – Загол. з екрану. – Мова укр.

Данная статья раскрывает сущность и содержание политической социализации. Политическая социализация по своим сущностным характеристикам, содержанием, психологическими механизмами, этапами, педагогическими технологиями составляет процесс, аналогичный общему процессу социализации личности. В политологии и социальной педагогике превалирует понимание его как включение индивида в политическую систему общества, в политические отношения и политическую деятельность.

Ключевые слова: социализация, политическая социализация, политическое поведение, политическая деятельность.

This article exposes essence and maintenance of political socialization. Political socialization based on its essence, maintenance, psychological mechanisms, stages, pedagogical technologies makes a process, analogical to the general process of socialization of personality. In political science and social pedagogics it is understood as including of individual predominates in the political system of society, in political relations and political activity.

Keywords: socialization, political socialization, political conduct, political activity.

УДК 371.13

ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МЕНЕДЖМЕНТУ

Бабинець Мирослава Миколаївна,
м.Ужгород

Стаття присвячена питанням формування умінь іншомовного ділового спілкування майбутніх менеджерів. Обґрунтована роль спецкурсу «Ділова іноземна мова» у формуванні умінь іншомовної комунікації

Ключові слова: ділове спілкування, уміння іншомовного ділового спілкування, менеджер.

Важливою умовою подальшого розвитку економіки України є вдосконалення професійної підготовки фахівців економічного профілю, в тому числі менеджерів. Вдосконалення професійної підготовки фахівців цього профілю обов'язково передбачає оволодіння ними вміннями і навичками іншомовного спілкування, що наголошується в працях багатьох вітчизняних учених (І.Ключковська, Н.Микитенко, Л.Морська, Л.Нагорнюк, Н.Соболь та ін.) .

В "Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти" [1, с.3] підкреслюється, що оволодіння вміннями іншомовного спілкування допоможе: підготувати усіх європейців до зростаючих потреб міжнародної мобільності і тіснішої співпраці в галузі освіти, культури та науки, торгівлі і промисловості; сприяти взаємному розумінню і терпимості, повазі до особистості і культурних відмінностей шляхом більш ефективної міжнародної співпраці; підтримувати і розвивати далі багатство і різноманітність європейського культурного життя шляхом глибшого взаємного пізнання національних та регіональних мов, що вивчаються; попереджувати небезпеку, що може бути результатом маргіналізації тих, у кого недостатньо розвинені вміння, необхідні для успішного спілкування в інтерактивній Європі.

Особливо важливим для майбутніх фахівців-менеджерів є оволодіння вміннями іншомовного ділового спілкування, що на сьогоднішній день недостатньо досліджено.

На основі аналізу наукової літератури (С.Баукіна, О.Канюк, Є.Ксенчук, Р.Немов, Є.Пассов, Д.Панасюк та ін.) ділове спілкування можна визначити як комунікативну діяльність, структурними компонентами якої є: предмет спілкування – інша людина; потреба у спілкуванні, яка полягає у намаганні індивіда пізнати і оцінити інших людей, навколишню дійсність і з допомогою цього – глибше пізнати і оцінити себе; комунікативні мотиви – те, заради чого здійснюється спілкування; дії спілкування – одиниці комунікативної діяльності, цілісні мовленнєві акти, адресовані іншим людям; завдання спілкування – мета, на досягнення якої в конкретній комунікативній ситуації спрямовані комунікативні дії; засоби спілкування – операції, за допомогою яких здійснюється спілкування (мовлення, міміка, жести тощо); продукт спілкування – утворення матеріального і духовного характеру, які створюються в процесі спілкування.

В основі мотивів комунікативної діяльності лежать домінуючі потреби особистості: матеріальні, соціальні, духовні.

Підкреслимо, що ділове спілкування має специфічні ознаки, зумовлені процесами виробництва і керівництва колективною працею. Воно відрізняється від побутового тим, що має конкретні цілі, завдання, які вимагають вирішення. В діловому спілкуванні не можна припинити взаємодію з партнером без вирішення завдань, інакше, важко уникнути втрат з обох сторін. Ділове спілкування завжди має чітку спрямованість, і основним завданням його є продуктивне співробітництво. У звичайному спілкуванні, як правило, не ставляться конкретні завдання, його можна припинити в будь-який момент за бажанням учасників.

Більшість науковців цілком слушно наголошують, що ділове спілкування дуже тісно зв'язане з професійним спілкуванням, проте ці поняття не тотожні. Так, у спілкуванні суттєву роль відіграє орієнтація учасників на людей, або ж на технічну, технологічну сторону справи (способи вирішення проблеми). При спрямованості спілкування на технічні аспекти воно набуває яскраво вираженого офіційного характеру, а при орієнтації на людину поряд з елементами офіційного характеру у спілкуванні значне місце відводиться суто людським відносинам. Таким чином, у першому випадку мова йде про ділове спілкування, у другому мається на увазі професійне спілкування.

Професійне спілкування менеджера обов'язково передбачає і використання елементів ділового спілкування. Очевидно, можна стверджувати, що професійне спілкування фахівців менеджменту не може існувати без ділового, адже для вирішення завдань професійної діяльності вони в переважній більшості випадків використовують різні форми ділового спілкування (ділові переговори, бесіди, наради, телефонні розмови з організаціями, чи окремими індивідами, які можуть бути причетні до розв'язання конкретних проблем).

Ми підтримуємо думку відомого вченого-психолога Р.Немова стосовно того, що ділове спілкування, зазвичай, включене як окремий аспект в певну професійну діяльність і слугує засобом підвищення якості цієї діяльності. Його змістом є те, чим зайняті люди, а не ті проблеми, які торкаються їх внутрішнього світу [2, с.134].

Таким чином, очевидно, ділове спілкування можна розглядати як спілкування, цілі якого визначаються цілями тієї професійної діяльності, в яку воно входить як складова частина, тому вважаємо можливим використання терміну професійно-ділове спілкування.

Слід підкреслити, що ділове спілкування – це комунікативна діяльність, яка характеризується досить високим рівнем формалізації. Основний мотив такої діяльності випливає з необхідності задоволення важливих матеріальних, соціальних, духовних потреб особистості. Ця діяльність має свої власні засоби, зв"язана з іншими видами людської діяльності, їй властивий специфічний продукт – поведінка, емоційний стан, рішення (змінені в процесі спілкування), інформація (отримана або передана), досягнутий рівень інтеграції партнерів.

Як вже відзначалося, ділове спілкування може відбуватися в різних формах: ділова бесіда, дискусія, телефонна розмова, публічний виступ, ділові переговори, ділові наради, ділове листування. Для їх успішної реалізації необхідно оволодіти певними комунікативними уміннями і навичками, розуміння яких в сучасній вітчизняній і зарубіжній науці є доволі неоднозначним.

Взаємозв'язок знань, умінь і навичок є безперечним і визнається всіма вченими, проте суть цього зв'язку тлумачиться по-різному. Так, деякі дослідники вважають уміння незавершеною навичкою, що можна представити у вигляді схеми: "знання – уміння – навички" (Н.Левітова). Інші ж наполягають на тому, що первинними є навички, а уміння – вторинні, що відображено у схемі: "знання – навички – уміння" (І.Зимня).

Ми поділяємо думку тих авторів, які дотримуються схеми : знання - уміння - навички. Вважаємо, що головними умовами успішного формування вмінь є наявність відповідних знань, усвідомлення мети завдання, його змісту і способів виконання, свідоме ставлення і готовність індивіда до формування умінь, а також вправляння у тих чи інших діях.

Слід підкреслити, що в будь-якому виді пізнавальної і трудової діяльності людини знання, уміння і навички виступають у складній діалектичній взаємодії і нерозривній єдності.

Уміння характеризуються певними властивостями, параметрами, до яких зазвичай відносять: усвідомлення, узагальнення, продуктивність і динамізм .

Усвідомленість є основною характеристикою уміння, а показником усвідомленості засвоєння дій може служити уміння правильно аргументувати і обґрунтувати свої дії, визначити їх чітку послідовність.

Узагальненість проявляється у виборі способів виконання дії у відповідності зі змінами умов діяльності, іншими словами – це є гнучкість, самостійність дій. Правда, варто зауважити, що вибір способів реалізації дії може відзначатися гнучкістю, самостійністю, але не завжди бути оптимальним.

Продуктивність уміння дозволяє не просто відтворювати засвоєні дії, але й знаходити більш ефективні рішення застосування сформованих умінь і навичок.

Динамізм забезпечує можливість удосконалення вміння, перехід його на більш високий рівень розвитку.

Одним з важливих показників сформованості уміння служить рівень його засвоєння (швидкість, точність, раціональність виконання дій, стійкість до різних побічних впливів).

Важливо підкреслити, що уміння спілкування – це не сума умінь розмовної мови, аудіювання, читання, письма. Це – інтегроване складне уміння, яке виникає на базі інших умінь і стає якісно новою сходинкою оволодіння певною діяльністю.

Уміння спілкуватися (комунікативні уміння) відомий учений О.Мудрик визначає як уміння: переносити знання, навички, варіанти вирішення, прийоми спілкування в умови нової комунікативної ситуації, трансформуючи їх у відповідності з конкретними умовами; знаходити нові рішення для комунікативної ситуації з комбінації уже відомих ідей, знань, прийомів, навичок; створювати нові способи і прийоми для вирішення конкретної комунікативної ситуації [3,с.28].

Можна здійснити систематизацію знань і умінь на основі функцій спілкування (комунікативна, інтерактивна, перцептивна).

1. Знання і уміння, зв'язані з комунікативною функцією спілкування (поняття про зміст, засоби, цілі, мотиви, стимули спілкування, прийоми передачі інформації; уміння чітко виражати думки, аналізувати, систематизувати, узагальнювати судження, які висловлюються, аргументувати свої пропозиції, обґрунтовувати докази тощо).

2. Знання і уміння, зв'язані з інтерактивною функцією спілкування (поняття про переконання і співвідношення раціонального і емоційного факторів у переконанні, навіювання, критики, наказу, примусу, заохочення, покарання; уміння переконувати, агітувати, правильно сформулювати вимогу, наказ, розпорядження, зробити зауваження, здійснити покарання, заохочення, висловити подяку, співчуття тощо).

3. Знання і уміння, зв'язані з перцептивною функцією спілкування (поняття про ідентифікацію, емпатію, само рефлексію, прийоми самоконтролю (комунікативне самовихован-

ня); уміння відчувати настрій окремих індивідів і групи, правильно інтерпретувати отриману інформацію, прагнути до психологічної сумісності, розуміти психічний стан співбесідника, адекватно використовувати міміку, жести, прогнозувати можливу реакцію співбесідника в процесі спілкування тощо).

Уміннями і навичками ділового спілкування майбутні менеджери оволодівають, перш за все, в процесі вивчення загального курсу «Іноземна мова», який служить, фактично, основою для подальшого формування іншомовних комунікативних умінь, яке відбувається в процесі вивчення спеціального курсу «Ділова іноземна мова»(за професійним спрямуванням).

Метою розробленого нами спецкурсу є практичне оволодіння студентами різними видами мовленнєвої діяльності (вільно читати і розуміти суспільно-політичну, економічну літературу; користуватися усним монологічним і діалогічним мовленням у межах побутової, суспільно-політичної та економічної тематики; перекладати з іноземної мови на рідну (і навпаки) тексти професійного спрямування; реферувати суспільно-політичну та загальноекономічну літературу іноземною мовою.

Програма курсу ґрунтується на тому, що читання, переклад, реферування, усне мовлення та письмо є як метою, так і засобом навчання і передбачає наступне : навчання всім видам мовної діяльності здійснюється комплексно; аудиторне та самостійне читання фахової літератури як засіб здійснення інформаційної діяльності передбачає використання різних видів читання(курсорне, селективне та тотальне; усне мовлення розглядається в контексті говоріння та аудіювання; письмо є орієнтованим на вирішення завдань зі складання анотацій та написання ділових листів; навчальний переклад використовується для розвитку навичок адекватного викладення змісту наукової інформації і базується на комплексному вирішенні граматичних, лексичних та стилістичних труднощів тексту; лексичний матеріал засвоюється під час роботи з оригінальною фаховою та періодичною літературою.

Майбутніми менеджерами вивчаються найрізноманітніші професійні теми, в процесі вивчення яких формуються уміння іншомовного ділового усного і письмового спілкування: бізнес і комерційні організації; ринки та маркетинг; бізнес та фінанси; міжнародний бізнес; форми організації бізнесу; реклама; менеджмент і маркетинг; запити та обмін інформацією з різних професійних питань; телефонні ділові розмови; укладання договорів, меморандумів; презентація; ділові листи та електронна пошта; факси, телекси; Інтернет.

Сформовані уміння ділового(професійного) спілкування є однією з складових професійної культури фахівця. Як відзначає М.Огреніч, професійна культура – це міра, якість діяльності у певній сфері; це яскравий приклад і показник якості людського спілкування, коли суспільна діяльність людей постає і як діяльність інших, і як співпраця, і як намагання співрозмовників зрозуміти й правильно оцінити один одного [4, с.126-127]. Сформованість професійної культури є одним із чинників успішного включення майбутнього економіста в соціальні стосунки, залучення його до трудової діяльності.

Отже, в результаті оволодіння студентами основами даного спецкурсу досягаються конкретні освітньо-виховні, когнітивні, емоційно-розвиваючі, соціокультурні цілі.

Література та джерела

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання проф. С.Ю.Ніколаєва. – К.:Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Немов Р.С. Психология. Учеб. Для студентов высш.пед.учеб.заведений / Р.С.Немов. – М.: Просвещение, 1981, 1995. – 576 с.
3. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников / А.В.Мудрик. – М.: Педагогика, 1984. – 112 с.
4. Огреніч М.А. Іншомовний мовленнєвий етикет як складова професійної культури майбутніх економістів / М.А.Огреніч // Вісник Чернігівського держ.пед.університету. – Чернігів: ЧДПУ, 2009. – Вип.62 – С.126-129

Статья посвящена вопросам формирования умений иноязычного делового общения будущих менеджеров. Обоснована роль спецкурса «Деловой иностранный язык» в формировании умений иноязычной коммуникации.

Ключевые слова: деловое общение, умения иноязычного делового общения, менеджер.

This article deals with the problem of foreign business communication. The important role of the special course "Foreign business language" has been considered.

Key words: business communication, skills of foreign business communication, manager.

УДК 355.23:37.03:811

СТАН СФОРМОВАНОСТІ ТА ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

Бец Юрій Іванович,
м.Хмельницький

У статті автором досліджується стан сформованості національної свідомості у майбутніх офіцерів-прикордонників. Визначено структуру, а саме: компоненти і показники; встановлено рівні сформованості національно-державної свідомості курсантів, що навчаються на спеціальності «Переклад». В результаті констатувального експерименту встановлено дійсний рівень національної свідомості майбутніх офіцерів. Автор визначив основні шляхи вдосконалення процесу формування національної свідомості під час професійної підготовки.

Ключові слова: національна свідомість, компоненти, показники та рівні, результати констатувального експерименту, шляхи підвищення рівня національної свідомості.

Серед основних завдань реформування освіти в Україні чільне місце посідає відродження та розбудова національної системи освіти як найважливішої ланки у вихованні свідомих громадян держави, а тому діяльність навчальних закладів повинна організовуватися таким чином, щоб у повній мірі сприяти становленню особистості як активного творця власного життя. Таким чином, можна стверджувати що на перше місце виходить проблема формування у вузах майбутніх громадян, носіїв національної та людської гідності, патріотизму, порядності, творців матеріальних та духовних цінностей, яким притаманний високий рівень національної свідомості.

У Концепції національного виховання студентської молоді

зазначається, що одним із найважливіших принципів реформування вищої освіти України має стати національна спрямованість навчально-виховного процесу ВНЗ, що полягає у невіддільності освіти від національного ґрунту, її органічному поєднанні з національною історією і національними традиціями, збереженні та збагаченні культури українського народу, визнанні освіти найважливішим інструментом розвитку і гармонізації національних відносин. Таким чином усе це стосується і вищих військових навчальних закладів.

Відзначимо, що після проголошення Акту про незалежність питання формування національної свідомості привернули увагу значного кола дослідників. Зокрема, В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, Б.М. Ступарик, Д.О.Тхоржевський досліджували педагогічні механізми національного виховання; філософські аспекти становлення національної свідомості вивчали В.Ф. Жмир, В.С. Лісовий; М.Й. Боришевський, В.П. Москалець аналізували психологічні передумови виховання та розвитку національної свідомості. Проте, робіт які би висвітлювали сутність формування національно-державної свідомості офіцерського складу немає. На сучасному етапі розвитку наукових досліджень назріла нагальна потреба у встановлені складових компонентів цієї наукової категорії та розробки конкретних механізмів, які би забезпечували розвиток національної свідомості майбутніх офіцерів ще під час навчання у ВВНЗ. Саме ці аспекти виступили основними мотиваційними чинниками для написання статті.

Отже, мета: на основі наукових розробок фахівців визначити складові національної свідомості та встановити дійсний стан сформованості її у курсантів спеціальності «Перекклад» НАДПСУ ім. Б.Хмельницького. У процесі дослідження ми поставили перед собою наступні завдання:

- проаналізувати зміст національної ідеї та її реалізації у ВВНЗ;
- встановити структуру (компоненти, показники та рівні) національно-державної свідомості курсантів;
- дослідити дійсний стан сформованості національної свідомості майбутніх офіцерів-прикордонників;
- визначити найбільш перспективні шляхи підвищення рівня національної свідомості курсантів.

Сьогодні провідною ідеєю в Україні виступає національна ідея, яка базується на високих національних і загальнолюдських цінностях, спрямована на інтеграцію всього суспільства. Виходячи з цього основою навчально-виховного процесу у ВВНЗ повинна стати українська національна ідея, яка повинна спрямовувати розум, енергію, творчість; забезпечувати вільний національно-культурний розвиток особистості. Саме національна ідея виступає консолідуючим засобом та вимагає вирішення завдань, які тісно пов'язані із формуванням національної свідомості. Вона має бути не просто атрибутом національної свідомості, а поштовхом до практичних справ.

У енциклопедичних виданнях вказано, що національна ідея визначається як духовна першооснова, джерело особистісного розвитку людини; джерело суспільного поступу того чи іншого етносу, його державотворчої енергії; механізм урівноваження та гармонізації життєдіяльності народів, що населяють певний ландшафтно-кліматичний простір і мають спільну історико-політичну долю, орієнтацію на майбутнє. М.І. Пірен наголошує, що національна ідея – «це система поглядів, ідей стосовно комплексу питань, пов'язаних з існуванням і розвитком суспільства, нації, всього народу; це своєрідний національний ідеал» [1, с. 205].

Наш власний педагогічний досвід дає підстави стверджувати, що національна ідея повинна стати ідеологією державного будівництва, і лише тоді вона здатна інтегрувати життя народу. Отже, національна ідея українського поліетнічного суспільства – категорія моральна, духовна і консолідуюча. Саме в цьому напрямку має формуватися свідомість громадян України сьогодні. Особистості, якій притаманне прагнення до самовираження і самореалізації своєї національної сутності, неповторності, властива потреба зайняти гідне місце серед інших національних спільнот та зробити помітний внесок у розвиток людської історії.

Виходячи із сутності національної ідеї ми вважаємо, що майбутні фахівці із вищою освітою повинні володіти високим рівнем національно-державної свідомості. Не є виключенням у цьому переліку є майбутні офіцери-прикордонники. У будь-якій національній державі вища освіта повинна бути спрямована на виховання громадянина і патріота своєї держави. Усе це прямо стосується офіцерів-прикордонників, які виступають обличчям нашої країни.

Відзначимо, що система вищої військової освіти покладає на курсантів ВВНЗ такі функції як: навчальна, службова, функція розвитку особистих якостей. Дамо коротко характеристику зазначених функцій. Беручи до уваги об'єкт нашого дослідження, можна стверджувати, що формування національно-державної свідомості прямо та опосередковано присутнє під час реалізації зазначених функцій, які виконують курсанти ВВНЗ. Фахівець, який закінчив навчання у НАДПС ім. Б. Хмельницького повинен: відповідати «соціальному портрету»; володіти високим культурним рівнем; бути готовим до виконання типових та нетипових завдань діяльності майбутнього офіцера-прикордонника. Відзначимо, що всі вони пов'язані із національно-державною свідомістю майбутнього офіцера.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з означеного кола питань, встановлено, що національна свідомість майбутніх офіцерів-прикордонників – це особливе специфічне утворення, яке знаходить своє втілення у національно-патріотичних якостях, національних цінностях, національному характерові, розвинутій національній ідентичності, почуті любові до Батьківщини, самовідданості та готовності поступитися власними потребами на користь своєї країни, самовіддане виконання військового обов'язку.

Ми вважаємо, що національно-патріотичні якості майбутніх офіцерів-прикордонників повинні включати: шанобливе ставлення до національних і державних символів України, до Державного Гімну, Конституції України; формування сукупних уявлень про власну націю, її самобутність; утвердження патріотичних почуттів до рідної землі, свого народу. У цілому, формування національно-державної свідомості майбутніх офіцерів-прикордонників повинно сприяти: усвідомленню національної, культурної і мовної єдності українців; формуванню громадянина-патріота.

П.І. Кензьора [2, с. 22–23] переконаний, що розв'язання багатьох проблем у суспільстві залежить від громадянської позиції. У свою чергу навчально-виховний процес повинен бути спрямований на всебічний розвиток людини як особистості, громадянина та патріота української держави.

Одне із завдань, які ми поставили перед собою полягає у становленні дійсного рівня сформованості національної свідомості майбутніх офіцерів-прикордонників, тому виникла необхідність проаналізувати загальні підходи науковців щодо структури цього поняття. Наукова категорія «структура» у перекладі із латинської мови означає – побудова, розташування, порядок. У філософському словнику під терміном «структура» розуміють сукупність стійких зв'язків об'єкта, що забезпечують збереження його основних властивостей при різних зовнішніх і внутрішніх змінах; основна характеристика системи [3, с. 629].

Зазначимо, що серед дослідників не вироблено єдиного підходу до цього питання. Відмінність у визначенні компонентів, критеріїв та показників зумовлюють різні підходи до встановлення конкретного рівня досліджуваної величини. Зазначимо, що сьогодні існує декілька точок зору у цьому напрямку, зокрема ряд авторів трактують окремі аспекти як компоненти, інші – як критерії.

Отже, науковці М.Й. Боришевський [4] і Д. Тхоржевський [5] виділяють такі компоненти: когнітивний; емоційний, рефлексивний, потенційно-діяльнісний, вольовий. Т.Є. Бондаренко [6] визначила провідними компонентами національної самосвідомості особистості когнітивний, емоційний, морально-оцінний та вольовий. Дещо по-іншому підходить до визначення компонентів національної самосвідомості В.В. Борисов [7]. Науковець виокремлює такі компоненти: когнітивний (знання про культурні і психологічні особливості свого народу); емоційно-ціннісний (культурні і психологічні потреби, мотиви, інтереси), регулятивний (діяльність поведінка). Нам імпонує підхід Г.М. Гуменюк

[8], яка виділяє три компоненти сформованості національної самосвідомості, а саме: пізнавальний; почуттєвий; поведінковий.

Беручи до уваги результати вищенаведених досліджень, ми у визначенні компонентів сформованості національної свідомості курсантів виходили з того, що під цим поняттям ми розуміємо ознаки, на основі яких здійснюється оцінка сформованості національної свідомості. Тобто саме виокремлені нами компоненти виступають мірилом оцінки. У свою чергу показники на нашу думку повинні враховувати такі параметри, як: чому, в ім'я чого особистість діє, що конкретно здійснює майбутній офіцер-прикордонник і як, якими засобами він користується і за яких умов.

Отже, в результаті наукових пошуків виділено такі компоненти: пізнавальний; ціннісний; поведінковий.

У табл. 1. представлено сукупність показників, які відповідають за формування зазначених компонентів.

Таблиця 1.

Компоненти та показники сформованості національної свідомості майбутніх офіцерів-прикордонників

Компоненти	Показники
Пізнавальний	– володіння системою теоретичних знань про сутність національної свідомості; – розвинутість національно-патріотичних якостей; – позитивна національна ідентичність
Ціннісний	– сформованість національно-державницьких цінностей; – самовідданість та готовності поступитися власними потребами на користь своєї країни; – розвиток національно-державних почуттів та національного характеру
Поведінковий	– активність та добровільна участь у заходах національно-державницького характеру; – готовності поступитися власними потребами на користь своєї країни; – самовіддане виконання військового обов'язку

На основі компонентів та показників виділено три рівні сформованості національної свідомості: високий, середній, низький. Дамо їм характеристику.

Курсант, якому притаманний високий рівень сформованості національної свідомості (по пізнавальному показникові) володіє ґрунтовною системою теоретичних знань у галузі національної свідомості; їм притаманна висока усвідомленість національно-патріотичних якостей (шанобливе ставлення до національних і державних символів України, до Державного Гімну, Конституції України; формування системних уявлень про власну націю, її самобутність; притаманні високі патріотичні почуття до рідної землі, народу, української мови), володіють високим ступенем національної ідентичності (позитивна ідентичність зі своєю національною спільнотою, яку характеризують позитивний образ власної національної спільноти та позитивне ставлення до представників інших націй).

Стосовно ціннісного компонента, то курсантові притаманна висока сформованість системи національно-державницьких цінностей (розвинута українська ідея (прагнення до державності і соборності), повага до Конституції та дотримання законів та законодавчих актів; патріотизм та беззаперечна готовність встати на захист інтересів своєї Батьківщини; самостійне вивчення бойових й історичних сторінок історії українського народу; почуття національної гідності; висока повага до державних та національних символів; любов до рідної мови, культури; готовність до ратного подвигу в ім'я розквіту держави); притаманна самовідданість та внутрішня готовність поступитися власними потребами на користь своєї країни; сильно розвинуті національно-державні почуття риси національного характеру (демократичність, волелюбство, толерантність, працелюбство, не конфліктність (асертивна поведінка)).

Щодо поведінкового компоненту то курсантам із високим рівнем притаманні висока активність, самостійність та добровільна участь у заходах національно-державницького характеру; внутрішня мотивація щодо готовності поступитися власними потребами на користь своєї країни; усвідомлене, самовіддане виконання військового обов'язку без зовнішніх чинників та стимулів.

Майбутній офіцер-прикордонник, якому властивий середній рівень сформованості національної свідомості (по пізнавальному показникові) володіє знаннями у галузі національної свідомості, які не є систематизованими; їм притаманна середня усвідомленість національно-патріотичних якостей (чемне ставлення до національних і державних символів України, до Державного Гімну, Конституції України; несистематизовані та розрізнені уявлення про власну націю, її самобутність; утвердження патріотичних почуттів до рідної землі, народу, української мови на основі зовнішніх мотивів), володіють середнім ступенем національної ідентичності (нейтральна ідентичність зі своєю національною спільнотою, яку характеризують нейтральний образ власної національної спільноти та нейтральне ставлення до представників інших націй).

Курсантові із середнім рівнем сформованості національної свідомості стосовно ціннісного компонента притаманний середній ступінь сформованості системи національно-державницьких цінностей (українська ідея присутня лише частково, повага до Конституції та дотримання законів та законодавчих актів здійснюється як самостійно так і на основі зовнішніх чинників; ступінь патріотизму та готовності встати на захист інтересів своєї Батьківщини середній; вивчення бойових й історичних сторінок історії українського народу здійснюється як на основі власного бажання так і за умови контролю ззовні; почуття національної гідності розвинуто посередньо; повага до державних та національних символів відносна; особистість поважає рідну мови та культуру, проте не завжди уміє відстояти власну думку стосовно цих питань; готовність до ратного подвигу в ім'я розквіту держави властива як за умови внутрішнього покликання так і за умови зовнішніх стимулів); притаманна готовність поступитися власними потребами на користь своєї країни; національно-державні почуття та риси національного характеру розвинуті середньо (притаманна демократичність, волелюбство, терпимість, працелюбство, зазвичай компроміс у конфліктах).

Відносно поведінкового компоненту то курсантам із середнім рівнем притаманні середня активність та часткова добровільна участь у заходах національно-державницького характеру; внутрішня та зовнішня мотивація щодо готовності поступитися власними потребами на користь своєї країни; належне виконання військового обов'язку, як професійно-необхідного.

Майбутній захисник кордону, якому притаманний низький рівень сформованості національно-державної свідомості (по пізнавальному показникові) володіє низьким рівнем теоретичних знаннями у галузі національної свідомості; їм притаманна низька усвідомленість національно-патріотичних якостей (байдуже ставлення до національних і державних символів України, до Державного Гімну, Конституції України; практично відсутні уявлення про власну націю, її самобутність; притаманні амбівалентні почуття до рідної землі, народу, української мови), володіють низьким ступенем національної ідентичності (негативна ідентичність зі своєю національною спільнотою, яку характеризує негативний образ власної національної спільноти та негативне ставлення до представників інших націй).

Курсантові із низьким рівнем сформованості національної свідомості стосовно ціннісного компонента притаманна низька степінь сформованості системи національно-державницьких цін-

ностей (українська ідея практично відсутня, повага до Конституції та дотримання законів та законодавчих актів здійснюється в переважній більшості лише на основі зовнішніх чинників; ступінь патріотизму та готовності встати на захист інтересів своєї Батьківщини реалізується лише тоді коли збігається із власними інтересами; вивчення бойових й історичних сторінок історії українського народу здійснюється за умови систематичного контролю ззовні; почуття національної гідності розвинуто слабо; повага до державних та національних символів відносна; особистість амбівалентна до рідної мови та культури; готовність до ратного подвигу в ім'я розквіту держави властива за умови зовнішніх матеріальних стимулів); притаманна готовність поступитися власними потребами на користь своєї країни лише за дуже вагомих обставин; національно-державні почуття та риси національного характеру розвинуті слабо (притаманна часткова демократичність, байдужість до волелюбства, часткова терпимість, відносне працелюбство, пристосованість або суперництво у конфліктній взаємодії).

Стосовно поведінкового компоненту слід відзначити, що курсантам із низьким рівнем притаманні переважно пасивність у тих заходах, які є не обов'язковими, участь у заходах національно-державницького характеру здійснюється на основі наказів командирів; зовнішня мотивація щодо готовності поступитися власними потребами на користь своєї країни; виконання військового обов'язку як реалізація матеріальних потреб.

Зазначимо, що у констатувальному експерименті було задіяно 203 курсанта спеціальності «Переклад» НАДПСУ ім. Б. Хмельницького (60 курсантів першого курсу; 46 – другого; 44 – третього; 53 – четвертого курсів). З метою конкретного визначення рівнів сформованості пізнавального компоненту національно-державної свідомості було розроблено комплексне анкетування, яке включало запитання теоретичного та практичного характеру. Для встановлення рівнів ціннісного та поведінкового компонентів було використано ряд тестувань, та проективних методик; опитування; системні бесіди та інтерв'ю. Результати представлено у Табл. 2.

За невеликим обсягом статті не маємо змоги охарактеризувати та пояснити отримані результати. Зазначимо лише, що із 203 продіагностованих курсантів високий рівень сформованості національної свідомості за пізнавальним показником притаманний лише для 29 респондентів, тоді як переважній більшості (120) притаманний середній рівень; 54 курсантам властивий низький рівень. Практично ідентичні результати ми отримали і стосовно показників ціннісного компоненту. Зокрема, 33 майбутнім офіцерам властивий високий рівень сформованості національної свідомості стосовно ціннісного компоненту, тоді як 125 опитаних володіють середнім та 45 низьким рівнями.

Таблиця 2.

Рівні сформованості національної свідомості майбутніх офіцерів-прикордонників (результати констатувального експерименту)

Рівні	Компоненти											
	Пізнавальний				Ціннісний				Поведінковий			
	I курс	II курс	III курс	IV курс	I курс	II курс	III курс	IV курс	I курс	II курс	III курс	IV курс
Високий	5	6	6	12	7	7	6	13	10	7	7	13
Середній	30	26	29	35	32	28	30	35	30	27	30	35
Низький	25	14	9	6	21	11	8	5	20	12	7	5

Дещо кращі результати ми отримали відносно показників поведінкового компонента, що зумовлено, насамперед, чітким підпорядкуванням та виконанням наказів та розпоряджень командирів. Отже, 37 курсантів мають високий рівень сформованості національної свідомості відповідно до показників поведінкового компонента; 122 – середній і 44 – низький.

Таким чином: 14,28% майбутніх захисників кордону володіють ґрунтовними знаннями у зазначеній галузі (пізнавальний компонент); 16,26% респондентів мають високий рівень стосовно ціннісного компоненту; 18,23% опитаних отримали позитивні результати щодо поведінкового компоненту. Отримані під час констатувального експерименту результати засвідчують нагальну необхідність щодо фундаментальної діяльності у напрямку формування компонентів національної свідомості майбутніх офіцерів-прикордонників.

З огляду на отримані нами діагностичні дані ми розробили основні шляхи подальшої діяльності у зазначеному напрямку. А саме, ми вважаємо, що гідне місце у процесі формування національної свідомості у курсантів Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького посідає плекання лицарської духовності. Наш народ називав лицарями людей, у яких були сформовані висока духовність, шляхетні якості, моральні чесноти, сила волі і сила духу, мужність і звитяга, милосердя. Такі люди присвячували своє життя боротьбі за свободу і незалежність рідного народу, побудову самостійної країни. Головна ідея, яку відстоювали прихильники козацько-лицарського способу життя – це свобода особистості і народу, незалежність рідної землі, що вимагало готовності захищати свою землю від ворожих навал, міцної матеріально-економічної бази та військової могутності. Ми переконані, що чим раніше і глибше пізнаватиме кожен майбутній офіцер скарби лицарської духовності (традиції, звичаї, ідеї, моральні цінності), тим вищий рівень національно-державної свідомості можна сформувати. Отже, творче пізнання історії розвитку українського козацтва, вивчення лицарських традицій виступає одним із провідних напрямків педагогічної науки стосовно професійної підготовки висококваліфікованих офіцерів-прикордонників. При такому підході у курсантів формується історична пам'ять, національна свідомість, гідність і гордість, гуманізм і патріотизм, синівська відданість Батьківщині, сила волі і духу, стійка громадянська позиція.

Розв'язання означеного кола питань покладено на: офіцерів курсантських підрозділів; виховний відділ; відділ професійного добору та психологічного забезпечення; Народний дім товариства української мови імені Тараса Шевченка. Ці структури впроваджували розроблений нами комплекс психолого-педагогічних тренінгових занять. Зазначимо, що великі можливості для формування у курсантів НАДПСУ ім. Б. Хмельницького якостей патріота закладені в українознавчих дисциплінах: історії України, історії кордонів України, етнографії, літературі. Ці навчальні дисципліни у центрі формування патріота ставлять поняття «Україна», глибинне усвідомлення якого виступає мірилом національної свідомості та духовної зрілості.

Висновки: в результаті аналізу науково-педагогічної літератури досліджено роль національної ідеї як духовної першооснови та джерела особистісного розвитку людини а також стимулу суспільного поступу. На основі наукових досліджень виокремлено основні компоненти національної свідомості майбутніх офіцерів-прикордонників (пізнавальний; ціннісний; поведінковий) та охарактеризовано відповідні показники. Досліджено сутність трьох рівнів (високий, середній, низький) сформованості національної свідомості курсантів на основі визначених компонентів.

За результатами констатувального експерименту встановлено, що для переважної більшості респондентів притаманний низький та середній рівень сформованості національно-державної свідомості. Менше між у ¼ респондентів встановлено наявність високого рівня національно-державної свідомості за усіма трьома компонентами. Такий стан речей потребує посиленої діяльності у зазначеному напрямку. Визначено основні шляхи, які

сприятимуть підвищенню компетентності курсантів у зазначеному напрямку.

Отже, у процесі професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників належна роль повинна приділятися формуванню національної свідомості, що у цілому сприятиме підвищенню рівня професійної компетентності фахівців із вищою військовою освітою.

Перспективи подальших розвідок будуть спрямовані у площину визначення реальних заходів щодо покращення процесу формування зазначеної категорії, а також будуть висвітлені результати формувального експерименту по формуванню національної свідомості майбутніх офіцерів-прикордонників.

Література та джерела

1. Пірен М.І. Конфліктологія: Підручник / Пірен Марія Іванівна – Київ: МАУП, 2003. – 360 с.
2. Кендзьор П.І. Інноваційні форми організації громадянського виховання старшокласників у позакласній роботі: дис… канд.. пед. наук: спец. 13.00.07 «теорія виховання» / Кендзьор Петро Іванович. – К., 2004. – 215 с.
3. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. Энциклопедия, 1989. – 815 с.
4. Боришевський М.Й. Виховання національної самосвідомості молоді – актуальна проблема педагогічної науки / Мирослав Йосимович Боришевський // Теоретико-методологічні засади ідей народної і наукової педагогіки у вихованні дітей та молоді // За заг. ред. дійсн. чл. АПН України, проф.Кононенка В.І. та чл.-кор. АПН України, проф.Скульського Р.П. – Івано-Франківськ, 2000.-С.22-27.
5. Теоретичні засади виховання національної самосвідомості. / За ред. Д.О. Тхоржевського. – К.: ІЗМН, 1998. – 150 с.
6. Бондаренко Т.Є. Формування національної самосвідомості старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів у процесі краєзнавчої роботи / Тетяна Євгеніївна Боднаренко // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – Тернопіль, 2007. – № 4 – С. 47–52.
7. Борисов В.В. Теоретико-методологічні основи формування національної самосвідомості: Монографія / Вячеслав Вікторович Борисов. – Краматорськ – 2003. – 518 с.
8. Гуменюк Г.М. Формування національної самосвідомості в учнів середнього шкільного віку засобами туристсько-краєзнавчої роботи: дис. канд…. пед. наук: спец. 13.00.07 «теорія виховання» / Галина Михайлівна Гуменюк – Івано-Франківськ: Прикарпатський університет імені Василя Стефаника, 2000. – 210 с.

В статье автор рассматривает состояние сформированости национального сознания у будущих офицеров-пограничников. Обозначено составные элементы: компоненты, показатели и установлены уровни сформированости национального сознания курсантов, которые обучаются на специальности «Перевод». В результате констатирующего эксперимента установлено действительный уровень национального сознания будущих офицеров. Автор обозначил основные пути улучшения процессу формирования национального сознания курсантов во время профессиональной подготовки.

Ключевые слова: национальное сознание, компоненты, показатели и уровни, результаты констатирующего эксперимента, пути повышения национального сознания.

The author researches the state of forming of the future border guard officers' national consciousness. Its structure has been defined i.e. components and factors; the level of the future border guard officers' national consciousness development, specialized in "Translation" have been determined. The real level of national consciousness has been determined in the result of the experiment. The author has highlighted the main ways of the future border guard officers' national consciousness improvement in the process of professional training.

Keywords: national consciousness, components, factors and levels, experimental results, ways of national consciousness improvement.

УДК 378.141+ 37.018.4

ОРГАНІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Блажук Олександр Анатолійович,
м.Хмельницький

У статті розглядається проблема використання системи Moodle у процесі дистанційного навчання майбутніх офіцерів-прикордонників. Розглядаються переваги цієї системи на сучасному етапі розвитку освіти. Розкриваються недоліки, які заважають широкому впровадженню цієї системи в навчальний процес вищих навчальних закладів.

Ключові слова: система Moodle, дистанційне навчання, навчальний процес, впровадження, інформаційні технології.

В час реформування концепцій вищої освіти в Україні актуальним стає питання про використання дієвих технологій навчання, що найкраще забезпечують формування фахівців. Це завдання першочерговим є і для підготовки офіцерів-прикордонників. Тому однією із педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування інформаційних технологій для забезпечення системи зв'язку прикордонних підрозділів ми обрали дистанційне навчання, як спосіб організації навчального процесу. Засобом такого навчання виступає інформаційна навчальна система MOODLE.

Дана система як найкраще забезпечує реалізацію основних концепцій дистанційного навчання. Тому метою статті ми обрали розглянути основні питання організації дистанційного навчання майбутніх офіцерів-прикордонників з використанням інформаційних технологій.

У навчальному процесі дистанційної освіти використовуються як традиційні так і інноваційні засоби навчання, які ґрунтуються на застосування сучасних інформаційних технологій і комп'ютерної техніки, а також останніх досягнень в галузі освітніх технологій.

При використанні дистанційної освіти засоби навчання значно ширші в порівнянні з традиційною формою навчання. До їх складу входять:

- електронні версії друкованих видань та підручників, представлені в уніфікованій формі HTML-коду;
- комп'ютерні навчаючі системи із з використанням динамічних форм навчання;
- засоби проведення лабораторного практикуму в режимі ре-

ального часу засобами відео-інтернетного комплексу з безпосередньою участю студента у роботі;
- навчальні аудіо та відео матеріали в поєднанні з електронними тренажерами з метою дистанційного виконання практичних та лабораторних робіт;
- навчально-методичне забезпечення для проведення практичних занять і лабораторних робіт у поєднанні з відповідними розділами теоретичних курсів;
- контрольні роботи для студентів дистанційної форми навчання з механізмом перевірки і захисту виконаної роботи в режимі реального часу;
- розроблені тести за матеріалами тем, модулів, семестрів, загального курсу дисципліни з метою дистанційної перевірки знань в реальному часі;
- засоби проведення інтерактивних (у віртуальному класі) та колективних (участь у дискусіях форуму та у чаті) занять;
- засоби організації проведення семінарів та колоквіумів;
- засоби проведення дистанційних консультацій студентів з викладачами;
- засоби здійснення контролю успішності студентів на основі реалізації модульно-рейтингової системи, що була запроваджена у навчальний процес ВНТУ у 1991 році;
- засоби аналізу успішності слухачів курсів;
- засоби аналізу успішності слухачів курсів;
- засоби проведення Інтернет-конференцій з наукової тематики;
- засоби реалізації розсилки наукового, навчального та художньо-публіцистичного матеріалу;
- засоби авторизації та ідентифікації студента в процесі його навчання;
- засоби спілкування студентів між собою (форум та чат між студентами);
- засоби розробки та розміщення власної Web-сторінки студентів на сайті дистанційного навчання;
- засоби проведення голосувань між слухачами дистанційних курсів з найбільш актуальних питань;
- можливості придбання додаткових навчальних матеріалів засобами Web-магазину, реалізованому на сайті дистанційного навчання;
- засоби організації навчального процесу слухачів дистанційних курсів (своєчасне інформування, ведення залікової книжки і щоденника);
- засоби культурного відпочинку студентів (вікторини, інтелектуальні та логічні ігри, шахмати, кросворди і т.д.) [6; 7].

Аналіз науково-методичних джерел [4–7] дозволяє визначити головну рису дистанційних освітніх технологій: чітку орієнтацію на свідому самостійну роботу, а також усвідомлене, самостійне регулювання студентом обсягу, темпу, часу і якості засвоєння матеріалу.

Система дистанційного навчання України, розвиваючи вітчизняну систему дистанційного навчання, підтримує інтеграційні процеси в Європу через: обмін та сертифікацію навчальних програм, спільні дослідження та впровадження новітніх педагогічних та технологічних рішень у навчальний процес.

Серед проблем, які ми бачимо на шляху впровадження дистанційного навчання в Україні, є мала кількість людей, що вміють і мають можливість користуватись послугами Інтернет. Очікується, що внаслідок реалізації указу Президента України "Про заходи з розвитку національного компоненту глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до неї в Україні" прискориться формування необхідної законодавчої бази і більше українців зможуть використовувати дистанційну форму навчання для отримання освіти [3, с.24].

Згідно із Концепцією розвитку дистанційного навчання в Україні, для становлення дистанційної освіти необхідна державна підтримка — створення, впровадження і розвиток національної системи дистанційної освіти в Україні, яка стане частиною освітньої системи України та буде інтегруватись в Європейський та світовий освітній простір. При цьому система дистанційної освіти забезпечуватиме функціонування дистанційної освіти як рівноцінної форми навчання з видачею державного диплома, а також дистанційного навчання за окремими курсами чи блоками курсів з видачею свідоцтв (сертифікатів).

Головною метою створення системи дистанційної освіти є забезпечення загальнонаціонального доступу до освітніх ресурсів шляхом використання сучасних інформаційних технологій та телекомунікаційних мереж і надання умов для реалізації громадянами своїх прав на освіту [1].

При створенні системи дистанційної освіти необхідно у повному обсязі використати накопичений у вищій школі України науково-методичний потенціал, інформаційні ресурси та технології, досвід у здійсненні дистанційного навчання, існуючу спеціалізовану телекомунікаційну інфраструктуру та мережу вищих навчальних закладів України [1].

Повсюдного поширення дистанційне навчання в Україні ще не набуло. На нашу думку, основними перешкодами є:
- недостатня державна підтримка;
- відсутність критичної маси викладачів, які володіють уміннями використання інформаційних технологій;
- недоступність для широких верств населення комп'ютерів та Інтернет;
- нерозуміння керівниками підприємств економічної доцільності підвищення кваліфікації працівників.

Для реалізації ідей дистанційного навчання в національній академії Державної прикордонної служби ім. Б.Хмельницького використовують інформаційну навчальну систему MOODLE.

Даний програмний продукт побудований відповідно до стандартів інформаційних навчальних систем. Так, програмне забезпечення Moodle є прогресивним, тому що:
- забезпечує можливість взаємодії різних систем;
- підтримує можливість багаторазового використання компонентів системи, що підвищує її ефективність;
- включає інформаційні технології без перепроектування системи та має вбудовані методи для забезпечення індивідуалізованого навчання;
- відповідає розробленим стандартам та надає можливість вносити зміни без тотального перепрограмування;
- дає можливість працювати з системою з різних місць (локально і дистанційно, з навчального класу, з робочого місця або з дому); програмні інтерфейси забезпечують можливість роботи студентам різного освітнього рівня;
- розповсюджується безкоштовно. [2, с.482]

Для організації дистанційного навчання можна виділити таку структуру (рис.1):

Рис. 1. Навчально-методичний комплекс для організації дистанційного навчання.

Саме таку структуру дає можливість забезпечити інформаційно навчальна система MOODLE.

Тому на сайті Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б.Хмельницького розгорнуто платформу дистанційних курсів Moodle – модульно-динамічне, об'єктно-орієнтоване освітнє середовище, програмний комплекс для створення та проведення курсів дистанційного навчання. Платформа оснащена великою кількістю інструментів, які надають можливість співпрацювати на рівнях слухач – слухач, слухач – викла-

дач, викладач – слухач. Платформа зручна у користуванні, як для викладача, так і для слухача курсу.

Викладачеві система Moodle надає можливість створювати курси різної складності та структури. Для цього у системі передбачена велика кількість модулів, що дозволяють розміщувати лекційний матеріал у вигляді книги, текстової сторінки, Вебсторінки, файлів різних форматів, директорій.

У зв'язку з тим, що система достатньо захищена від небажаних користувачів, вона зручна для проведення таких видів роботи, як чат, форум, Інтернет-семінар, а велика кількість інструментів перевірки знань дозволяє якісно організувати різні види контрольних робіт для слухачів на дистанційному етапі.

Система має велику кількість контролюючих модулів. Викладач може оцінити будь-який вид діяльності в навчальному курсі, а також написати відгук до будь-якої роботи, в якому може вказати недоліки та шляхи вирішення труднощів, що виникли. В системі передбачена можливість створення та використання в рамках курсу будь-якої системи оцінювання, яка задається викладачем курсу. Moodle надає можливість аналізувати участь та активність окремих учасників курсу, аналіз часу, відведеного на роботу з матеріалами; оцінку того, опанування яких елементів курсу викликало у групі (або даного учасника) окремі труднощі; дозволяє швидко надати допомогу під час навчальної роботи слухачів в мережі Інтернет шляхом завантаження додаткових матеріалів.

Слухачеві платформа дозволяє опановувати навчальний матеріал, як, безпосередньо, на сторінці курсу, так і завантажувати окремі файли курсу на свій комп'ютер та вивчати у зручний час, не виходячи до мережі Інтернет. Можливості платформи дозволяють слухачам курсів вільно використовувати багато навчальних ресурсів та матеріалів, а також забезпечує комунікаційну взаємодію учасників навчального процесу як у синхронному режимі за допомогою чату (учасникам навчального процесу необхідно мати доступ до мережі в один і той самий час), так і в асинхронному режимі за допомогою форуму, e-mail, робочого зошита, тощо (одночасний доступ до мережі не потрібен). Система підтримує обмін файлами будь яких форматів – як між викладачем та слухачем, так і між самими слухачами. Важливою особливістю Moodle є те, що система створює та зберігає портфоліо кожного слухача: всі роботи, що він зробив, оцінки, коментарі викладача, усі повідомлення на форумі.

При підготовці та проведенні занять на платформі Moodle викладач може використовувати її можливості, за допомогою яких організовує вивчення матеріалу таким чином, щоб форми навчання відповідали цілям та задачам конкретних занять.

Платформа Moodle є майданчиком для проведення форумів та чатів окремих груп слухачів курсів підвищення кваліфікації. Чат використовується на дистанційному етапі відповідно до графіку навчального процесу, який отримує кожний слухач, для «живого» спілкування викладача зі слухачами курсів. Проведення семінарів в режимі чата є ефективним, коли завчасно висвітлюється коло питань, що будуть обговорюватись, і слухач має змогу підготувати свої відповіді на питання викладачеві.

Інша можливість, яку надає Moodle для спілкування, - це форум. Форум відрізняється від чата тим, що його можна вважати семінаром, що розтягнутий у часі. Крім того форум використовується для проведення консультацій як на дистанційному етапі курсового підвищення кваліфікації, так і в між курсовий період для обговорення актуальних питань. Ці види спілкування на дистанційному етапі можуть зайняти місце тематичної дискусії чи семінарського заняття.

Використання зазначених можливостей платформи дозволяє активізувати роботу слухачів на дистанційному етапі та суттєво збільшити ефективність курсів підвищення кваліфікації за очно-дистанційною формою навчання, зокрема кредитно-модульною.

Розроблення та впровадження дистанційних форм навчання сприятиме складанню компетентнісно орієнтованої системи освіти, її демократизації та ефективності. Саме така модель вдосконалення навчально-виховного процесу засобами сучасних інформаційних технологій повинна стати предметом особливої уваги викладачів в системі післядипломної педагогічної освіти педагогічних працівників.

Висновок: Таким чином, використання останніх досягнень інформаційних технологій буде сприяти кращій підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної діяльності, забезпечить необмежений доступ до навчальної інформації. Використання системи Moodle розширює діапазон взаємодії між викладачем і курсантом, сприяє впровадженню особистісно-орієнтованого навчання.

Література та джерела

1. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.onu.edu.ua/ru/distance/index.html. − Загол. з екрану. − Мова англ.
2. Романишина О.Я. Підготовка викладачів до використання інформаційної навчальної системи MOODLE у навчальній діяльності / О Я.Романишина // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць. – Київ-Вінниця, 2010. – С.481-485
3. Сайко А. Уанет сегодня / А.Сайко // Компьютеры + программы. – 2002. – №1. – С.24-26
4. Снегурова В.И. Проектирование системы методического сопровождения сетевого учителя как подсистемы методической системы дистанционного обучения математике / В.И.Снегурова // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2009. – Выпуск 10 (1). – С.25-32
5. Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие / под ред. Е.С. Полат. – М. : Изд. центр «Академия», 2004. – 243с.
6. Шкіль М.І. Підготовка педагогічних кадрів за ступеневою системою / М.І.Шкіль, Г.П.Грищенко // Педагогіка і психологія: Вісник Академії педагогічних наук України. – 1994. – № 2 (3). – С.94-01
7. Ясинский В. Б. Дистанционное образование – состояние, технологии и перспективы: науч. труды / В. Б.Ясинский. – Караганда: Карагандинский гос. техн. ун-т. – 1999. – Вып. 4. – С. 28-32

В статье рассматривается проблема использования системы Moodle в процессе дистанционного обучения будущих офицеров-пограничников. Рассматриваются преимущества этой системы на современном этапе развития образования. Раскрываются недостатки, которые мешают широкому внедрению этой системы в учебный процесс высших учебных заведений.

Ключевые слова: система Moodle, дистанционное обучение, учебный процесс, внедрение, информационные технологии.

The author of the article has considered the use of Moodle system in the distance education of future officers, border guards. Both advantages and disadvantages of this system at the present stage of education development have been presented.

Key words: Moodle system, distance education, educational process, inmplementation, information technologies.

УДК 378.016 : 53

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ ФІЗИКИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Бовтрук Алла Георгіївна,
Мєняйлов Сергій Миколайович,
Сліпухіна Ірина Андріївна
м.Київ

У статті проведено аналіз шляхів створення та розвитку предметної мотивації до навчання фізики у вищих технічних навчальних закладах в умовах гуманізації освіти. Запропоновано використовувати опосередковані мотиви для підвищення пізнавального інтересу до предмету під час організації та керування самостійною роботою студентів, наведено конкретні результати такої роботи.

Ключові слова: пізнавальний інтерес, предметна мотивація, проектна діяльність, соціально-особистісний підхід.

Питання про те, які якості є визначальними для спеціалістів технічного профілю сьогодні і в якому напрямку має розвиватися сучасна вища освіта, є темою величезної кількості обговорень. Новітні методики навчання мають бути зорієнтовані не тільки на ефективне засвоєння сучасних знань, умінь, навичок, а й на вміння їх осмислено використовувати в конкретних ситуаціях. Однак у студентів наразі домінує формальне, чисто предметне знання фізики малого ступеня узагальненості, без посилання на методи його одержання, що є перешкодою до формування у них самостійного інженерного мислення, яке визначатиме успішність їх подальшої професійної діяльності. Традиційні методики навчання фізики, як правило, мало сприяють підвищенню мотивації до навчання, що в умовах гуманізації освітнього процесу приводить до зниження якості технічної освіти.

Протиріччя між об'єктивною необхідністю підвищення мотивації студентів до навчання фізики та недостатньою розробленістю дидактичних основ такого процесу [1; 4; 7] визначає актуальність теми.

Метою проведеного дослідження був пошук відповіді на питання: чи здатен вже існуючий у студентів інтерес до діяльності, пов'язаної з комп'ютерними технологіями, в поєднанні з поставленою фізичною проблемною ситуацією привести до появи інтересу як до об'єктивного змісту предмета (фізики), так і до сучасних методів розв'язування фізичних завдань.

Учасниками проведеного педагогічного дослідження є переважно студенти першого курсу Інституту аерокосмічних систем управління НАУ. В основу організації навчальної діяльності, пов'язаної з дослідженням, нами закладено принципи діяльнісного підходу та проблемного навчання [6].

У роботі з формування мотивації студентів викладачу фізики слід здійснювати два типи функцій: а) розробляти предметний зміст діяльності студентів; б) розробляти форми спільної діяльності зі студентами, які допоможуть останнім формувати і вдосконалювати власний інструментарій розумової діяльності. Необхідно пам'ятати, що поряд із розглядом питань базової академічної освіти, людина повинна вміти аналізувати різноманітні реальні ситуації, ставити і вирішувати технічні задачі, формулювати і робити висновки.

Для побудови оптимальних форм проведення навчальних занять, що сприяють формуванню мотивації студентів, необхідно враховувати зміст освіти, який визначається головним чином освітньо-професійною програмою та освітньо-кваліфікаційною характеристикою. Інформація, що міститься в цих документах, має певну якісну структуру. Її можна представити у вигляді фундаментального «ядра» і мінливої «варіативної оболонки».

«Ядро» (зміст освіти) визначається навчальними планами і програмами, оболонка визначається інтересами і потребами студентів. «Ядро» курсу фізики охоплює експериментальні факти, поняття, закони, теорії, що складають мінімум необхідних фізичних знань, які необхідно засвоїти студентам для формування цілісного світогляду. Такі знання не можуть вивчатися вибірково. Зазвичай цій складовій змісту освіти відповідають традиційні форми і методи навчання, які часто приводять до зниження пізнавального інтересу і, як наслідок, мотивації у навчанні фізики

«Варіативна оболонка» являє собою багатогранну структурну ланку змісту освіти, що динамічно розвивається реалізуючи соціально-особистісний підхід до навчання, цю ланку і потрібно використовувати для формування мотивації до вивчення фізики, її зміст включає в себе:

- сучасні досягнення науки і техніки;
- застосування законів фізики в повсякденному житті;
- знання про принципи роботи сучасних технічних пристроїв;
- знання про практичне застосування фізики в рамках обраного профілю (фізика в техніці, фізика в медицині, фізика в біології і т.д.).

Засвоєння «варіативної оболонки» курсу фізики може бути реалізовано відмінними від традиційних формами і методами навчання, які передбачають також і формування мотивації до вивчення фізики. Це можуть бути екскурсії на промислові підприємства, науково-практичні конференції, проектна діяльність (індивідуальна та колективна), експериментальні роботи, які допомагають урізноманітнити процес навчання і сприяти формуванню мотивації.

Співвідношення «ядра» і «варіативної оболонки» в якісній структурі змісту курсу фізики має бути таким, щоб організація навчання позбавила необхідності вчити всіх однаково, а зміст навчального матеріалу дозволяв враховувати особливості, можливості та інтереси кожного студента незалежно від рівня його підготовки. Таким чином, визначати зміст та методи засвоєння «варіативних оболонок» навчального матеріалу в умовах суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студентів треба з урахуванням інтересів та потреб, що сприяють процесам індивідуального розвитку і соціалізації особистості.

У фізико-технічній і природничій освіті комп'ютерні та мультимедійні технології мають широкий спектр застосування: від мультимедійних лекцій, відеоконференцій, віртуальних експериментів до комп'ютерних засобів тестування і контролю результатів навчальної діяльності студентів [12]. Науково обґрунтоване використання таких технологій у навчальному процесі з урахуванням дидактичних і методичних аспектів дозволяє при інших рівних умовах зробити пізнавальний процес більш різноманітним і емоційно привабливим для студентів, породжуючи так необхідну в сучасних умовах мотивацію до навчальної діяльності.

Як відомо, перенесення мотиву з кінцевого результату навчання на саму навчальну діяльність є виключно важливим чинником, який багато в чому визначає ефективність процесу навчання. Таке перенесення можливе лише за наявності досить високого рівня інтересу студента як до предмета, так і до пропонованих при цьому видів навчальної діяльності.

Безумовно, найбільший ефект у навчанні досягається за наявності безпосередньої предметної мотивації, але і опосередкована мотивація може відігравати суттєву роль, сприяючи перенесенню мотиву саме на організовану навчальну діяльність в предметній області. Один із таких опосередкованих мотивів, що здатний, на наш погляд, привернути увагу студентів до вивчення фізики, пов'язаний з великою популярністю комп'ютерів та інформаційних технологій у сучасних студентів. Багато студентів молодших курсів вищих технічних навчальних закладів вже володіють на певному рівні мовами програмування, включаючи іноді навіть мови високого рівня (С, С + + тощо).

Наявність такого знання, як правило, обумовлена добре поставленим навчанням інформатики в школі, застосуванням новаторських методів навчання школярів фізики з використанням інформаційних технологій [10; 11], а також значним інтересом

учнів та студентів до комп'ютерних ігор і мультимедійних можливостей представлення інформації. Це дозволяє організувати на молодших курсах новий вид навчальної діяльності при вивченні фізики, який, як показує наш досвід, явно підвищує пізнавальний інтерес до предмета. Мова йде про комп'ютерне моделювання фізичних систем, процесів і явищ.

Відповідно до основних положень дидактики, на початковому етапі в студентів формується первинна мотивація до організації діяльності та схема орієнтовної основи дій (ООД за П.Я. Гальперіним [9]). В навчанні вважається найбільш продуктивною ООД третього типу, вона характеризується тим, що спочатку учень чи студент отримує повну систему основних орієнтирів для своєї діяльності в узагальненому вигляді (узагальнена ООД), потім для аналізу конкретного явища і вирішення поставленого завдання учень чи студент самостійно складає власну ООД, спираючись на узагальнену ООД [13].

У відповідності з вищесказаним, навчальна діяльність, пов'язана з проведеним педагогічним експериментом, являє собою організовану самостійну роботу студентів по розробці віртуального проекту та проведення віртуального експерименту. Робота виконується під керівництвом викладача, який грає в цьому випадку роль консультанта.

Перша консультація по проектах проводиться на початку семестру і носить організуючий характер. На початку консультації учасникам педагогічного дослідження демонструються найбільш цікаві віртуальні проекти (лабораторні роботи та демонстрації), розроблені студентами попередніх потоків. Обговорюються модельовані фізичні процеси й особливості реалізації віртуальних проектів. Заслуховуються думки студентів про представлені проекти. У результаті закладаються основи мотивації до майбутньої діяльності.

Студенти, які виявили бажання взяти участь у розробці проектів, розбиваються на групи по 2-3 особи. Кожній групі дається певна тема і ставиться завдання для комп'ютерного моделювання. Для всіх груп формулюються загальні вимоги до виконуваних проектів, що стосуються організації інтерфейсу, необхідних візуальних вікон і елементів управління, принципів візуалізації інформації тощо. Студентам рекомендується література з комп'ютерного моделювання, наприклад [2; 3; 5; 8], і даються посилання на ресурси Інтернету. Все це сприяє формуванню схеми узагальненої ООД, яка буде трансформуватися у власну ООД в процесі виконання завдання.

Однією з особливостей організації такого виду навчальної діяльності є те, що студентам пропонуються теми і завдання з розділів фізики, засвоєння яких передбачається у поточному семестрі. У процесі роботи над проектами студенти самостійно знайомляться з необхідними темами розділу, вибирають і формують відповідні до поставленої задачі моделі, продумується алгоритм і особливості програмної реалізації віртуального проекту.

Безумовно, одним з мотивів, що з самого початку орієнтують студентів на кінцевий результат, є нарахування балів за виконання завдання. Але в процесі реалізації віртуального проекту в студентів відбувається природне зміщення інтересу на саму діяльність, яка передбачає вивчення відповідного розділу фізики. І, як показує наш досвід, одним з найбільш значущих для студентів результатів експерименту є безпосередньо сам «продукт» у вигляді розробленої віртуальної демонстрації або віртуальної лабораторної роботи. Така діяльність сприяє формуванню компетентностей майбутніх фахівців. Як приклад можна привести розробку студентом групи з англійською мовою навчання віртуальної моделі, яка демонструє використання фізичних законів у роботі авіаційних пристроїв сучасних літаків (рис. 1).

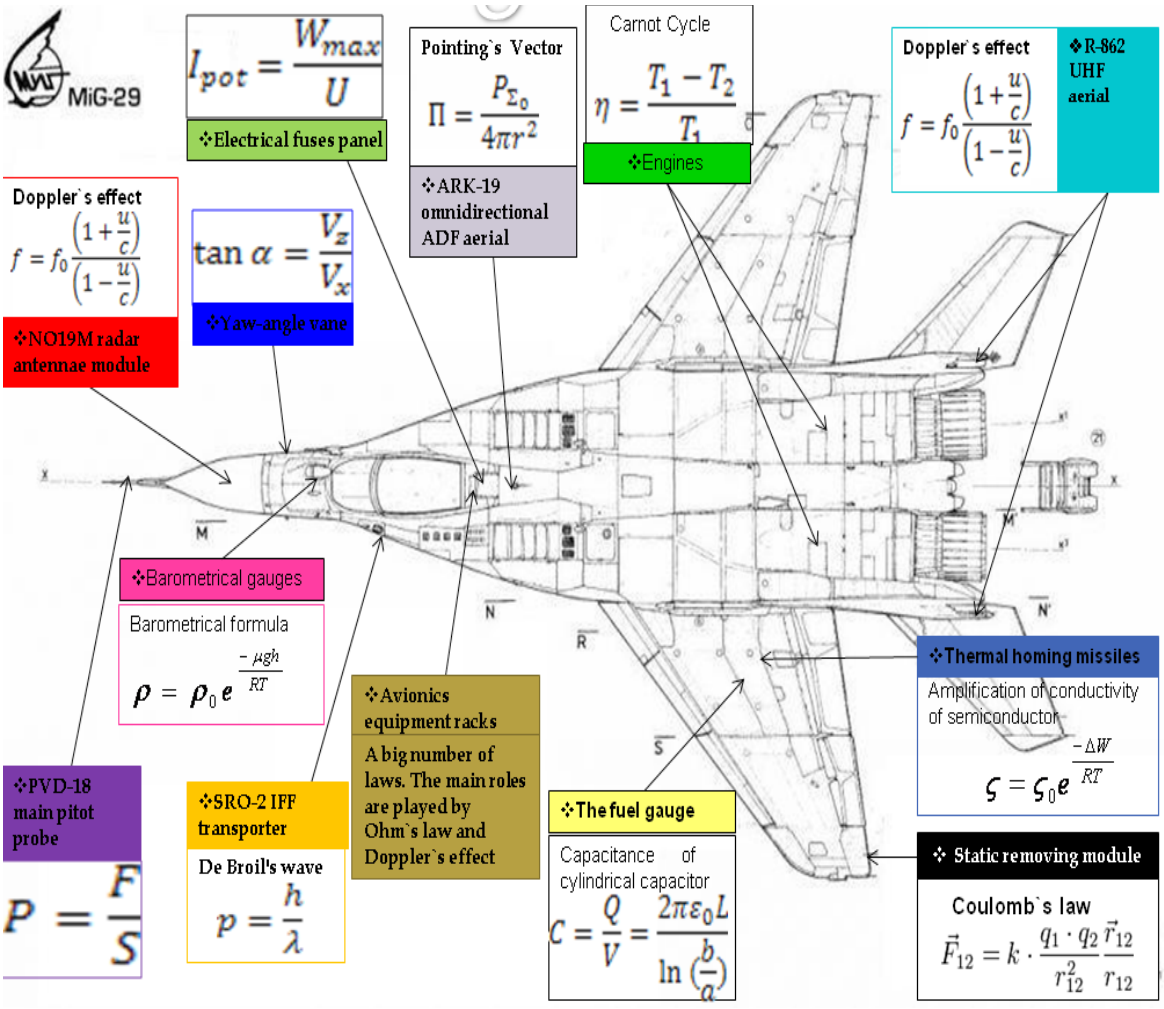


Рис. 1. Використання фізичних законів у роботі сучасних літаків

У сучасному світі авіація відіграє одну з найважливіших ролей. Вона застосовується у військовій (винищувальна, розвідувальна, штурмова, бомбардувальна, транспортна авіації) та цивільній (полярна, пасажирська, санітарна, сільськогосподарська авіації) сферах. Дана віртуальна модель дозволяє детально і поетапно розглянути на яких фізичних законах основані принципи дії того чи іншого пристрою літака (висотоміра, радіолокатора, пристроїв авіоніки, двигунів, датчиків палива, атмосферного тиску та ін.) У даній презентації висвітлені деякі з основних пристроїв літака. Зручним є те, що місцезнаходження певного вузла вказано на зображенні реального літака.

Кількісні показники результатів навчання свідчать про результативність використовуваної методики організації навчальної діяльності і підтверджують зростання мотивації до вивчення фізики, тому вважаємо перспективними подальші розробки методик вивчення «варіативної оболонки» курсу фізики, які б сприяли формуванню у студентів мотивації до вивчення «ядра» курсу фізики.

Література та джерела

1. Баранов А.В. Компьютерное моделирование как средство мотивации при обучении физике в техническом вузе / А.В.Баранов – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: < http:// www.t21.rgups.ru/doc2010/3/02.doc.>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
2. Бурсиан Э.В. Задачи по физике для компьютера / Э.В.Бурсиан. – М.: Просвещение, 1991. – 256 с.
3. Гулд Х. Компьютерное моделирование в физике / Х. Гулд, Я. Тобочник. – [пер. с англ.]. – М.: Мир, 1990. – 349 с.
4. Карасёва И.В. ИКТ как средство мотивации в обучении физике / И.В.Карасёва. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http:// festival.1september.ru/articles/525956/>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
5. Кунин С. Вычислительная физика / С.Кунин. – М.: Мир, 1992. – 518 с.
6. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории / М.И.Махмутов – М.: Педагогика, 1975. – 367 с.
7. Мехнин А.М. Проблемы формирования мотивации при обучении физике / А.М.Мехнин. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://forum.physicsnet.ru/conference/40>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
8. Поттер Д. Вычислительные методы в физике / Д.Поттер. – [пер. с англ.]. – М.: Мир, 1975. – 392 с.
9. Зинченко В.П. Психологический словарь / В.П.Зинченко, Б.Г.Мещерякова. – М.: Педагогика-Пресс, 1997. – 440 с.
10. Старовиков М.И. Компьютерный эксперимент как средство развития экспериментально-исследовательских умений / М.И.Старовиков // Наука и школа. – 2001 – № 2. – С.40-45
11. Старовиков М.И. Формирование учебной исследовательской деятельности школьников в условиях информатизации процесса обучения (на материале курса физики): дис…доктора пед. наук: 13.00.02 "теория и методикаобучения и воспитания" / М.И.Старовиков. – Бийск, 2007. – 398 с.
12. Стародубцев В.А. Компьютерные и мультимедийные технологии в естественнонаучном образовании / В.А.Стародубцев. – Томск: Дельтоплан, 2002. – 224 с.
13. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф.Талызина – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 342 с.

В статье проанализированы пути создания и развития предметной мотивации к обучению физике в высших технических учебных заведениях в условиях гуманизации образования. Предложено использовать опосредствованные мотивы для повышения познавательного интереса к предмету во время организации и руководства самостоятельной работой студентов, приведены конкретные результаты такой работы.

Ключевые слова: познавательный интерес, предметная мотивация, проектная деятельность, социально-личностный подход.

The ways of creation and development of the subject motivation to physics study in the technical higher school in conditions of humanization of education have been considered in the article. It has been offered to use indirect motives for increasing the cognitive interest to the subject during supervision of self-studying of students; the results of the work have been presented.

Key words: cognitive interest, subject motivation, design activity, the social-personal approach.

УДК 37.013.42

СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ, У ПЕРІОД РОЗВИТКУ ЦЕРКОВНО-ДЕРЖАВНОЇ ДОПОМОГИ (З XIV ДО XVII СТ.)

Бондаренко Вікторія Вікторівна,
м.Луганськ

У статті розкривається історичний аспект проблеми соціального виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, що охоплює період розвитку церковно-державної підтримки.

Ключові слова: соціальне виховання; діти, позбавлені батьківського піклування; період церковно-державної підтримки.

Тисячолітня історія існування людства засвідчила неспростовну, об'єктивну істину – майбутнє має тільки той народ і держава, які пов'язують своє буття і завтрашній день з дітьми, з наступним, прийдешнім поколінням. Коли йдеться про соціальну спадковість, наступність потрібно обов'язково пам'ятати, що вона зумовлена низькою причин, пов'язаних з особливостями розвитку людської спільноти, місцем і роллю дитини в житті суспільства. Саме від того, як передаватиметься від одного до іншого покоління матеріальна і духовна спадщина, залежить стабільність і перспективність суспільного розвитку держави. Слід констатувати, що зміна поколінь – це не лише шлях біологічних, соціальних, історичних змін, а й процес критичного осмислення, переоцінювання сенсу людського буття загалом, а також просування людства вперед саме завдяки розмаїттю матеріальних і духовних цінностей, накопичених за життя попередніми поколіннями [6].

Історією періоду церковно-державної допомоги та соціального виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, з XIVст. до другої половини XVII ст., займалися такі вчені, як А.Ахаїмова [1], В.Карманов [4], А.Коваль-Цепова [2], І.Ченбай [6], та інші.

Аналіз наукової літератури показує, що проблема соціального виховання у період князівської й церковно-монастирської підтримки ще недостатньо вивчена. Слід констатувати, що в наукових і методичних журналах цій проблемі практично не приділено

уваги.

Метою нашої статті є здійснити аналіз соціального виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, у період церковно-державної допомоги; виявити форми соціальної допомоги, яку надавали церква, громада і держава; намітити шляхи нашого подальшого наукового пошуку.

Історія розвитку системи соціального захисту неповнолітніх бере свій початок з часів правління Костянтина Великого (Візантія), де було вперше введено державне піклування над самотньою дитиною. Виховні будинки тих часів мали назву брефотрофій [1].

Парадигма допомоги й підтримки дітей, позбавлених батьківського піклування, у XIV – першій половині XVII ст. суттєво змінюється. Для цього часу характерні три форми підтримки й захисту: монастирська система допомоги, державна система захисту (вона виростає з традицій князівського жебракогодування й жебраколюбства як певних форм князівського права) і перші світські прояви благодійності.

Раніше в історії термін „сироти" вживали разом з терміном „смерди" для визначення різних категорій сільського населення в Стародавній Русі до XV – XVII ст.: селян-общинників, які ще не втратили власну свободу; людей, які перебували в залежності від феодала; населення князівських вотчин [6, с.4]. На сьогодні таке значення терміна є застарілим і невживаним.

Значну соціальну допомогу нужденним у вказаний період продовжувала надавати церква й монастирі. Крім релігійної й просвітницької діяльності, монастирі розвивали різного роду ремесла, садівництво, городництво, надавали притулок і допомогу осиротілим. Церква поступово перетворилась на духовний центр, що поєднував в собі храм, школу і шпиталь. У храмові дні біля церков влаштовувалися громадські обіди, обдаровування сиріт [3, с.23].

А. Коваль-Цепова у своїй роботі [2] підкреслює, що в Російській Імперії питання влаштування дітей-сиріт поставлено було ще під час правління царя Михайла Федоровича (XVII ст.). Архімандрит Нікон відкрив сирітський дім у Новгороді. У 1706 р. був відкритий перший притулок для незаконнонароджених або „соромних" малюків у Холмово-Успенському монастирі. У 1715 р. Петро I видав наказ про відкриття нових шпиталів для дітей, у Москві – кам'яних, в інших містах – дерев'яних.

У XVI-XVII ст. громада, зберігаючи певну спадкоємність із давньоруською общиною, відігравала роль станової організації селянства, що регулювала всі аспекти його життєдіяльності.

Особливу турботу проявляла громада про сиріт і вдів. Таке ставлення випливало з християнської моралі: покривджених долею ніхто не смів ні в чому неволити чи принижувати. „Вдовини та сирітські сльози камінь лупають" – говорили в народі.

На початку XVII ст., у „смутні часи", уряд Бориса Годунова виявив особливу турботу про сиріт і вдів, не беручи до уваги їх походження та віросповідання.

У Російській державі, до якої в середині XVII ст. була приєднана більша частина України, ідея розгортання державної системи громадської опіки почала реалізовуватись за царя Федора Олексійовича, який у 1682 році наказав споруджувати шпиталі (богадільні) для жебраків, немічних та убогих. За наказом царя з убогих були виокремлені безрідні діти. Було вирішено питання про заснування спеціальних будинків, де сироти повинні були навчатись грамоті та ремеслам. На зміну „любові до вбогих, юродивих", що була заснована на вірі у спасіння душі, приходить необхідність забезпечити потреби держави у грамотних ремісниках через благодійність. У той же час було дозволено брати сиріт в якості прислуги або утриманців у заможні родини. При царюванні Романова Федора Олексійовича у 1682 році видається Указ про відкриття спеціальних будинків для безрідних сиріт, де їх виучували грамоті і ремеслам та надавали їм соціальне виховання [5].

Основний тягар допомоги та соціального виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, на селі взяла на себе громада, яка несла відповідальність за них. Керівники громади мусили організувати притулок для цієї категорії дітей. З цією метою використовувались або вільні хати, або спеціальні будинки. Односельці допомагали харчами, надавали одяг [3].

Специфічним різновидом громад виявилися церковні братства, які брали активну участь у розв'язанні багатьох соціальних проблем своїх членів і тогочасного українського суспільства: вони допомагали бідним, сиротам, будували церкви, шпиталі, оберігали пам'ятки історії, культури, викуповували бранців із татаро-турецької неволі. У відкритих ними школах виховували молодь у дусі людинолюбства, побожності, милосердя.

У діяльності Запорізької Січі виразно простежується два провідні напрями суспільної опіки, що мали місце в Україні в епоху Відродження: особиста благодійність і громадська (державна) при збереженні та заохоченні філантропічної функції церкви [3, с.24].

Що стосується церкви, то вона поступово перетворювалась на духовний центр, що поєднував у собі храм, школу і шпиталь. У храмові дні біля церков влаштувалися громадські обіди, обдарування сиріт.

Таким чином, історичні факти соціального виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, доводять, що усиновлення і виховання в державних установах співіснували, починаючи з XVI століття.

Аналіз письменних правових та педагогічних джерел дозволив нам з'ясувати, що соціальну допомогу, яку надавала церква й монастирі була не тільки релігійної та просвітницької, а й захистом і допомогою для осиротілих. У період церковно-державної допомоги церква перетворювалась на духовний центр, що поєднував в собі храм, школу і шпиталь. Що стосується допомоги, яку надавала громада у XVI-XVII ст., то тут можна зробити наступні висновки: громада, зберігаючи певну спадкоємність із давньоруською общиною, відігравала роль станової організації селянства, що регулювала всі аспекти його життєдіяльності. Основний різновид громади, до якого належали церковні братства, брали активну участь у розв'язанні багатьох соціальних проблем своїх членів і тогочасного українського суспільства. Що стосується напрямів суспільної опіки, ми виявили два провідних: особиста благодійність і громадська (державна) при збереженні та заохоченні філантропічної функції церкви. В епоху Відродження церква поступово перетворювалась на духовний центр, що поєднував у собі храм, школу і шпиталь.

Отже, можна зробити висновок, що у період з XIV ст. до другої половини XVII ст. цілком відбувається зміна орієнтацій мотивів допомоги й підтримки дітей, позбавлених батьківського піклування. Криторські монастирі змінюються монастирями-вотчинами. Держава поступово набирає організаційної й законодавчої сили, обмежує владу церкви, бере під свій законодавчий контроль дітей-сиріт, та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Подальше наше дослідження буде присвячене аналізу проблеми соціального виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, у період державної опіки та соціального виховання з XIV ст. до XVII ст.

Література та джерела

1. Ахаїмова А.О. Принципи архітектурно-планувальних рішень соціально-реабілітаційних центрів (для безпритульних дітей т а підлітків): дис…кандидата архітектури: спец. 18.00.02 «архітектура будівель і споруд» / Анастасія Олександрівна Ахаїмова; Київський національний ун-т будівництва і архітектури. – К., 2005. – 352 с.
2. Історічні тенденції становлення та розвитку закладів піклування для дітей [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/VKhDADM/2009_9/09kavecc.pdf> – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Історія, теорія і практика соціальної роботи в Україні: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Упорядники: С.Я.Харченко, М.С.Кратінов, Л.Ц.Ваховський, О.П.Песоцька, В.О.Кратінова, О.Л.Караман. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 408 с.
4. Карманов В.Ф. Проекты зданий для учреждений социального воспитания / В.Ф.Краманов, В.Н.Панфилов, К.Н.Попов. – М., 1930. – 127 с.

5. Проблеми соціальної адаптації випускників інтернат них установ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.cthusq197dfgdfgd_fghfggov.ua/portal/Soc_Gum/Mtpsa/2010_16/Klimenko.pdf – Загол. з екрану. – Мова укр.
6. Ченбай І.В. Сучасний зміст поняття «сирота», «сирітство» / І.В.Ченбай // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – Луганськ, 2010. – №3. – С.4-10

В статье раскрывается исторический аспект проблемы социального воспитания детей, лишенных родительской опеки, охватывающий период развития церковно-государственной поддержки.

Ключевые слова: социальное воспитание; дети, лишенные родительской опеки; период церковно-государственной поддержки.

Historical aspect of the issue of social education of children, deprived of parental care, has been considered in the article of the period of church-state support.

Key words: social education; children deprived of parental care; the period of the church-state support.

УДК: 378. 172; 37. 037. 5; 351. 746. 1

АВТОРСЬКА ПРОГРАМА ФОРУВАННЯ ПРАКТИЧНИХ УМІНЬ ГОТОВНОСТІ ДО ФІЗИЧНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

Васів Сергій Володимирович,
м.Ізмаїл

В статі визначені положення авторської програми формування готовності до фізичного самовдосконалення майбутніх офіцерів – прикордонників. Розкритий зміст поза аудиторної фізкультурно-оздоровчої і спортивно-масової роботи курсантів щодо покращення рівня їх компетентності з питань фізичного самовдосконалення.

Ключові слова: авторська програма, практичні уміння, фізичне самовдосконалення.

Постановка проблеми. В сучасних умовах підготовки військового спеціаліста велике значення приділяється рівню фізичної підготовленості майбутнього офіцера, який повинен відповідати вимогам що висуваються до вирішення службово-професійних завдань. Водночас, проведення занять з фізичної підготовки, організація спортивно-масової роботи у вищому військовому навчальному закладі, виявляється недостатнім для формування готовності курсантів до фізичного самовдосконалення, підтримці особистої фізичної форми на протязі всього періоду службової діяльності.

Завдання вищого військового навчального закладу надання необхідних умов для гармонійного та всебічного розвитку особистості курсанта. Формування практичних умінь і навичок до постійного фізичного саморозвитку й самовдосконаленню – одне з пріоритетних завдань фізичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, дисертаційних робіт, наукових публікацій свідчить, що проблема фізичного самовдосконалення майбутніх офіцерів являється предметом спеціального вивчення багатьох дослідників: психологічні основи формування готовності до фізичного самовдосконалення розглянути в працях Б.Г.Ананьева, О.ПБагаса, Л.С.Виговського, Д.Г.Ковальова, А.М.Леонтьева, К.К.Платонова та ін.; процес формування готовності до фізичного самовдосконалення та визначення найбільш ефективних методичних прийомів формування рухових вмінь і навичок, вихованню позитивного відношення до занять фізичною культурою присвятили свої дослідження К.О.Батурін, В.І.Глухов, А.П.Петров, Л.П.Сущенко та ін.; методологічні аспекти фізичного виховання особистості майбутнього офіцера розглядались в дослідження Г.В.Антонова, Ю.М.Антошкіна, Ю.К.Демьяненка, В.Б.Добровольського, О.Г.Піддубного, С.В.Романчука, А.М.Чуха та ін.; формування мотиваційно-ціннісного ставлення майбутнього офіцера до занять фізичною підготовкою, його фізичного самовиховання, саморозвитку й самовдосконаленню знайшло відображення в роботах Ю.А.Бородіна, А.В.Головченка, І.П.Закорка, Е.М Сивохопа, О.В.Фігури та ін.; педагогічне керівництво процесом розвитку особистості офіцера, його самовихованню та самовдосконаленню присвятили свої дослідження А.І.Калініченко, О.В.Діденко, А.В.Мельников, Б.Д.Куланін, Ю.М.Якімов.

Аналіз науково-педагогічних джерел і дисертаційних досліджень, свідчить про те, що проблема фізичного самовдосконалення майбутніх офіцерів-прикордонників не була предметом спеціального вивчення. Актуальність проблеми, недостане її вивчення, вимоги до майбутньої професійної діяльності обумовили необхідність проведення спеціального дослідження.

Мета статті на основі даних констатуючого експерименту запропонувати авторську програму формування готовності до фізичного самовдосконалення майбутніх офіцерів-прикордонників та перевірити її дієвість в формуючому експерименті.

Результати дослідження. Велике значення у формуванні у майбутніх офіцерів-прикордонників готовності до фізичного самовдосконалення мала організація фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи, яка являлась органічним доповненням навчальної діяльності. Під час її організації й проведення були враховані причини, що виявлені в констатуючої частині експерименту, які стримували розвиток позитивного ставлення курсантів до фізичної підготовки, прояву їх активності до самостійних занять фізичною культурою.

З метою вдосконалення даної роботи автором були визначені напрями діяльності викладацького складу:

- методичне забезпечення фізкультурно-оздоровчої і спортивно-масової роботи курсантів;
- впровадження оптимального фізкультурно-оздоровчого рухового режиму;
- розробка програм індивідуального фізичного вдосконалення;
- педагогічне керівництво процесу фізичного самовдосконалення;
- залучення курсантів до організації та проведення різноманітних спортивних заходів;
- здійснення оперативного самоконтролю за станом здоров'я.

З метою формування у курсантів стійких фізкультурно-спортивних інтересів і мотивації до занять фізичною підготовкою та спортом автором була розроблена опитно-експериментальна програма для вирішення наступних завдань:

- розвиток у курсантів стійкого інтересу до занять фізичною культурою;
- здійснення оперативного контролю за динамікою особистісного фізичного розвитку та рухової активності;
- розвиток у майбутніх офіцерів-прикордонників готовності до фізичного самовдосконалення.

В даної програмі головне значення відводилось формуванню у курсантів експериментальної групи практичних умінь і навичок

фізичного вдосконалення та контролю динаміки особистісної фізичної підготовленості. Запропоновані критерії дозволяли курсантам в любої частини експерименту визначити співвідношення отриманих результатів з нормативними вимогами, виявити динаміку розвитку основних фізичних якостей (спритності, сили, витривалості). Отримані результати дозволяли визначити відхилення в будь якому напряму розвитку та спрямувати діяльність курсанта і викладача на корегування змісту програми фізичного вдосконалення. В процесі роботи по досягненню оптимального розвитку фізичних якостей курсантів відбувався розвиток умінь і навичок самостійних занять фізичними вправами.

Методика впровадження авторської програми серед курсантів експериментальної групи передбачала реалізацію таких напрямів опитно-експериментальної роботи: формування когнітивної складової потреби фізичного вдосконалення; навчанню курсантів здійсненню самоконтролю за динамікою особистісного психофізичного стану й фізичної підготовленості; оволодіння методикою самостійних занять фізичною культурою; засвоєння способів особистісної самооцінки ефективності даних занять їх впливу на покращення функціональних показників фізичного розвитку та рухової активності.

На початку опитно-експериментальної роботи особлива увага приділялась формуванню когнітивного аспекту потреби у фізичному вдосконаленні. На теоретичних заняттях курсантам доводились історичні, соціальні, загальнонаукові, організаційні основи фізичного виховання, обґрунтовувались анатомічні, фізіологічні, біологічні закономірності розвитку організму в процесі занять фізичними вправами. Визначений рівень теоретичної підготовленості в вказаних областях являвся необхідною базою для побудови методики фізичного самовдосконалення відповідно до рівня особистісної фізичної підготовленості [1]. Необхідною передумовою визначення методики фізичного самовдосконалення являлись знання закономірностей виникнення й попередження стомлення, особливостей такого психічного стану як стрес, перевтомлення, напруга та інше, що не дозволяли досягнення оптимального режиму працездатності [2]. На даному етапі також надавались курсантам знання з психології управлінської діяльності. Зокрема доводились головні якості особистості офіцера-прикордонника, в тому числі визначався взаємозв'язок між рівнем фізичної підготовленості та ефективним виконанням професійних обов'язків. Роз'яснювалась структура командирських здібностей, визначалась роль і місце в цієї структурі основних фізичних якостей, надавались конкретні приклади її застосування у майбутньої професійної діяльності.

З метою покращення зацікавленості курсантів з питань фізичного виховання, збільшення інформації з питань фізичної культури для самостійного вивчення, автором був запропонований список додаткової методичної літератури, впроваджені технічні засоби навчання, що сприяли інтенсифікації навчального процесу. Для більш поглибленого вивчення теоретичного курсу програми, здійснення контролю за якістю її засвоєння, обов'язковою умовою була підготовка курсантами рефератів з визначеної теми фізичного вдосконалення.

Перевірка знань курсантів здійснювалась під час занять, після проходження спеціальної теми та наприкінці періоду навчання. Форми перевірки були різноманітні: письмові, усні, індивідуальні, групові, дидактичні тести. Проводився експрес контроль знань курсантів під час відпочинку між виконанням вправ [3] .

Організація практичних занять курсантів з фізичного виховання враховувала наступне: кожне заняття вирішувало завдання, що здійснювало логічний зв'язок з попереднім і наступним заняттями; забезпечення переконливого ставлення курсантів щодо вирішення професійно-значущих завдань. Професійна спрямованість занять з фізичного виховання включала надбання професійно-необхідних умінь і навичок [4]. На практичних заняттях попереджались ситуації виникнення негативних емоцій та відчуття фізичної неспроможності курсантів. Для цього надавалось фізичне навантаження адекватне фізичним спроможностям курсантів. Скорочувались паузи між виконанням вправ, час для відпочинку використовували для індивідуального навчання.

Широко використовувались різноманітні засоби, фірми й методи навчання, що сприяли розвитку інтересу курсантів до занять фізичною підготовкою. Вони були спрямовані на збільшення активності курсантів в пошуку самостійних рішень щодо вирішення завдань фізичного вдосконалення. Активно використовувались ігрові, кругові, змагальні методи навчання, впроваджувались методика складання проблемних ситуацій для вирішення поточних педагогічних завдань. Використовувався індивідуально-диференційний і комплексний підхід навчання й виховання, складання приємної атмосфери, позитивного психологічного клімату в навчальних групах під час проведення занять і спортивно-масових заходів [5].

Інформацію, яку отримав автор в констатуючої частині експерименту, про зниження активності курсантів на заняттях з фізичного виховання, було використано для пошуку методів і засобів, що активізує пізнавальну діяльність особистості. Головне значення відводилось вдосконаленню змісту занять, тобто доведенню їх до вимог, яки висуваються до розвитку особистості майбутнього офіцера-прикордонника, рівня його здоров'я, психологічної та практичної підготовленості з фізичного виховання.

З метою посилення освітянської сторони фізичного виховання, під час виконання вправ, курсантам доводився внутрішній зміст рухів, визначались закономірності фізичного розвитку під їх впливом. Під час вивчення техніки складних рухових дій курсантам доводились знання з валеології, біомеханіки, фізики, тощо. В нашому дослідженні курсант розглядався не тільки як об'єкт педагогічної діяльності, а насамперед як її суб'єкт, що бере участь у формуванні своїх фізичних і морально-вольових якостей, проявляючи при цьому самостійність та активність.

Під час проведення занять значне місце відводилось розвитку відповідальності, самостійності, ініціативі, критичному мисленню, самостійному прийняттю рішень. Важливо було прищепити курсантам вміння та бажання до самостійного розвитку своїх знань, вдосконалити надбані уміння й навички, проводити аналіз особистій дій, висловлювати свою точку зору. Для досягнення цієї мети на заняттях і спортивно-масових заходах складались таки умови, при яких курсант повинен був проявити ці якості. Застосування проблемного методу навчання, складання проблемних ситуацій вимагало від курсантів творчого мислення, самостійного пошуку шляхів вирішення проблеми, відстоювання особистої точки зору [6].

Особливу увагу, в процесі експериментальної роботи, автор приділив навчанню курсантів прийомам саморегуляції особистісного психофізичного стану. Під час занять курсантам надавались необхідні знання прийомів самовиховання і самооцінки своїх особистісних якостей, формах і методах самостійних занять фізичними вправами. Навчання курсантів методиці проведення самоконтролю за особистісним психофізичним станом і фізичною підготовленістю починалось з формування вміння визначити початкові рівні функціональних показників організму та рухової підготовленості, яки систематично фіксувались курсантами в щоденниках самоконтролю. В подальшому курсанти відмічали яки вправи, рухи, дії, спортивні ігри тощо сприяють покращенню психофізичного стану, а яки навпаки погіршують.

В процесі реалізації комплексу заходів з навчання курсантів методиці самоконтролю водночас вирішувались завдання покращення рівня їх компетентності з питань фізичного самовдосконалення. Отримані навички відпрацьовувались на поза аудиторних заняттях, під час організації та проведенні фізкультурно-спортивних і спортивно-масових заходів.

Одним з головних напрямів програми було навчання курсантів експериментальної групи методиці самостійних занять фізичними вправами. Це пов'язано насамперед з тім, що з збільшенням рівня методичних знань і вмінь самостійно займатись фізичною культурою у майбутніх офіцерів-прикордонників появлялась можливість збільшити рухливу активність, в зв'язку з тим, що вони почали більш цілеспрямовано відноситись до покращення рівня особистісної фізичної підготовленості, розвитку основних фізичних якостей, боротьби зі шкідливими звичками. Для покращення якості навчання курсанти отримували методичну інформацію та рекомендації щодо оздоровчого впливу фізичних вправ, примірні програми розвитку окремих фізичних якостей, комплексні програ-

ми індивідуального фізичного самовдосконалення [7].

Фізичне виховання у вищому військовому навчальному закладі спрямовано на вирішення оздоровчих, виховних і навчальних завдань. Виходячи з цього автором була запропонована система педагогічного впливу на процес фізичного самовдосконалення в поза аудиторних формах навчання. Курсантів експериментальної групи знайомили з результатами сучасних дослідів з розвитку фізичних якостей, впливу фізичних вправ на стан здоров'я, гігієні навчальної діяльності, боротьби зі шкідливими звичками. Отриману інформацію вони могли перевірити на особистому досвіді. Таким чином самостійні заняття служили своєрідним механізмом перебудови абстрактних знань в особистісні переконання, яки підкріплені досвідом фізкультурно-спортивних занять [8].

Важливим етапом в вирішенні оздоровчих і виховних завдань фізичного виховання, під час впровадження експериментальної програми, було впровадження оптимального фізкультурно-оздоровчого рухливого режиму для кожного курсанта. Необхідність впровадження такого режиму було визвано тим, що заняття з фізичного виховання забезпечували лише незначну частину рухливої загрузки, яка не дозволяла відновити фізичні кондиції курсанта після лекційних, семінарських та інших видів занять [9]. Під час впровадження індивідуального рухливого режиму курсанти користувались методичними рекомендаціями, яки розробив автор. Рекомендації включали поради з проведення ранкової фізичної зарядки, фізкультурних пауз в перервах між заняттями, інших видів самостійних занять.

Фізкультурні паузи ми розглядали як одну з ефективних форм попередження стомленню, що сприяє підтримці високої працездатності курсантів. Дослідження показали, що 5-10 хвилинні фізкультурні паузи, яки курсант проводив 2-3 рази на добу здійснювали значно більший стимулюючий ефект на покращення працездатності, ніж 30-40 хвилинний пасивний відпочинок. Підбір фізичних вправ сприяв активізації роботи тих м'язів, яки не брали активної участі в навчальної діяльності та знаходились у малорухомому стані.

Ранкову фізичну зарядку ми розглядали як одну з форм проведення систематичного фізичного тренування. Крім загальноприйнятих варіантів організації ранкової фізичної зарядки автором були запропоновані індивідуальні варіанти проведення основної й заключної частини ранкової фізичної зарядки. Після виконання загально розвиваючих вправ курсантам пропонувалось поступово, по мере тренованості організму, збільшувати фізичне навантаження, інтенсивність, складність виконання вправ. Наприкінці ранкової фізичної зарядки пропонувалось включати скорочений варіант психофізичного тренування, який сприяв активізації у курсантів уваги, вольових якостей, розвитку пам'яті, формуванню самопізнання [10].

Самостійні фізкультурні заняття проводились в основному за планом розвитку основних фізичних якостей, але за індивідуальною програмою розвитку курсантів, тривалістю 1-1,5 години, 2-3 рази на тиждень. Такий підхід дозволив збільшити режим рухової активності курсантів з обов'язкових 12 годин на тиждень до 15-17 годин, водночас покращити змістовний компонент фізичного виховання з урахуванням індивідуальних спроможностей курсантів.

Висновок. Авторська програма формування готовності до фізичного самовдосконалення майбутніх офіцерів – прикордонників, спрямована на впровадження в навчальний процес наступних напрямів:

- адекватності змісту фізичного виховання індивідуальному рівню фізичної підготовленості курсанта;
- оптимізації процесу фізичного виховання;
- вільного вибору форм і методів фізичного самовдосконалення.

Перспективи подальших досліджень. Результати дослідження визначають необхідність виявлення оптимальних умов розвитку професійно-значущих фізичних якостей, визначення найбільш ефективних форм і методів фізичного самовдосконалення.

Література та джерела

1. Ведмеденко Б.Ф. Теоретичні основи і практика виховання молоді засобами фізичної культури: Навч. Посібник / Б.Ф.Ведмеденко. – К.: СДО, 1993. – 152 с.
2. Багас О.П. Вплив психофізичного стану на ефективність підготовки військовослужбовця / Олег Петрович Багас // Наукові записки Вінницького державного пед. університету ім. М.Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – № 22. – 2008. – С.196-200
3. Глазунов С.І. Експрес-контроль спеціальної фізичної підготовленості військовослужбовців механізованих підрозділ сухопутних військ: автореф. дис. на здобуття ступеня канд. наук за спец. 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / Сергій Іванович Глазунов. – К.: НУФВСУ, 2003. – 20 с.
4. Волков В.А. Основи професійно-прикладної фізичної підготовки студентської молоді / В.А.Волков. – К.: Знання України, 2004. – 82 с.
5. Глазирін І.Д. Основи диференційованого фізичного виховання: навч. посібник / Іван Дмитрович Глазирін. – Черкаси: Відлуння, 2003. – 352 с.
6. Бех І.Д. Особистісне зорієнтоване виховання / Іван Дмитрович Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
7. Луценко В.В. Організація самостійної роботи студентів в умовах особистісне орієнтованого навчання: дис. на здобуття ступеня канд. наук за спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Володимир Васильович Луценко. – Х., 2002. – 226 с.
8. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / Володимир Павлович Беспалько. – М.: Педагогика, 1995. – 290 с.
9. Shephard R.J. Physical Activity and Health / Roy J.Shephard. – Champaign: Human Kinetics, 1997. – 467 p.
10. Сичов С. О. Формування потрібності фізичного вдосконалення у студентів вищих технічних навчальних закладів: дис. на здобуття ступеня канд. наук за спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання»/ Національний технічний ун-т України «Київський політехнічний ін-т. – К., 2002. – 195 с.

В статье определены положения авторской программы формирования готовности к физическому самосовершенствованию будущих офицеров-пограничников. Раскрыто содержание внеаудиторной физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы курсантов по увеличению уровня их компетентности в вопросах физического самосовершенствования.

Ключевые слова: авторская программа, практические умения, физическое самосовершенствование.

This article determines organizationally-methodical provisions of the readiness formation for the physical self-improvement of the future border guard officers. It exposes the content of the outandience physically-sanitational and sport mass work of the cadets towards the improvement of their componential level which concerns the physical self-improvement.

Key words: program provisions, practical skills, physical self-improvement

УДК 371.134: 372.853

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ПРОЕКТУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З ФІЗИКИ

Гончаренко Тетяна Леонідівна,
м.Херсон

У статті розглядається системний підхід до проектування навчального процесу з фізики. Проблема впровадження системного підходу до проектування навчального процесу з фізики є актуальною та активно вивчаэться сьогодні у зв'язку з укрупненням і ускладненням досліджуваних педагогічних систем (зокрема навчального процесу як системи), потребами в ефективному управлінні системами і в інтеграції знань. Наводяться результати аналізу навчального процесу як системного об'єкту.

Ключові слова: педагогічне проектування, навчальний процес з фізики, системний підхід, вчителі фізики, майбутні вчителі фізики.

Проектування навчального процесу посідає одне з провідних місць в системі діяльності педагога. Вивчення стану готовності вчителів та майбутніх вчителів до проектування навчального процесу з фізики виявило, що більшість з них: не мають досвіду з проектування навчального процесу з фізики на всіх рівнях; не розуміють, що означає «системний підхід» до проектування навчального процесу. Відсутність системного підходу сьогодні вважають одним з основних недоліків у роботі вчителя з проектування навчального процесу.

Необхідність системного підходу пов'язана перш за все високим ступенем інтеграції суспільних та освітніх процесів, коли рішення однієї проблеми залежить від рішення багатьох інших, коли самі проблеми мають системний, комплексний характер [3].

Аналіз досліджень та публікацій з означеної проблеми засвідчив, що системний підхід широко визнаний у сучасній науці, загальним питанням теорії систем присвячені роботи А. Аверьянова, В. Афанасьєва, І. Блауберга, В. Садовського, Е.Юдіна, Є.Яковлєвої та ін. Різні аспекти педагогічного проектування навчального процесу досліджені в дисертаційних дослідженнях П.Карпінчіка, Г.Монахової, Г.Муравйової, Т.Подобєдової, Н.Птиціної, та ін. Зокрема системний підхід висвітлений у дисертаційних дослідженнях Т.Дмитриенко, П.Карпінчіка, Г.Монахової. Питанням теорії та практики впровадження педагогічного проектування присвячені роботи В.Безрукової, Е.Заир-Бек, І.Колеснікової, Є.Оспеннікової, Т.Подобдової, С.Чандаєвої, В.Шарко та ін.

Аналіз наукової літератури з теми дослідження [1; 3; 4; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14] дає підстави стверджувати, що системний підхід є одним з універсальних, що використовується в педагогічній науці. Проблема впровадження системного підходу до проектування навчального процесу з фізики є актуальною та активно досліджується сьогодні у зв'язку з укрупненням і ускладненням досліджуваних педагогічних систем (зокрема навчального процесу як системи), потребами в ефективному управлінні системами і в інтеграції знань.

Отже, метою даної статті є висвітлення теоретичних підходів реалізації системного підходу до проектування навчального процесу з фізики.

Досягнення поставленої мети обумовило необхідність розвязання наступних *завдань*:

- з'ясування сутності понять «система» та «системний підхід» у сучасній науці;
- здійснити аналіз проектування навчального процесу з фізики як системного об'єкту.

Незважаючи на загальне визнання, що здобув системний підхід у різних галузях знань, єдиного підходу до формулювання визначень понять «система», «системний підхід», класифікації системних об'єктів, загальних принципів системного підходу не має. В. Садовський, наприклад, наводить майже 40 визначень поняття «система» [8]. Загальним для них є те, що *система* розглядається як безліч взаємозв'язаних елементів, що створюють стійку єдність та цілісність, та мають інтегральні властивості та закономірності [3; 8, 3; 10].

У науковій літературі [3; 4; 7] можна зустріти такі визначення *системи:*

- *система* (від греч. systema) – це ціле, що складається з частин, з'єднання елементів (предметів), що знаходяться у відносинах та зв'язках один з одним [4, с.17];
- *система* – це сукупність елементів певного роду, взаємопов'язаних, взаємодіючих між собою та утворюючих цілісність [3, с.51];
- «система – це цілісний комплекс елементів, що пов'язані між собою таким чином, що зі зміною одного елементу змінюються інші» (В. Краєвський). Мінімальний набір характеристик системи визначається її складом, структурою, а також функціями, роллю і значенням кожного з елементів [7].

Узагальнюючи різні визначення поняття «система», Г.Терещук, Н.Тверезовська під системою розуміють об'єкт з набором елементів і зв'язків між ними та їхніми властивостями. При цьому елементи нерозривно сплітаються і функціонують як єдине ціле. Кожний елемент, кожна підсистема працюють заради однієї мети. Система досліджується як єдиний організм з урахуванням внутрішніх зв'язків між окремими елементами та зовнішніми зв'язками з іншими системами й об'єктами. Зв'язки існують між усіма системними об'єктами усіма підсистемами. [8; 10; 14].

Основними характеристиками системи є: цілісність, структурність, функціональність, ієрархічність, взаємозв'язок елементів, взаємозалежність системи та середовища, цілеспрямованість, самоорганізацію [3; 13, с.28].

Основними ознаками системи є: наявність найпростіших одиниць – елементів, які її складають; наявність підсистем – результатів взаємодії елементів; наявність компонентів – результатів взаємодії підсистем, які можна розглядати у відносній ізольованості, поза зв'язками з іншими процесами та явищами; наявність внутрішньої структури зв'язків між цими компонентами, а також їхніми підсистемами; наявність певного рівня цілісності, ознакою якої є те, що система завдяки взаємодії компонентів одержує інтегральний результат; наявність у структурі системо утворюючих зв'язків, які об'єднують компоненти і підсистеми як частини в єдину систему; зв'язок з іншими системами зовнішнього середовища. Кожну конкретну науку, діяльність, об'єкт можна розглядати як певну систему, що має множину взаємопов'язаних елементів, компонентів, підсистем, визначені функції, цілі, склад, структуру [13].

Термін *системний підхід (англ. systems thinking — системне мислення)* у науковій літературі [6; 9; 12; 13; 14] розглядається як:

- *загальна методологія досліджень*, що випливає із принципу системності, котрий припускає розглядання об'єкту як сукупності елементів, що перебувають у певній взаємодії між собою і навколишнім світом [13];
- *загальнонаукова, міждисциплінарна, методологічна концепція*, філософська основа якої – принцип системності, а основне завдання – розробка спеціально-наукових методологічних понять, методів і способів дослідження об'єктів [9, с.15];
- *спосіб наукового пізнання*, що лежить у основі всіх системних досліджень та дозволяє скласти цілісне, інтегроване уявлення про досліджуваний об'єкт. Центральне місце при системному підході посідає певний об'єкт (матеріальний чи ідеальний), який сприймається як деяке системне утворення. Головною його ознакою є те, що він складається з певної кількості частин (елементів), між якими існує низка визначених зв'язків і відносин, тобто певна внутрішня організація (структура) [6, 18];
- *особлива і внутрішньо єдина дослідницька позиція науковців* [1; 12; 14].

Таким чином, *сутність системного підходу* полягає у вивченні складних об'єктів (систем) як єдиного цілого з узгодженим функціонуванням усіх їх елементів і частин.

Підкреслюючи важливість зв'язків як характеристики системного об'єкта, І.Блауберг і Е.Юдін зазначають, що «системний підхід виходить з того, що специфіка складного об'єкта (системи)

не вичерпується особливостями складових її елементів, а визначається, перш за все характером зв'язків і співвідношень між окремими елементами» [1; 12; 14]. Досліджуючи характер можливих співвідношень між елементами системи, вони визначили такі типи зв'язків: зв'язки взаємодії; генетичні зв'язки; зв'язки перетворення; зв'язки побудови або структурні; зв'язки функціональні; зв'язки розвитку; зв'язки управління.

У системі «навчальний процес» всі перераховані зв'язки мають місце.

Виходячи з системного підходу, виділяють декілька *типів систем*, які характеризують «парами»: однофункціональні і багатофункціональні; матеріальні й ідеальні (концептуальні); відкриті і закриті; невеликі й великі; прості і складні; статичні і динамічні; детерміновані і стохастичні (ймовірнісні); телеологічні (цілеспрямовані) й не спрямовані; регульовані й нерегульовані [13]. Педагогічні системи є відкритими.

Системний підхід припускає застосування таких ідей до об'єкту дослідження: кожен елемент вивчається й описується з урахуванням його місця в системі; кожен елемент системи має різні характеристики; у будові системи спостерігається ієрархія; властивості системи виникають із властивостей елементів і навпаки; як ціле система протиставляється середовищу (умовам її існування); невід'ємною рисою системи є доцільність; джерело перетворювання системи перебуває в самій системі [13].

Застосування системного підходу потребують складно організовані об'єкти, до яких відносяться і педагогічні. Основними методами дослідження системних об'єктів, протилежними за направленістю, є системний аналіз і системний синтез.

Системний аналіз або аналіз системи – це виокремлення елементів з метою дослідження їх властивостей та відношень між ними. Системним синтезом, як зворотнім процесом С.Чандаєва вважає проектування – розробку проектів елементів системи з наступним їх синтезом в єдине ціле – тобто отримання проекту системи, або проектування системи [11].

Системність є показником якості результатів будь-якої людської діяльності, і зокрема, педагогічної діяльності. Системний підхід до педагогічного проектування, як одного з головних компонентів педагогічної діяльності, забезпечує розгляд об'єкту проектування, проектування та його результату (проекту) як системних об'єктів. «Об'єктами педагогічного проектування є педагогічні системи» [11, с.36], тобто системи, в яких протікають педагогічні процеси.

Навчальний процес (НП) як підсистема педагогічного процесу – є системним об'єктом педагогічного проектування, це передбачає виокремлення та вивчення його структурних елементів, зв'язків, системо утворюючих факторів. Детальний аналіз НП (зокрема уроку) як системи пропонує В. Шарко [13]. Підсистемами в НП вона виділяє: мету навчання; зміст навчання; технологію навчання; педагогічне середовище; вчителя; суб'єкти навчання. Всі ці підсистеми НП взаємопов'язані і зміни в одній підсистемі призводять до змін в інших підсистемах і у всій системі взагалі.

Кожна підсистема навчального процесу (зокрема уроку) є теж системним об'єктом, який виконує в системі певні функції і в межах цих функцій виявляє свою активність і самостійність.

Так, *мета як підсистема* уроку включає три компоненти: навчальні, виховні і розвивальні цілі. Кожна з цілей є теж складним об'єктом:

- навчальні цілі утворюють свою систему цілей, усередині якої виділяють категорії та послідовні рівні: знання, розуміння, використання, аналіз, синтез, оцінка;
- виховні цілі пов'язані з соціалізацією учнів, формуванням в них певних особистісних якостей. Формулювання виховних цілей включає трудове, розумове, фізичне, правове, моральне, економічне, екологічне, естетичне, військово-патріотичне виховання та ін..
- розвивальні цілі утворюють систему цілей, пов'язаних із внесенням можливих змін до різних структурних сфер учня: інтелектуальної, психічної, духовної, соціальної, фізіологічної.

Учень як підсистема може бути охарактеризований як системний об'єкт, в структурі якого умовно можна виділити когнітивну, ціннісно-емоційну, вольову та інші сфери (компоненти). Кожна з цих сфер є теж складним об'єктом. Наприклад, когнітивна сфера школяра включає такі когнітивні процеси: мислення, пам'ять, увага, сприйняття, мовлення. Кожен з цих процесів теж є складним об'єктом і піддається подальшій структуризації.

Технологія навчання як підсистема включає взаємопов'язані методи, форми і засоби навчально-пізнавальної діяльності, котрі, будучи складними, теж можуть бути структуровані за різними ознаками.

Зміст освіти як підсистема включає:

- знання як цілісну систему відомостей, накопичених людством, що включає: основні поняття, терміни, факти повсякденної дійсності і науки, закони науки; теорії, які являють собою систему наукових знань; знання про шляхи, методи пізнання, типи і способи розумових дій; оцінні знання, тобто такі, що характеризують суспільне і особистісне значення для людини матеріалу, що вивчається на уроках;
- способи діяльності та досвід їх здійснення, який втілюється в уміннях і навичках учнів;
- досвід творчої діяльності, в результаті якої створюється нове, завдяки: самостійному переносу раніше засвоєних знань в нові ситуації; знаходженню оригінальних розв'язків проблем; баченню альтернативних варіантів вирішення проблеми; комбінуванню раніше відомих варіантів вирішення проблеми; виділенню нової проблеми в умовах загальноприйнятих підходів до пояснення певних явищ;
- досвід емоційно-ціннісного ставлення, який полягає у формуванні ставлення школярів до світу, діяльності, наукових знань, моральних норм та ідеалів.

Функції визначених компонентів змісту освіти можуть змінюватися в залежності від їх ролі в житті людини і набувати вигляд: гносеологічної (пізнавальної), орієнтаційної (визначати напрям і спосіб доцільної діяльності), оцінної (вказувати на норми ціннісного ставлення суспільства до певних явищ, фактів; визначати систему ідеалів, прийняту суспільством); відтворюючої (обумовлювати збереження і відтворення культури, в тому числі й її примноження); перетворюючої (визначати здатність до перетворення світу); регулюючої функції.

Учитель як підсистема навчального процесу може бути представлена з позицій його підготовки (предметної, дидактичної, психологічної, методичної), досвіду, особистісних якостей. Учитель є центральною фігурою в навчальному процесі з фізики. Він організовує, спрямовує і коригує навчальну роботу учнів. Для реалізації на практиці своїх функцій, він повинен мати певну систему умінь і навичок різнопланового характеру. А саме: досконало знати фізику як науку, володіти методами фізики і знати перспективи її розвитку; уміти озброїти учнів визначеними програмою знаннями і навичками з фізики; володіти прийомами і методами організації класного колективу, реалізації завдань, які поставлені перед ними програмою.

Педагогічне середовище як підсистема є складним об'єктом в структурі якого можна виділити: інформаційну, матеріальну, технологічну, соціальну складові [13].

Отже, *системний підхід до проектування навчального процесу дозволяє*:

- *створити цілісний образ навчального процесу*, на основі осмислення складу його елементів і зв'язків між ними; здійснювати його цілеспрямоване і системне коригування;
- *зрозуміти основні напрямки НП*, пов'язані з контрольованою зміною властивостей і функцій його елементів відповідно до поставлених цілей навчання; знизити, в кінцевому рахунку, ефекти стихійності в практичній організації НП;
- *визначити процедури проектування НП*, зокрема: пошук нових елементів змісту навчання, методів і організаційних форм навчання; формулювання цілей, вибір методів і прийомів навчання, побудова їх конкретної процедурно-операційної схеми, підготовка дидактичних засобів, визначення раціональної організаційної форми навчання, розробка проектів НП на всіх рівнях (*навчального курсу, теми, розділу, «педагогічної події»* (в складі заняття), *«навчального кроку»* [2]), розробка засобів діагностування досягнення поставлених цілей та ін.;
- *вирішувати проблему розробки відповідних технологій на-*

вчання.

Проектуванню навчального процесу з фізики притаманні всі особливості системного об'єкту описані вище, крім того треба врахувати, що у середній школі можливі три системи навчання і відповідних програми фізики [5]: радіальна (лінійна), концентрична і ступінчата (табл.1)

Таблиця 1

Системи побудови курсу фізики в школі

Принцип побудови курсу фізики	**Особливості побудови**	**Позитивні риси побудови**	**Недоліки побудови**
Радіальний	Передбачає вивчення розділів, тем і питань програми лише один раз за весь період навчання з вичерпною повнотою, до раніше вивченого матеріалу повертаються лише з метою його повторення	Строга систематичність викладу навчального матеріалу	Не враховує вікових особливостей учнів і тим самим вступає в протиріччя з вимогами вікової психології і дидактики
Концентричний	Програма розділена на два концентри: 1 - фізика вивчається на спрощеному рівні, рівні явищ, який доступний для учнів середнього віку з врахуванням попередньої, зокрема математичної підготовки; 2- фізика вивчається повторно, але на вищому науковому рівні.	Можливість досягнення міцних знань внаслідок повторного вивчення раніше знайомого матеріалу	Непродуктивна витрата часу внаслідок повторного вивчення матеріалу та деяке зниження інтересу учнів, оскільки вивчається уже знайомий учням матеріал
Ступінчатий	На першому ступені вивчення фізики проводиться пропедевтичне навчання учнів, які знайомляться з основними явищами і елементами деяких фізичних теорій, засвоюють основні фізичні поняття і фізичну термінологію. Деякі питання, наприклад, гідро- та аеростатика, вивчаються лише на першому ступені. Другий ступінь присвячений вивченню систематичного курсу фізики з урахуванням знань, одержаних на першому ступені	Від радіальної системи береться систематичність викладу матеріалу, а від концентричної - врахування вікових особливостей учнів.	Не подолані елементи концентризму.

Виходячи з вищезгаданого можна зробити наступні висновки. Методологія системного підходу, яка вивчає предмети, явища і процеси з позиції їх цілісності, системності, наявності зв'язків, дозволяє вичленити окремі структурно-функціональні компоненти навчального процесу з фізики, виявити їх взаємозв'язок і взаємозалежність та забезпечити процес його проектування як цілісної, інтегрованої, відкритої, ієрархічної системи.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі ми пов'язуємо з обґрунтуванням моделі підготовки майбутніх учителів фізики до проектування навчального процесу та засобів її реалізації у практиці навчання студентів.

Література та джерела

1. Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В.Блауберг, Е.Г.Юдин – М.: Знание, 1973. – 124 с.
2. Гончаренко Т.Л. Рівні проектування навчального процесу з фізики / Т.Л.Гончаренко, В.Д.Шарко // Наукові записки КДПУ. – Випуск 98. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2011. – С.35-38
3. Дмитриенко Т.И. Системный подход как основа конструирования учебного процесса в профессиональной подготовке будущих специалистов в вузе: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Дмитриенко Татьяна Ивановна. – Ставрополь, 2007. – [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://diss.rsl.ru/diss/07/0029/070029017.pdf> – Загол. з екрану. – Мова рос.
4. Епишева О.Б. Технология обучения математике на основе деятельностного подхода. / О.Б.Епишева – М.: Просвещение, 2003. – 223 с.
5. Методика навчання фізики. Фізика як навчальний предмет загальноосвітньої школи. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://fizmet.ho.ua/L2.htm> – Загол. з екрану. – Мова укр.
6. Павлов В.І. Теоретико-методологічні засади застосування системного підходу в наукових дослідженнях. / В.І.Павлов – Донецьк: ТОВ „Лебідь", 2002. – 281 с.
7. Педагогика: Учеб. для студентов пед. учеб. заведений / [В.В.Краевский, А.Ф.Меняев, П.И.Пидкасистый и др.]; под ред. П.И.Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 604 с.
8. Садовский В.Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ / В.Н.Садовский. – М.: Наука, 1974. – 279 с.
9. Садовский В.Н. Принципы системности, системный подход и общая теория систем / В.Н.Садовский // Системные исследования. Методологические проблемы. – М.: Наука, 1978. – С. 7-25.
10. Терещук Г. Системний підхід в управлінні освітою: питання теорії. / Г.Терещук, Н.Тверезовська // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету ім. В.Гнатюка. – Збірник. – № 7. – 2006. – Серія: Педагогіка. – Тернопіль : ТНПУ, 2006. – С.3-7
11. Чандаева С.А. Педагогическое проектирование как форма осуществления педагогического творчества / С.А.Чандаева. – М.: Наука и школа. – 2006. – № 4. – С.34-39
12. Шарко В.Д. Методична підготовка вчителя фізики в умовах неперервної освіти: [монографія] / В.Д.Шарко. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2006. – 400 с.
13. Шарко В.Д. Методологічні засади сучасного уроку: посібник для вчителів і студентів / В.Д.Шарко. – Херсон: Вид-во ХНТУ, 2009. – 111 с.
14. Юдин Э.Г. Что такое системный поход?/ Э.Г.Юдин // Политическое самообразование. – 1975. – № 4. – С.12-19

В статье рассматривается системный поход к проектированию учебного процесса по физике. Проблема внедрения системного подхода к проектированию учебного процесса с физики есть актуальной и активно изучается сегодня в связи с укрупнением

и усложнением исследуеиых педагогических систем (в частности учебного процесса, как системы), потребностями в эффективном управлении системами и в интеграции знаний. Приводятся результаты анализа учебного процесса как системного объекта.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, учебный процесс по физике, системный подход, учителя физики, будущие учителя физики.

The author of the article has discusses issues associated with the system approach to the design of the learning process on physics. The problem of implementing a systematic approach to the design of the learning process on physics is relevant and actively studied today in connection with the enlargement and complexity of researching the education system (in particular the educational process as a system).

Key words: pedagogical design, educational process in physics, system approach, physics teachers, future physics teachers.

УДК: 53(07):373.331.548

ПРОФОРІЄНТАЦІЙНА РОБОТА У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ ЯК МЕТОДИЧНА ПРОБЛЕМА

Грабчак Дімітрій Вікторович,
Шарко Валентина Дмитрівна,
м.Херсон

У статті обговорюються особливості організації профорієнтаційної роботи вчителем фізики основної школи. Актуальність цієї роботи значно підвищується у зв'язку з переходом школи на профільне навчання, адже учень має зробити свій професійний вибір вже не в старшій школі, як це було раніше, а закінчуючи основну, коли постає проблема вибору профілю навчання, який має бути орієнтований на майбутню професію.

Ключові слова: профорієнтаційна робота, профільна орієнтація.

Перед кожною людиною у житті виникає дуже багато побутових, економічних, політичних, наукових, соціальних запитань, які потрібно вирішувати. Але найбільш складними серед цих запитань є ті, які змушують робити життєвий вибір. Ці питання потребують валеологічного, когнітивного, морального, професійного, життєвого, соціально – економічного, технологічного самовизначення. За результатами дослідження П.Лернера зміст кожного з видів самовизначення можна представити у вигляді таблиці 1.

Не менш важливим за всі інші є професійне самовизначення. Воно не повинно бути спонтанним та неаргументованим. Для цього у школі вчителями, класними керівниками та шкільними психологами здійснюється профорієнтаційна робота. Актуальність цієї роботи значно підвищується у зв'язку з переходом школи на профільне навчання, адже учень має зробити свій професійний вибір вже не в старшій школі, як це було раніше, а закінчуючи основну, коли постає питання визначення у профілю навчання, який має бути орієнтований на майбутню професію.

Таблиця 1

Структура моделі самовизначення старших школярів

Самовизначення	Ознаки самовизначення
Життєве	Особисте і сімейне благополуччя; здоров'я особисте і близьких; прагнення повноцінного життя й долучення до культури; якість життя (достаток, відпочинок, дозвілля); добропорядність і охайність життя; збереження і збільшення матеріальних, духовних і культурних цінностей родини, роду й народу; суспільне й культурне призначення; виховання майбутніх дітей.
Валеологічне	Фізичні можливості й стан здоров'я; психічне здоров'я; генетична спадщина; звички і схильності; знання превентивної медицини.
Когнітивне	Ступінь і якість оволодіння змістом середньої освіти; широта світогляду; коло читання; доступність інформаційних ресурсів; коло спілкування; потреби в додатковій освіті.
Моральне	Практична реалізація життєвих планів; пошук відповіді на запитання: "ким бути?" і "яким бути?"; співвідношення між реальним та ідеальним "Я"; уявлення про себе в минулому, сьогоденні й майбутньому; аномальна емоційно-психологічна симптоматика; акцентуації характеру; відносна стабілізація внутрішнього й зовнішнього життя.
Професійне	Схвальна сфера професійної діяльності; уявлення про світ праці і професій; характер і умови майбутньої трудової діяльності; траєкторії одержання професії і спеціальності; особисті професійно важливі риси; підготовленість до здобутті професійної освіти; досвід продуктивної роботи.
Соціально-економічне	Законослухняність і соціальна безконфліктність; громадська активність; ступінь особистої волі; соціальний статус; тендерні аспекти; домагання щодо оплати праці; зайнятість професійною роботою.
Технологічне	Виконання тонких операцій ручними інструментами; керування машинною технікою; виконання і розуміння креслень, схем, графіків; володіння побутовою і офісною технікою.

Маємо проблему: з одного боку, часу на вибір немає, з іншого боку – цей вибір повинен бути вільним, усвідомленим, самостійним.

Підліток, що опинився під подвійним тиском, найчастіше не здатний знайти адекватний вихід без психологічної допомоги. Це означає, що профорієнтаційна робота повинна бути обов'язковим і значним за часом компонентом навчання учнів у сучасній школі.

Зазначене обумовило вибір теми нашого дослідження: «Організація профорієнтаційної роботи вчителем фізики основної школи як методична проблема». *Мета* даної статті полягає у розкритті змісту підготовки вчителя до проведення профорієнтаційної роботи у профільній школі.

До *завдань*, які необхідно було розв'язати, увійшли:

- вивчення літератури з проблеми дослідження;
- розробка рекомендацій для вчителів щодо реалізації профорієнтаційної роботи у профільній школі з учнями різного віку.

У Положенні про професійну орієнтацію молоді, яка навчається, визначено наступні етапи профорієнтаційної роботи зі

школярами різного віку: початковий (пропедевтичний), пізнавально-пошуковий, базовий та заключний [2]. Оскільки підготовка до профільного навчання відбувається в основній (7-9 класи) школі, а безпосередньо профілізація у старшій (10-11 класи) школі, розглянемо більш детально базовий та заключний етапи профорієнтаційної роботи.

Основним завданням базового етапу профорієнтаційної роботи у школі є вибір профілю навчання, який можна вважати способом організації диференційованого навчання, що передбачає поглиблене і професійно зорієнтоване вивчення циклу споріднених предметів.

Профіль навчання визначається з урахуванням освітніх потреб замовників освіти; кадрових, матеріально-технічних, інформаційних ресурсів школи; соціокультурної і виробничої інфраструктури району, регіону; перспектив здобуття подальшої освіти і життєвих планів учнівської молоді.

Згідно Концепції профільного навчання старшої школи профільне навчання у 10-11 класах має здійснюватись за такими основними напрямами: суспільно-гуманітарний (історичний, правовий, філософський, економічний); філологічний (української філології, іноземної філології, історико-філологічний); художньо-естетичний, природничо-математичний (фізико-математичний, математичний, агрохімічний, фізико-хімічний, фізичний, біолого-хімічний, біолого-фізичний, біолого-географічний, біотехнологічний, хіміко-технологічний, екологічний); технологічний (технологічний, інформаційно-технологічний); спортивний [3]. Чотири з наведених профілів (фізико-математичний, фізико-хімічний, фізичний, біолого-фізичний) безпосередньо пов'язані з фізикою, а 6 (агрохімічний, біолого-хімічний, біотехнологічний, хіміко-технологічний, екологічний, технологічний) опосередковано. Обрати один із вище перерахованих напрямків учень має протягом трьох років навчання в основній школі (7-9 класи). Щоб вибір учня не був помилковим, педагогічний колектив та психолог школи повинні проводити профільну орієнтацію.

Профільна орієнтація спрямована на надання психолого-педагогічної допомоги учням у прийнятті рішення щодо вибору профілю навчання та створення умов для готовності підлітків до соціального, професійного і культурного самовизначення в цілому (див.табл.2).

У цьому зв'язку вчителі насамперед визначаються із критеріями відбору особливостей особистості, які можуть стати підґрунтям для диференціації учнів за напрямами навчальних профілів. Зокрема це передбачає:

1) наявність психологічних та соціальних особливостей, що є істотними для процесу навчання (пізнавальні здібності інтелекту, креативність, научуваність, нахили, ціннісні та професійні орієнтири тощо);

2) виявлення і врахування (за можливості) психічних та фізіологічних особливостей (швидкість перебігу нервових процесів, сила нервової системи, характеристика сприймання, пам'ять, увага, емоційний та вольовий розвиток тощо);

Таблиця 2

Етапи профорієнтаційної роботи зі школярами різного віку

Назва етапу	Класи	Види діяльності	Мотиваційні зміни
Початковий (пропедевтичний)	1-4	Ознайомлення дітей у процесі навчальної, позакласної та позашкільної роботи з найпоширенішими професіями, виховання позитивного ставлення до різних видів трудової та професійної діяльності, інтересу до пізнання своєї особистості, формування початкових загальнотрудових умінь і навичок, здатності до взаємодії з іншими особами в процесі діяльності.	Формується правильне емоційне ставлення до процесу праці, з'являється бажання займатися корисною працею, якісно виконувати доручену справу.
Пізнавально-пошуковий	5-7	Формування ціннісних орієнтацій, мотивації самопізнання, установки на власну активність у професійному самовизначенні та оволодінні професійною діяльністю; систематичне ознайомлення з професіями у навчально-виховному процесі; формування умінь самооцінки, самоаналізу з метою усвідомлення власної професійної спрямованості; консультування щодо вибору профілю подальшої освіти, форм трудової підготовки.	Формуються прогностичні вміння щодо трудової діяльності, можливостей реалізації обраної професії в районі (регіоні). Відбувається виділення професійної мети, професійної мрії (чого хоче досягти, чого може досягти).
Базовий (визначальний)	8-9 (10- 11)	Вивчення професійних інтересів і нахилів. Вибір одного з профілів навчання. Визначення наявності рейтингу професій. Рекомендується вибір однієї з п'яти сфер професійної діяльності: людина-природа, людина-техніка, людина-людина, людина-знакова система, людина-художній образ.	Формуються стійкі професійні інтереси, відбувається вибір подальшого шляху навчання в 10-11-х класах. Підсилюється увага до подальших освітніх планів. Школярі отримують інформацію про світ професій, спеціальності, навчальні заклади. З'ясовуються уявлення про перешкоди на шляху до улюбленої професії.
Заключний	10-11	Вивчення планів продовження освіти й вибору подальшої професійної діяльності. Наявність власного рейтингу професій. Допомога у виборі майбутньої професії. Школярі уточнюють відповідність наявних рис професійно важливим рисам обраної професії, стану здоров'я - вимогам обраної професії.	Звертається увага не тільки на психофізіологічні риси школярів, необхідні для оволодіння професією, а й відбувається корекція вибору старшокласників, підлітки отримують допомогу в самооцінці своїх здібностей і нахилів.

3) ступінь поширення певних особливостей особистості (мотивів, потреб, інтересів) для визначення типологічних рис учнів при формуванні класу певного профілю навчання. Наприклад, учнів, що мають здібності стосовно спорту, можна згрупувати у клас спортивного профілю, а от якщо серед них мало учнів, що цікавляться тенісом, групувати у відповідний профіль (тенісний) недоцільно (за винятком спортивних інтернатів). Цей критерій є особливо важливим для музичного, художнього, рухового профілів.

У цьому зв'язку вчителі насамперед визначаються із критеріями відбору особливостей особистості, які можуть стати підґрунтям для диференціації учнів за напрямами навчальних профілів. Зокрема це передбачає:

1) наявність психологічних та соціальних особливостей, що є істотними для процесу навчання (пізнавальні здібності інтелекту, креативність, научуваність, нахили, ціннісні та професійні орієнтири тощо);

2) виявлення і врахування (за можливості) психічних та

фізіологічних особливостей (швидкість перебігу нервових процесів, сила нервової системи, характеристика сприймання, пам'ять, увага, емоційний та вольовий розвиток тощо);

3) ступінь поширення певних особливостей особистості (мотивів, потреб, інтересів) для визначення типологічних рис учнів при формуванні класу певного профілю навчання. Наприклад, учнів, що мають здібності стосовно спорту, можна згрупувати у клас спортивного профілю, а от якщо серед них мало учнів, що цікавляться тенісом, групувати у відповідний профіль (тенісний) недоцільно (за винятком спортивних інтернатів). Цей критерій є особливо важливим для музичного, художнього, рухового профілів.

Підготовка учнів до ситуацій вибору профілю навчання здійснюється в три етапи: пропедевтичний, основний, завершальний [4].

На першому (пропедевтичному) етапі необхідно з'ясувати освітні запити учнів, які закінчують 7-й клас. Цей етап включає: попередню діагностику освітнього запиту учнів з урахуванням думки їхніх батьків, основних мотивів подальшого вибору, інтересів і нахилів. У результаті такої роботи з'являється можливість диференціювати учнів відповідно до їхніх потреб у різних варіантах допрофільної підготовки.

Другий (основний) етап (для восьмикласників) включає: навчання способів вибору профілю навчання; організацію психолого-педагогічної діагностики щодо нахилу до того чи іншого напряму освітньої діяльності в умовах профільного навчання; виявлення основних проблем у виборі профілю навчання.

Третій (завершальний) етап (для дев'ятикласників) передбачає: виявлення відповідності між можливостями школяра і вимогами профілю навчання, що обирається; оцінку і самооцінку готовності школяра до ухвалення рішення про вибір профілю навчання в старшій школі; співвіднесення аргументів «за» і «проти» зробленого вибору профілю навчання за участі самого учня, його батьків і вчителів.

Роботу з профільної орієнтації доцільно організовувати за кількома напрямами, завдання і зміст яких наведено в поданій таблиці 3.

Після вибору профілю навчання учням доцільно порекомендувати визначити для себе одну із сфер професійної діяльності, яка може бути такою:

- *людина – природа (П)* – предметом праці є живі організми, рослинний і тваринний світ, біологічні процеси, земля, вода;
- *людина - техніка (Т)* – предметом праці є машини, апарати й установки, технічні системи, матеріали й енергія;
- *людина - людина (Л)* – предметом праці є самі люди, групи людей чи колективи;
- *людина - знакова система (З)* – предметом праці є схеми, цифри, умовні знаки, формули, слова, шифри, коди, таблиці;
- *людина – художній образ (Х)* – предметом праці є художні образи, їх роль, елементи та особливості, засоби їх побудови [5].

Для вчителя фізики найбільш актуальними є дві перші сфери професійної діяльності, так як вони в найбільшій мірі пов'язані з фізикою.

Анкети для визначення відповідності до певної сфери професійної діяльності можна знайти за такими електронними адресами: http://teacher.at.ua/publ/ viznachennja_nakhilu_do_ pevnogo_tipu_profesiji/17-1-0-3305, http://pedagogika.at. ua /publ/3-1-0-6.

Таблиця 3

Завдання і зміст основних напрямів допрофільної підготовки

Напрям роботи	Завдання напряму	Зміст роботи
Інформаційний	Розширення уявлень учнів про навчальний предмет, освітні програми з цього предмета, вимоги до учнів профільних класів.	Створення системи гуртків, курсів за вибором, екскурсійні роботи. Ознайомлення учнів з вимогами освітніх програм з навчального предмета, технологією створення особистого портфоліо навчальних досягнень.
Психологічний	Розширення уявлень про себе, свої здібності та можливості, розвиток уміння співвідносити свої здібності з вимогами до певної професії; розвиток рефлексії.	Психологічне тестування задля визначення здібностей, схильностей, інтересів. Профорієнтаційні проекти (ярмарок професій, аналіз професіограм).
Діяльнісний	Залучення учнів до активної творчої, дослідницької і соціально значущої діяльності. Створення технології вибору і зміни освітньої траєкторії.	Інтелектуальні ігри. Проектна діяльність. Участь у виставках творчих робіт, предметних олімпіадах і турнірах, роботі МАН. Інформування учнів і батьків про можливості й умови вибору індивідуальної освітньої траєкторії. Аналіз життєвих планів учнів. Індивідуальне консультування фахівцями служби зайнятості населення. Аналіз навчальних і творчих досягнень учнів з предмета. Наповнення особистого портфоліо навчальних досягнень та його презентація.

Таку діагностику учні мають змогу пройти в мережі Інтернет за електронною адресою http://profi.org.ua/cgi-bin/tests/tests21.pl. На цьому сайті їм буде запропоновано 20 тестових завдань закритої форми. До кожного питання пропонується два варіанти відповідей, з яких учень обирає лише одну. Після проходження тестів на моніторі з'явиться повідомлення про відповідність до певної сфери професійної діяльності особи, що тестувалась.

Вибудувана таким чином профорієнтаційна робота на базовому етапі дає змогу учням зробити свій професійний вибір за дуже короткі строки та не переобтяжує учнів додатковою інформацією, оскільки їм не доводиться ознайомлюватись з усіма професіями (понад 300 найбільш поширених), а потрібно зробити правильний вибір лише з невеликої групи професій певної сфери професійної діяльності, що відповідає обраному профілю навчання.

Отже, учень може вирішити своє професійне майбутнє в основній школі, або на заключному етапі профорієнтаційної роботи у старшій школі. Для цього вчителям необхідно зібрати теку професій, що пов'язані з профілем його викладання та поділити їх на групи за сферою професійної діяльності. Наприклад, для фізичного профілю навчання тека розпочинатиметься з наступної таблиці (див. табл.4).

Таблиця 4
Перелік професій фізичного профілю навчання

Сфера професійної діяльності	Професії
Людина – природа (П)	Агроном, еколог, зоотехнік, зооінженер, біофізик, тракторист – механізатор, технік лісогосподарства, інженер лісогосподарства.
Людина – техніка (Т)	Архітектор, автогонщик, автомеханік, автослюсар, водій, диспетчер керування повітряним транспортом, електрик, фахівець з апаратного забезпечення, фрезерувальник, інженер, машиніст крана, машиніст локомотива, метереолог, оператор ліній електропередач, слюсар, столяр, технік по комп'ютерах, технік – фахівець, технік по проектуванню, технік – товарознавець, технолог харчової промисловості.
Людина – людина (Л)	Вчитель фізики, оптометрист, інструктор парашутного спорту, лікар радіолог, лікар рентгенолог, зубний технік.
Людина – художній образ (Х)	Фотограф, кліпмейкер, кінолог, настроювач піаніно і роялів.

Перелік зазначених професій для вчителя фізики може бути одним з визначальних факторів для реалізації освітнього напряму його діяльності в основній школі [7, 8] та вибору тематики елективних курсів.

Після таблиці у теці мають бути представлені професіограми вище перерахованих професій.

Таким чином, варто відмітити, що перехід школи на профільне навчання підвищує авторитет профорієнтаційної роботи вчителя у зв'язку з прискореними темпами вибору професійного майбутнього учня у підлітковому віці. Для цього профорієнтаційна робота починається з молодшого шкільного віку та передбачає такі її етапи: пропедевтичний, пізнавально-пошуковий, базовий, заключний. Робота профільної школи включає базовий етап профорієнтаційної роботи, що має на меті визначити профіль навчання та сферу професійної діяльності учня, та заключний етап, мета якого – визначити професію, що пов'язана з обраним профілем навчання.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із визначенням змісту підготовки вчителя до профорієнтаційної роботи з учнями у процесі вивчення фізики.

Література та джерела

1. Методичні матеріали для спеціалістів з профорієнтації [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://prof.osvita.org.ua/uk/methods/articles/1.html> – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Професійна юридична система / Наказ *N 159/30/1526 від 02.06.95* про затвердження Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до сайту: <http://zakon.nau.ua/doc/?code=z0198-95>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Відділ освіти Здолбунівської районної державної адміністрації / Нова редакція Концепції профільного навчання у старшій школі. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до сайту: <http://zdosvita.at.ua/news/nova_redakcija_koncepciji_profilnogo_navchannja_u_starshij_shkoli/2009-09-14-208>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
4. Методичні рекомендації упровадження допрофільної підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до сайту: <http://simonischool.at.ua/blog/2008-09-01-13>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Волинський ресурсний центр. Вибір професії та пошук роботи. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до сайту: <http://kariera.in.ua/ua/class/>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
6. Класифікатор професій – 2007. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до сайту: <http://www.jobs.ua/ukr/classifier/dopolnenie-B/let-190/>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
7. Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції «Особливості навчання учнів природничо-математичних дисциплін у профільній школі» / [Укладач: В.Д.Шарко]. – Херсон : ПП В.С.Вишемирський, 2010. – 124 с.
8. Шарко В.Д. Методологічні засади сучасного уроку : посібник для студентів, керівників шкіл, вчителів, працівників післядипломної освіти /Валентина Дмитрівна Шарко. – Херсон : Видавництво ХНТУ, 2009. – 120 с.

В статье идет речь об особенностях профориентационной работы учителя физики основной школы. Актуальность этой работы значительно повышается в связи с переходом школы на профильное обучение, ведь ученик должен сделать свой профессиональный выбор уже не в старшей школе, как это было раньше, а оканчивая основную, когда возникает проблема определения профиля обучения, который должен быть ориентирован на будущую профессию.

Ключевые слова: профориентационная работа, профильная ориентация.

The article deals with the peculiarities of the organization of career guidance physics teacher of secondary school. The relevance of this work is considerably increased due to the transfer school for specialized education, because students must make their choice of profession is no longer in high school, as it was before, and ending with the main, the problem arises when determining the profile of learning, which should be directed to their future profession .

Key words: the career guidance, the orientation profile.

УДК 37.03 – 053.067: [371.13:316.776.33]

ПОЗАНАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ВНЗ У СУЧАСНИХ УМОВАХ

Грищенко Надія Анатоліївна,
м.Луганськ

Актуальність викладеного матеріалу обумовлена потребами перегляду сучасною вищою школою змісту та форм якісної підготовки фахівців, у тому числі іноземних громадян. Виокремлено проблему адаптації, соціалізації та соціального виховання іноземної молоді. Соціальне становлення молоді розглядається у контексті особистісного розвитку студента, як зовнішній інструмент впливу на особистість. Формою соціальної діяльності іноземних студентів доведено саме позанавчальну діяльність. Потенціал позанавчальної діяльності та її форми розкрито з позицій синергетичного та особистісно-соціального підходів. Перспективними формами позанавчальної діяльності іноземних студентів окреслено соціальні проекти з українською учнівською молоддю міста та області.

Ключові слова: соціалізація, соціальне виховання, позанавчальна діяльність, , соціальний проект.

Сьогодні освітня галузь України визначається пошуком нових векторів розвитку, серед яких провідним є інтеграція з європейським освітнім простором. Цілі освіти на сучасному етапі співвідносяться не тільки з замовленням суспільства, але й також з прагненнями самого суб'єкта освіти. Україна як європейська держава стає все більш привабливою країною для іноземних громадян, які зацікавлені в отриманні якісних освітніх послуг.

Принципово інші вимоги до професіонала в сучасній ситуації часом створюють протиріччя з його реальними можливостями, а тому їх вирішення постає в перегляді як змісту, так і форм навчання та виховання, застосування яких надасть освіті більшої ефективності.

В особливих умовах знаходяться сьогодні іноземні абітурієнти, які часто позбавлені можливості вивчати українську чи російську мову на Батьківщині. Не заперечуючи вагомої ролі знання іноземцями англійської мови, слід однак зазначити, що повноцінна як теоретична, так і практична підготовка зі спеціальності в університеті неможлива без вільного володіння ними українською чи російською мовами. Істотно, що існування в іноземних студентів мовного бар'єру гальмує процеси мислення, а звідси їх професійний та особистісний розвиток. Адже цілком зрозуміло, що якісною може бути визнана лише така освіта, що повноцінно виконує систему своїх фундаментальних функцій, найважливішою з яких є ,,людинотворча". Така проблема потребує свого вирішення шляхом створення відповідних умов не тільки в окремому університеті, а й в усьому українському освітньому просторі. Таким чином, ця проблема в більшій мірі – проблема соціалізації та соціального виховання іноземної молоді.

У соціально-педагогічній літературі останніх років існує тенденція до вивчення процесу соціалізації студентської молоді, серед дослідників якого можна зазначити Г. Авер'янову, О. Безпалько, Н. Заверико, Ю. Завгороднього, І. Звєрєву, Ю. Поліщук, А. Рижанову, С. Савченко, С. Харченко та ін. Цій проблемі присвячена низка дисертаційних досліджень, авторами яких є: Ю. Богінська, В. Іванов, Н. Ковальчук, О. Панагушина, О. Розсказова та ін. Виховні можливості позанавчальної діяльності в особистісному розвиткові й у соціальному становленні студентської молоді розкрито в роботах таких учених, як: В. Анісімова, Л. Бєлікова, Л. Валіахметова, Т. Глотова, Л. Кондрашова, А. Мудрик, В. Середа, Н. Срєбна, В. Чупрасова та ін. Багато авторів мають праці, що присвячені змісту та організації мовної підготовки іноземних студентів того чи іншого профілю спеціалізації (В. Грицюк, В. Дягілев, О. Кутья, Н. Столярова, Н. Ушакова, А. Чистякова та ін.).

Однак конкретний зміст та ефективні форми позанавчальної діяльності іноземних студентів потребують у сучасних умовах детальної розробки та апробації. Тому метою нашої статті є обґрунтування змісту позанавчальної діяльності іноземних студентів та розгляд її певних форм.

Загальновизнана особистісно-орієнтована освіта за сутністю є гуманітарною технологією відкритого типу, що проектується для роботи зі свідомістю людини й процесами його індивідуально-особистісного розвитку [2]. Метою такої технології стає розвиток особистісних структур свідомості (цінностей, смислів, ставлень, спроможності до вибору, рефлексії, саморегуляції) та суб'єктних властивостей (автономності, самостійності, відповідальності) людини, що навчається.

Здібності людини розкриваються тільки в діяльності та тільки в такій, яка не може здійснюватися без наявності цих здібностей. Оскільки вирішальними чинниками формування та особистісного розвитку студента постає, насамперед, діяльність (навчальна та позанавчальна), то її результатом закономірно є отримання ним суб'єктного досвіду.

Так, у процесі освіти досвід передається не тільки через діяльність, але й завдяки спілкуванню. Отже, спілкування – це процес співучасті в досвіді, що перетворює його в загальне надбання. Ситуація, коли одна людина поділяє думки та почуття іншої людини, спричинює зміну в більшій чи меншій мірі й її власну позицію. Спілкування забезпечує співучасть у загальному світосприйнятті, створює схожі емоційні та інтелектуальні настанови – схожі способи реакції на очікування й вимоги соціального середовища, в результаті чого формується загальне світосприйняття.

Істотним є той факт, що індивідуальний суб'єктний досвід закріплюється в новоутвореннях особистості – ,,особистісних структурах свідомості", формування яких детермінує здатність людини діяти на особистісному рівні, що передбачає здійснення нею вільного вибору, мотивацію, оцінку та самооцінку вчинків і поведінки, вирішення життєвих проблем та колізій, відбиваючи при цьому власну позицію, прояв відповідальності, ініціативи й творчості, духовності, гуманності й толерантності. Саме в цьому полягає якість людини, що не є його незмінною властивістю, а набувається в процесі становлення життєвого досвіду, навчання, виховання, професіональної підготовки, взаємодії з цінностями культури й цивілізації, шляхом самоосвіти, самовиховання й творчості [2, с.72].

Розвиток суб'єктності можна упевнено ототожнювати з особистісним розвитком, що керується ціннісно-смисловою сферою свідомості. Механізм особистісного розвитку полягає в певній динаміці внутрішніх змін особистості, а саме: змінах цінностей, потреб, мотивів, інтересів, настанов, позицій, особистісних смислів. Результатом таких змін стає встановлення інтегративного зв'язку між основними сферами особистості: ціннісно-мотиваційною, емоційно-вольовою, діяльнісно-поведінковою, внаслідок чого особистість стає більш цілісною та інтегральною.

Вищевикладене закономірно передбачає обґрунтування та впровадження нових підходів, технологій, моделювання й проектування спільної студентської діяльності, що на практиці реалізується завдяки цілеспрямованому впливу спеціально організованого соціального середовища.

Дійсно, різноманітні теорії, методи та технології мають межі застосування в педагогічній діяльності**.** У даному випадку мається на увазі саме ,,буттєвий зміст", оскільки, якщо теорія не включає до себе останнє (характеристики суб'єктів педагогічної діяльності, регіональні, культурно-історичні, часові, моральні складові, а головне: соціальні, педагогічні, матеріальні та інші умови освіти), то вона не є практико-орієнтованою й не реалізується.

Ураховуючи величезний потенціал позанавчальної діяльності студентів, яка поєднує в собі обидва провідних чинники формування особистості студента – діяльність і спілкування, має великий спектр соціальної відкритості, прискорює процес інтеріоризації студентом соціального досвіду, що проходить не лише в режимі багаторазового повторення, але й супроводжується меншими стресовими ситуаціями, можна виокремити саме її полем розгортання спеціально організованої соціальної діяльності студентської молоді.

Ми приймаємо пріоритет особистісно-соціального підходу до організації позанавчальної діяльності у ВНЗ, який декларує багатоаспектний, нелінійний, прогнозований характер розгортання колективної студентської діяльності в соціокультурному середовищі.

Поширення можливості вибору видів та способів діяльності із засвоєння культуронасиченого змісту, спирання одночасно на інтереси та запити особистості, яка розвивається, призводить до включення механізмів взаємодоповнень і взаємопереходів процесів соціалізації та індивідуального становлення особистості. Зазначене відбиває сутнісну характеристику особистісно-соціального підходу та знаходить своє відображення в багатьох наукових працях дослідників (Л. Алієва, В. Андреєв, Л. Гриценко, Л. Новікова, М. Поташнік).

У межах особистісно-соціального підходу, який передбачає доповнення та збагачення протилежностей, позанавчальна діяльність постає інтегративною діалектичною цілісною діяльністю. Така методологічна позиція ґрунтується на ідеї інтегративності, яка полягає в тому, що ,,в конструктивному синтезі протилежностей у єдине ціле послідовно на різних рівнях становлення та розвитку педагогічної системи виявляється біфуркаційний механізм її розвитку" [3, с. 45].

Сутністю інтегративної діяльності є створення в ній якісно нового шляхом вирішення протиріч за допомогою конструктивного синтезу. З боку свідомості окремого студента цим новим є новий смисл.

Безумовно, важливим моментом в інтегральному вихованні є стосунки особистості та спільноти. В ,,соціальному навчанні" (тобто навчанні в групі) здійснюється вироблення загальновизнаних смислів та норм, які стабілізуються у взаємодії.

Значущим є те, що ,,при інтегративному підході колізія ,,особистість – спільнота" вирішується через їхнє поєднання у виховному процесі, що являє собою єдність неперевного та дискретного. Виховання складається з низки ситуацій (колізій), які можуть вирішуватися таким чином, щоб сприяти розвитку особистості чи спільноти. Однак у цілому це завжди призводить до підвищення рівня розвитку як особистості, так і спільноти, оскільки розвиток одного тягне за собою розвиток іншого. Чим більше розвинута спільнота (у будь-якому плані: моральному, інтелектуальному, емоційному та ін.), тим більше можливостей здобуває кожний її член для власного особистісного розвитку. Та, навпаки, розвиток спільноти залежить від розвитку особистостей, що її складають. У спільноті, яка знаходиться на високому рівні організованості (колективі), її інтелектуальне, моральне, емоційне поля не є простою сумою відповідних індивідуальних полів її членів. У такій спільноті будь-яке поле вбирає в себе все найкраще, що є в членів спільноти, нівелюючи наявні в них недоліки" [3, с. 53].

У розвитку людини її відокремлення – це набування все більшої кількості та більшої глибини й інтегральності індивідуальних смислів, а звідси й властивостей, що збільшується в плані саме здійснюваної діяльності, в духовному плані. Розвиток завжди є саморозвиток, як і освіта – лише самоосвіта.

Навчання та виховання є різновидами соціальних систем, а тому можуть бути розглянуті в якості самокерованих систем з нелінійністю власного розвитку. В даному випадку перевагу здобуває та властивість, згідно з якою рушійна сила розвитку системи знаходиться у внутрішньому плані, а тому не може керуватись ззовні прямим впливом з отриманням гарантованого результату. Саме таку якість системи розглядають елементом самоорганізації, властивим синергетиці.

Синергізм педагогічного впливу розуміється як результат комбінованої дії складових її чинників та впливів, при якому підсумковий ефект перевершує дію, що виявляється кожним з них окремо. Кінцевим результатом такої дії постає пролонгований характер впливу.

Самоорганізація як педагогічне явище здавна відома та відображена в творах А. Макаренка, В. Сухомлинського, С. Шацького. Із сучасних позицій ідеї синергетики розроблено в працях таких учених, як: О. Астаф'єва, М. Богуславський, О. Бочкарьов, М. Весна, В. Виненко, В. Журавльов, Л. Зоріна, В. Ігнатова, С. Кривих, І. Меньшиков, В. Риндак, Г. Рузавін, О. Санников, М. Соколовський, М. Таланчук, О. Федорова, Ю. Шаронін та ін.

Предметом синергетики є механізми самовпорядкованості. Серед характерних ознак процесів самоорганізації виокремлюється їхній цілеспрямований, та, одночасно, природний, спонтанний характер, коли перебіг процесу здійснюється при взаємодії з середовищем, відзначається деякою автономністю, відносною незалежністю від середовища. Самоорганізація виникає в разі наявності деяких умов: по-перше, відкритості системи, тобто спроможності обмінюватися з середовищем енергією, речовиною, інформацією; по-друге, достатньої відстороненності від точок рівноваги та, по-третє, неврівноваженості системи. Істотним фактом є те, що самоорганізація відбувається в результаті взаємодії випадковості та необхідності й завжди пов'язана з переходом від неусталеності до усталеності.

Таким чином, зрозуміло, що самоорганізація є важливим елементом синергетики, процесом, у якому створюється, відтворюється та вдосконалюється організація складної динамічної системи.

С. Кульневичем виокремлено умови, за яких можливе виникнення у свідомості нових, більш сильних структур, що мають нові якості:

1. Ситуація, яка має кризовий стан, коли наявні структури не відповідають новим вимогам.
2. Основне джерело виникнення нових якостей закладено в середині самої системи, але підтримується ззовні.
3. Нова структура повинна ,,вижити" для того, щоб досягти певної усталеності.
4. Формування нових якостей повинно визначатися синергетичними принципами та умовами [5, с.25].

Так, до основних принципів синергетики відносять принципи *відкритості, нелінійності* та *неврівноваженості*.

Принцип відкритості є необхідною умовою самоорганізації позанавчальної діяльності, коли наявні методології не тільки не заперечують, а доповнюють одна одну та саме завдяки цьому з'являється можливість використовувати різні педагогічні підходи, методики та технології [6, с. 23-24]. На думку М. Богуславського, система освіти взагалі вважається відкритою світосистемою, своєрідним ,,полем неоднакових шляхів розвитку" [1, с. 24].

С. Шевелєва наголошує, що ,,відкрита модель" має кілька аспектів, а саме: відкритість майбутньому; інтеграція всіх способів засвоєння моделей світу; розвиток синергетичних уявлень про відкритість світу, цілісність та взаємозв'язок людини, природи та суспільства; звернення до світоглядних та смислових моделей; особистісна спрямованість процесу навчання й виховання; розвиток культури комунікації; психологічна настанова студента на надзавдання, що передбачає в освіті постійний пошук та зміни для формування нових орієнтирів та цілей; зміна позиції педагога, що означає перехід до спільних дій у нових ситуаціях відкритого, мінливого, незворотного світу.

Принцип нелінійності характеризує оновлення системи шляхом послідовного руйнування старого порядку, хаосу з наступним народженням нового. Це означає, що результат може бути непрограмованим і неадекватним зусиллям, а ціле не зводиться до простого складання його частин.

Оскільки система в синергетиці є відкритою, вона одночасно й постає неврівноваженою та прагне до певного динамічного режиму, але не до рівноваги. Зазначене утверджує існування *принципу неврівноваженості*. Як указує М. Федорова, неврівноважені процеси розглядаються за синергетичними законами в якості умови стабільності системи та її стійкості [6, с.16].

Ми виокремлюємо такі особливості позанавчальної діяльності, що дозволяють розглядати її з позицій синергетичної концепції.

По-перше, позанавчальній діяльності властива енергетика, тобто активне джерело, що впливає на систему з боку творчості особистості (як студента, так і педагога, вихователя). Так, будь-який суб'єкт позанавчальної діяльності входить у систему як активний елемент, перетворювальник, який виходить із системи як більш творчо насичена та збагачена особистість.

По-друге, позанавчальна діяльність є відкритою системою, вона має неперервний обмін енергією, інформацією з навколишнім середовищем. Оскільки спроможна до самоорганізації відкри-

та система має об'ємні джерела та стоки в кожній точці системи, то й позанавчальній діяльності властивий широкий зв'язок із соціумом, де реалізуються внутрішні потреби особистості студента в соціальній діяльності.

По-третє, у позанавчальній діяльності успішно здійснюється діалогічне спілкування, принаймні, умови для розвитку в студента рефлексивності, емпатійності, толерантності, що формує в нього спроможність до співбуття, співдії, морального збагачення.

По-четверте, у позанавчальній діяльності існує свобода вибору напрямку, змісту, організаційних форм спільної студентської діяльності, де згідно з особистими схильностями студента відбувається розумне обмеження наявної багатоваріантності, що має керований характер.

По-п'яте, позанавчальна діяльність, ураховуючи інтереси студентів, опосередковані особистісними смислами, формує в кожного суб'єкта задоволеність діяльністю, що якраз і постає атрактором у синергетичній системі.

Оскільки позанавчальна діяльність студентства є соціальною діяльністю, то зовнішні впливи якісно змінюють її внутрішню структуру, коли зі струму зовнішніх хаотичних впливів народжується новий порядок – нова структура. Процес формування особистості як процес самоорганізації та саморозвитку відбивається у взаємодії з широким навколишнім середовищем (однолітками, викладачами, близьким оточенням – родиною, іншими різноманітними соціальними інститутами). Однак іноземного студента можна вважати більш вразливим стосовно негативних впливів соціуму, оскільки він позбавлений впродовж навчання в Україні не тільки родини, але й звичного оточення та спілкування.

З проблеми просоціальної смислотворчості вітчизняної студентської молоді у позанавчальній діяльності нами проведено дисертаційне дослідження, що підтверджує ефективність реалізації соціального проекту, у межах якого було організовано роботу клубу інтерактивного дискурсу та театральної студії драматичних імпровізацій [4]. З певним удосконаленням його можна використати й у позанавчальній діяльності іноземних студентів, враховуючи їх загальну мовну підготовку на конкретному етапі навчання. Такий соціальний проект можна розглядати як різновид позанавчальної діяльності, що здійснює інклюзію іноземної молоді в українське культурне середовище.

Так, вже з перших курсів навчання у ВНЗ іноземні студенти стають учасниками низки заходів, що сприяють їх адаптації та соціалізації в соціокультурному середовищі. Іноземні студенти беруть активну участь в різноманітних конкурсах, вузівських та міжвузівських олімпіадах, ювілейних заходах та святах, які вже стали традиційними у виховному процесі українських університетів. На базі багатьох ВНЗ створено музеї дружби народів зусиллями викладачів та іноземних студентів. Крім того, процесу інтеграції з українською молоддю та українським культурним середовищем сприяють заходи, які відбуваються на рівні міста, області, країни: щорічні Дні іноземної культури, що проходять на площах, у парках та скверах міста, різноманітні лінгвокраїнознавчі проекти, робота у волонтерських загонах разом з українськими студентами.

Таким чином, ми вважаємо, що позанавчальна діяльність іноземної студентської молоді може розглядатися синергетичною в разі відповідності низці вимог, а саме: бути змістовно неоднорідною, що утворює її складність, соціально відкритою, надаючи можливості студентській діяльності широких соціальних контактів, коли принаймні як джерела, так і вихід інформації, нелінійною, стохастичною, досягати стану нестійкості, зазнаючи опосередкованого виховного впливу.

Ми наголошуємо на високій як теоретичній, так і практичній значущості використання особистісно-соціального й синергетичного підходу до позанавчальної діяльності, оскільки вони відповідають умовам здійснення особистісно орієнтованого та особистісно-соціального виховання, а тому актуалізації студентом власних потреб, інтересів, цілей у відкритому, самоорганізованому та одночасно керованому соціокультурному просторі.

Перспективною, на наш погляд, є розробка форм позанавчальної діяльності іноземних студентів, що відповідає певному етапу навчання у ВНЗ, перевірка шляхом організації педагогічного експерименту їх ефективності. Так, вважаємо актуальною організацію спільних проектів та заходів іноземного студентства ВНЗ та української учнівської молоді.

Література та джерела

1. Богуславский М.В. Синергетика и педагогика / Михаил Васильевич Богуславский // Магистр. – 1995. – № 2. – С.89-95
2. Бондаревская Е.В. Концепция и стратегии воспитания студентов в культурно-воспитальном пространстве Педагогического института ЮФУ / Евгения Васильевна Бондаревская; под ред. В. И. Мареева. – Ростов-н/Д.: ИПО ПИ ЮФУ, 2007. – 80 с.
3. Гриценко Л.И. Теория и методика воспитания: личностно-социальный подход: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Лариса Ивановна Гриценко. – 2-е изд., стер. – М.: „Академия", 2008. – 240 с.
4. Грищенко Н.А. Формування просоціальних особистісних смислів студентської молоді у позанавчальній діяльності: дис. …канд. пед. наук: 13.00.05 «соціальна педагогіка» / Надія Анатоліївна Грищенко. – Луганськ, ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2009. – 269 с.
5. Кульневич С.В. О научно-педагогической грамотности / Сергей Владимирович Кульневич // Педагогика. – 2000. – № 6. – С.23 -29
6. Шевелева С.С. Открытая модель образования (синергетический подход) / Светлана Сергеевна Шевелева. – М.: ИЧП ,,Изд-во Магистр", 1997. – 48 с.

Актуальность изложенного материала обусловлена потребностями пересмотра современной высшей школой содержания и форм качественной подготовки профессионалов, в том числе иностранных граждан. Выделена проблема адаптации, социализации и социального воспитания иностранной молодёжи. Социальное становление молодёжи рассматривается в контексте личностного становления студента, как внешний инструмент влияния на личность. Формой социальной деятельности иностранных студентов представлено именно внеучебную деятельность. Потенциал внеучебной деятельности раскрыт с позиций синергетического и личностно-социального подходов. Перспективными формами внеучебной деятельности иностранных студентов определены социальные проекты с украинской ученической молодёжью города и области.

Ключевые слова: социализация, социальное воспитание, внеучебная деятельность, социальный проект.

The problem of adaptation, socialization and social education of foreign youth has been considered. Social formation of youth has been considered in a context of personal formation of a student, as the external tool of influence on a person.

Keywords: socialization, social education, out–of–establishment activity, social project.

УДК 373.31:343.85

САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТІВ

Данченко Ірина Олексіївна,
м.Харків

Пояснено поняття: розкрито елементи включення студентів до самостійної роботи за допомогою тестів, які на рівні творчого стилю навчання сприяють формуванню соціально необхідних якостей особистості майбутніх фахівців; визначено можливості та обмеження даного методу в процесі викладання гуманітарних дисциплін у ВНЗ.

Ключові слова: соціальна зрілість, самостійність, самостійна робота студентів, тести, класифікація тестів за рівнем засвоєння знань, умінь та навичок студентів ВНЗ.

В умовах інтенсивного соціального оновлення результативність вищої освіти визначається не стільки тим, як вона забезпечує засвоєння студентами знань згідно з освітніми стандартами, скільки підготовленість випускників до свідомої, активної, самостійної, компетентної діяльності у різних сферах життя суспільства, які дозволяють їм ставити та вирішувати завдання, які не мали аналогів у досвіді попередніх поколінь.

Завдання вищої професійної освіти України є підготовка фахівця, який має наступні якості: професійну і соціальну мобільність; глибокі професійні знання; володіння економічними і правовими знаннями, а також основами наукової організації праці і культури виробництва; здатність до технічної і соціальної творчості, самовдосконалення; гнучкість при оволодінні професійними навичками; здатність ефективно використовувати засоби комп'ютерної техніки в професійній діяльності. Рівень професійної компетентності фахівця залежить від його здатності самостійно набувати нові знання, використовувати їх в навчальній і практичній діяльності.

Ефективність навчально-виховного процесу у вищому навчальному технічному закладі визначається за багатьма критеріями. Але найголовніший з них – відповідність результатів підготовки майбутніх фахівців вимогам професійної діяльності, яку вони мають здійснювати. За традицією цю відповідність визначають за показниками та рівнями компетентності, готовності або професійної діяльності. Значно менше дослідників звертаються до визначення якості підготовки фахівців до професійної діяльності за критеріями їх особистісного розвитку, зокрема за станом зрілості. Саме цим критеріям відповідає соціальна зрілість як показник провідної якості підготовки фахівця до активної, відповідальної, перетворюючої діяльності.

Реформування вищої освіти, яке відбувається в рамках Болонського процесу, передбачає модернізацію навчального процесу, підвищення його якості і ефективності. Так, серед рекомендацій міжнародного семінару „Гарантії якості, європейська система передачі і накопичення кредитів і практика імплементації Болонського процесу в різних європейських країнах" (15-16 квітня 2004г., Дніпропетровськ, Україна) зазначено наступні вимоги: «підвищення значення самостійної роботи студентів і впровадження з цією метою до навчального процесу новітніх технологій навчання, удосконалення систем поточного контролю знань; створення умов для розвитку творчої самонавчальної діяльності студента, що максимально відповідає його потребам, ідеалам, цінностям та індивідуальним здібностям».

Система освіти сьогодні повинна передбачати пріоритетний розвиток особистості майбутнього професіонала, його професійне, соціальне, моральне та інтелектуальне вдосконалення. Відповідність результатів підготовки майбутніх фахівців визначаються якістю підготовки фахівців до професійної діяльності, спроможних приймати нешаблонні рішення, діяти самостійно, творчо. Творчість, як зазначає Г.Х.Яворська, починається там, де здійснюється самостійний пошук принципів, способів поведінки та дій. Творчість набуває розвитку на основі самостійності особистості і є вищим ступенем її розвитку. У сучасних умовах самостійність стає професійно необхідною якістю особистості будь-якого спеціаліста [5]. Отже, підготовка майбутніх фахівців у ВНЗ має орієнтуватись на розвиток даної якості, а не лише на репродуктивну виконавську діяльність певною кількістю знань, умінь та навичок.

Питання пізнавальної самостійності ні є новим в наукових дослідженнях. Воно знайшло своє відображення в дослідженнях М.Н.Скаткіна, І.Я.Лернера, М.І.Махмутова, Т.І.Шамової, П.І.Підкасистого, Н.А.Половникової, В.І.Лозової, Р.Г.Лемберга, В.А.Крутецького, Ю.Н.Кулюткіна, В.А.Тюріної, Р.В.Олійника, Г.Н.Кулагіної, Ч.М.Федоркова, М.Н.Нормухамедової, Г.В.Телициної, А.П.Огаркової та ін.

Соціальна зрілість особистості розглядається у працях філософів (І.В.Бестужев-Лада, І.М.Даниленко, М.Драганов, С.М.Іконнікова, Л.М.Коган, І.С.Кон, В.Т.Лісовський), педагогів (В.В.Радул, А.О.Реан) і психологів (Б.Б.Коссов, К.К.Платонов та ін.). Результати цих досліджень дають підстави для виокремлення феномена соціальної зрілості фахівця як специфічного прояву зрілості особистості, зумовленої вимогами професійної діяльності.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми На сучасному етапі проведення реформи системи вищої освіти самостійна робота виступає, як одним з основних факторів підготовки фахівця, так і засобом формування соціальної зрілості. Це обумовлено, з одного боку, скороченням кількості аудиторних занять, збільшенням обсягу навчального матеріалу, зростаючим потоком інформації та усвідомленою потребою сучасного суспільства в гнучких адаптивних системах освіти, які передбачають можливість підвищення кваліфікації, саморозвитку на якому відрізку життєвого шляху людини, а з іншого, розумінням того, що певний рівень сформованості соціальної зрілості передбачає здатність ефективно взаємодіяти з соціальним середовищем в системі міжособистісних відносин, впливає на саморегуляцію поведінки і проявляється у соціальній активності, відповідальності, самовизначенні, самостійності в прийнятті рішень тощо.

Щоб організувати процес самостійної пізнавальної діяльності, необхідно використовувати такі технології і методи навчання, які б дозволяли засвоювати нові знання і самостійно знаходити їх, застосовувати раніше отримані знання на практиці. Тому засвоєння і узагальнення нових знань, формування умінь самостійно здобувати інформацію стає не тільки основною метою, а й, що особливо важливо, одним із засобів розвитку студентів.

Однак питання формування самостійності студентів з метою розвитку соціальної зрілості останніх залишається недостатньо розглянутим.

Мета статті є розкрити елементи включення студентів до самостійної роботи за допомогою тестів, які на рівні творчого стилю навчання сприяють формуванню соціально необхідних якостей особистості майбутніх фахівців; визначити можливості та обмеження даного методу в процесі викладання гуманітарних дисциплін у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу Самостійна робота студента є однією з найважливіших складових навчального процесу, в ході якої відбувається отримання знань, формування вмінь і навичок, забезпечується засвоєння різних прийомів пізнавальної діяльності, зростає інтерес до творчої роботи і, в решті решт, формується здатність вирішувати наукові завдання.

Самостійність є необхідною умовою діяльності. Втілення самостійності особистості - вчинки, дії, висловлювання, оцінювання особистості як інших, так і себе. Самостійність це не риса характеру, здібностей або мислення, а більш складна особистісна риса. Самостійність співвідноситься з самореалізацією, при цьому має місце відносна незалежність. Вищому рівню розвитку самостійності властиві продуктивний творчий характер діяльності. Самостійність, як і здатність до самореалізації є не вродженою властивістю особистості, а розвивається в процесі життєдіяльності. І далеко не завжди вона стає стійкою характеристикою поведінки та діяльності.

Самостійне мотивування, обґрунтування своїх дій, здатність приймати адекватні рішення, складати власну програму дій, брати відповідальність за прийняті рішення на себе, критично оцінювати зовнішні впливи та власні можливості, ось далеко не всі складові даної якості. І цілком логічно, що формування самостійності у студенів, а саме, здатність та потреба приймати і реалізовувати рішення з власної ініціативи і нести за них відповідальність, сприятиме розвитку соціальної зрілості особистості.

Однак репродуктивна самостійна робота не може бути достатньо ефективною під час формування самостійності. Необхідно не лише вміти працювати без сторонньої допомоги, а й здатність вирішувати складні завдання, які містять усі компоненти діяльності людини:

- формування та усвідомлення проблеми та завдань;
- визначення цілей та складання алгоритму вирішення;
- аналіз, прогнозування, вибір рішення, практична реалізація;
- контроль, оцінювання процесу та результатів;
- постановка нових цілей та завдань, які спрямовані на вдосконалення об'єктивного світу і самого себе.

Домінуючим компонентом, на думку багатьох спеціалістів, є уміння приймити рішення, яке ґрунтується на вмінні порівнювати, здійснювати аналіз, синтез та узагальнення, класифікувати, планувати, робити умовивід, організовувати свою діяльність. Але самостійна особистість не тільки приймає рішення, а й контролює процес їхньої реалізації, має власні думки, оцінки та судження, що призводить до готовності захищати істинність своїх знань, правильність своєї позиції в дискусійних та конфліктних ситуаціях.

Самостійність особистості може розвиватись тільки в процесі діяльності, в результаті здійснення якої відбуваються зміни в самому суб'єкті.

Вищий рівень розвитку самостійності полягає в бажанні особистості постійно ставити перед собою нові цілі та завдання.

Для ефективного прийняття самостійних рішень людина повинна вміти працювати з досить великим обсягом інформації, а це вимагає уміння систематизувати інформацію.

Щоб організувати процес пізнавальної діяльності, необхідно використовувати такі технології і методи навчання, які б дозволяли засвоювати нові знання і самостійно купувати їх з різних джерел, застосовувати раніше отримані знання на практиці. Тому засвоєння і узагальнення нових знань, формування умінь самостійно здобувати інформацію стає не тільки основною метою навчання, а й що особливо важливо, одним із засобів інтелектуального розвитку студентів.

До основних принципів самостійної роботи студентів можна віднести: комплексність, безперервність, системність. Згідно з цими принципами залежно від курсу, на якому навчається студент, специфіка досліджуваного предмета, завдання для самостійної роботи може бути дуже різноманітною.

На молодших курсах самостійна робота повинна сприяти розширенню і закріпленню знань і умінь, а на старших курсах - розвитку творчого потенціалу студента. Завдання можуть носити індивідуальний, груповий (2-3 особи) або комплексний характер.

Контроль виконання самостійної роботи повинен бути індивідуальним. Результати виконання самостійної роботи слід включити в показник поточної успішності і враховувати на залікових заняттях і в ході підсумкового контролю.

Ефективність отриманих знань і вироблених умінь залежить від форм самостійної роботи.

В процесі розвитку інформаційних технологій у сфері освіти спостерігається все більш широке поширення у викладанні різного роду дисциплін стандартизованих і формалізованих засобів навчання і контролю, серед яких провідну роль відіграє тестування. При цьому, однак, не менш широко поширена думка про їх принципової незастосовності, коли мова іде про формування самостійності студентів.

Одним із суттєвих обмежень застосування тестування є обмеження на відповіді. Через цю обставину аналіз способів вирішення завдань та мисленнєвих операцій, які використовує студент, у більшості випадків є ускладненим або взагалі неможливим. Ця обставина свідчить про те, що тестування не можна розглядати як ідеальний та єдиний метод об'єктивного діагностування знань та вмінь. Під час навчання тестування обов'язково повинно поєднуватися з іншими формами і методами контролю.

Власний досвід використання тестів під час викладання навчальних дисциплін «Філософія спілкування в умовах трансформації суспільства» та «Основи педагогіка та психології» у ХНТУСГ ім.Петра Василенка протягом 2010 - 2011 років дозволив виявити недоліки тестів:

- вони не виключають випадкового вибору відповідей навздогад або методом виключення;
- при тестовому контролі не задіяний мовленнєвий апарат, що унеможливлює дослідження логіки міркування студентів;
- формування самостійності студентів в процесі застосування тестового контролю цілком залежить від рівня розвитку характеру діяльності (репродуктивний чи творчий), який диктує саме тестове завдання.

Однак і в межах існуючих обмежень діагностування рівня сформованості знань та вмінь учнів методом тестування є найбільш ґрунтовним, надійним та об'єктивним.

Вища школа як соціальний інститут покликана надати студентам міцні наукові знання, напрацювати навички та вміння застосовувати їх на практиці і в подальшому житті. Вирішення цього соціального завдання безпосередньо пов'язане із вдосконаленням форм, методів, засобів навчання. Суттєву роль у досягненні вимог до результатів навчання студентів і до вдосконалення навчально-виховного процесу відіграє перевірка знань та вмінь. Найголовніша функція при цьому – контролююча, яка полягає в контролі знань та вмінь, визначенні базового рівня підготовки, засвоєнні обов'язкового мінімуму змісту дисципліни.

Крім контролюючої функції, перевірка знань передбачає також навчальну, розвивальну, виховну функції і окремо - завдання управління навчальним процесом.

Тестова перевірка має ряд переваг порівняно з традиційними формами і методами: вона природно вмонтована у сучасні педагогічні концепції, дозволяють більш раціонально використовувати зворотний зв'язок зі студентами і визначати результати засвоєння матеріалу, зосередити увагу на прогалинах у знаннях та внести відповідні корективи. Тестовий контроль забезпечує одночасну перевірку знань студентів усієї групи та формує в них мотивацію для підготовки до кожного заняття, дисциплінує студентів.

Термін «тест» визначається як система завдань специфічної форми, визначеного змісту, зростаючої важкості, яка дозволяє об'єктивно оцінити структуру та якісно виміряти рівень підготовленості студентів.

За рівнем засвоєння знань, умінь, навичок тести класифікують на 3 рівні.

Тести першого рівня розподіляють на тести пізнання, тести розрізнення, тести співвіднесення, тести-завдання з вибірковими відповідями.

У тесті пізнання студент дає одну з альтернативних відповідей («так – ні», «є – не є» тощо). У завданні обов'язково фігурує об'єкт, про властивості або характеристики якого студент повинен мати уявлення.

Тести розрізнення разом із завданням містять відповіді, з яких студент повинен обрати одну чи кілька.

Тести співвіднесення пропонують знайти подібність чи розбіжність у вивчених об'єктах і при цьому порівнювані властивості або параметри обов'язково наявні у завданні. Оформлені таким чином тести мають назву вибіркові.

Тести-завдання з вибірковими відповідями. У даному тесті формулюється умова завдання та всі необхідні вихідні дані, а у відповідях представлено кілька варіантів результату рішення у вигляді числа або літери. Студент повинен розв'язати завдання і показати, яку відповідь із запропонованих він одержав.

Застосування тестів першого рівня доцільне для проміжного контролю знань студентів в межах викладання окремого курсу.

Перевірку засвоєння на другому рівні можна здійснювати за допомогою наступних тестів - відтворення інформації, розв'язання типових задач.

За оформленням тести відтворення інформації поділяють на тести-підстановки та конструктивні тести.

Тести-підстановки можуть містити у завданнях різноманітну інформацію (словесний текст, креслення або схему, графік тощо), в яких пропущено певні складові (наприклад, суттєву частину слова або фрази, умовні позначення, лінії чи елементи зображення тощо). Для розв'язання завдання студент повинен відтворити в пам'яті і заповнити «пропуски».

Завдання конструктивних тестів вимагають від студента самостійного конструювання відповіді (наприклад, відтворити формулювання, дати характеристику, виконати креслення тощо).

Таким чином, тести другого рівня дає можливість не тільки здійснити контроль знань студентів з основних розділів курсів, без знання яких загальне засвоєння дисципліни ускладнене чи взагалі неможливе, а й сприяє формуванню вміння самостійно вирішувати завдання, які постають перед ними.

Тести третього рівня (підсумкові) при відповіді на запитання потребують використання засвоєних вмінь та навичок в нових умовах, у невивченій ситуації, у практичній діяльності, і потребують творчого, пошуку принципів, способів розв'язання проблем-завдань.

Таким чином, тести третього рівня сприяють формуванню самостійності особистості, розвитку соціальної зрілості студентів.

Серед недоліків використання тестової перевірки знань студентів фахівці також відзначають:

- підміну навчальних цілей. Повний перехід виключно на тестову перевірку знань студентів швидко зробить не засвоєння, а саме контроль основною метою діяльності студента;
- звуження змісту навчального предмету. У вищому навчальному закладі існують предмети, зміст яких важко охопити системою тестів. Навіть в межах одного предмету не всі теми рівномірно перевіряються за допомогою тестів. Важливо розробляти тестові завдання на перевірку вміння логічно мислити й міркувати.
- зниження рівня кваліфікації викладача. Використання готових тестів суттєво полегшує роботу викладача, звільняє його від рутинної роботи, створює умови для творчості. Але при цьому виникає проблема підтримання рівня професійної (предметної) кваліфікації. Перевірка тестових завдань та контрольних робіт здійснюється в автоматичному режимі і не надає професійного навантаження. Самий навчальний простір, який покривається тестовими завданнями, складає лише частину навчального предмету. І якщо викладач не буде використовувати спеціальних і додаткових засобів для свого професійного розвитку, він майже неминуче почне деградувати.
- неможливість використання тестів в процесі викладання дисциплін гуманітарного циклу. Відсутність суворої термінології, відносності і полемічності гуманітарних наук. Ірраціональна природа гуманітарних знань і неможливості будь-яким чином стандартизувати і формалізувати процес викладання у цій галузі. Втрата емоційно-естетичного ефекту в ході розробки та застосування тестових завдань;
- репродуктивний характер діяльності студентів під час тестування.

Але попре все необхідно ще раз звернути на позитивні сторони тестування.

Необхідність застосування тестування виникає в контексті розвитку сучасних технологій.

В умовах практично необмеженого доступу до будь-яких інформаційних ресурсів породжує проблему зростання значення уваги, яка починає витісняти з привілейованого місця пам'ять, що традиційно вважається матір'ю навчання.

Сучасний студент звикає слухати і не чути, дивитися і не бачити. Тестові завдання дозволяють домогтися необхідної для процесу навчання концентрації сприйняття, відсіваючи несуттєву інформацію, і своєю структурою штучно створюють ситуацію, перебуваючи в якій, студент змушений звертати увагу на найбільш суттєві деталі досліджуваного предмета.

Тест задає свідомості людини жорстку модель прийняття рішення в агресивної інформаційної середовищі. Особистість постає перед необхідністю прийняти рішення, яке має бути однозначним. А від так, ставить її перед вибором, і за допомогою методів аналізу інформації і виключення дозволяє дійти правильного висновку. Це свідчить про важливе практичне значення застосування тестових завдань з метою формування самостійності студентів і завдяки своїй суворій формалізованій структурі дозволяє студенту усвідомити механізми прийняття того чи іншого рішення, відтворити всі етапи розумової діяльності, що передують винесенню конкретних суджень і виконання тієї або іншої дії. Чим вище рівень конкретності та практичної значущості прийнятого рішення, тим більше усвідомленим повинен бути процес вибору.

Отже, тестова форма - допомагає виявити максимум можливих помилок на кожному з етапів міркувань і дій. У зв'язку з цим, в ході навчання цілком допустимим прийомом повинна бути не тільки робота з виконання, але й зі складання тестових завдань самими студентами.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямі

Тест не може бути єдиною формою навчання або навіть контролю, але не слід і применшувати його значимість в сучасних освітніх технологіях. Адекватність форми і змісту тестових завдань конкретним технічним умовам і методології дисципліни викладання здатне істотно підвищити якість самостійної роботи студента. Включення студентів у самостійну роботу за допомогою тестів сприяє формуванню соціальних та професійних якостей особистості майбутніх спеціалістів.

В подальших планах створити умови для формування не тільки самостійності, але й для формування творчої ініціативи та пізнавальної самостійності майбутнього професіонала, залучаючи до цього процесу увесь арсенал педагогічної науки.

Література та джерела

1. Володько В.М. Самостійна пізнавальна діяльність студентів: Методичні рекомендації / В.М.Володько, І.С.Дмитрик, В.Іванова. – К.: ІСДО, 1993. – 52 с.
2. Грабовська Т. Формування позитивної мотивації діяльності особистості /Т.Грабовська, О.Киричук // Рідна школа. – 2002. – №4. – С.12-14
3. Сисоєва С.О. Психологія та педагогіка / С.О.Сисоєва, Т.Б.Поясок. – К.: 2005. – 520 с.
4. Яворська Г.Х. Педагогіка для правника / Галина Харлампіївна Яворська. – К.: Знання, 2004. – 335 с.

Раскрыто пути осуществления эффективного формирования у студентов самостоятельности с помощью тестов, которые на уровне творческого стиля обучения способствуют формированию социально необходимых качеств личности будущих специалистов; определены возможности и ограничения данного метода в процессе преподавания гуманитарных дисциплин в вузах.

Ключевые слова: социальная зрелость, самостоятельность, самостоятельная работа студентов, тесты, классификация тестов по уровню усвоения знаний, умений и навыков студентов вузов.

The author of the article has considered the way of effective formation of selfdependence in the students with the help tests, which at the level of creative learning style of teaching contribute to the formation of social personality qualities, necessary for future professionals; the possibilities and limitations of this method in the humanities teaching at universities have been defined.

Keywords: social maturity, independence, self-study students, tests, tests on the classification level of learning and skills of university students.

УДК 37(477.87)(09)"18/19"

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ І СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ НА ЗАКАРПАТТІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XIX-ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ

Дацків Ірина Євгенівна,
м.Ужгород

У статті розглядаються особливості розвитку і становлення професійної педагогічної освіти на Закарпатті у другій половині XIX – початок XX століття і визначаються позитивні та негативні наслідки перебування під владою Австро-Угорщини.

Ключові слова: професійна педагогічна освіта,учительська семінарія, культурно-освітня діяльність, самоідентифікація.

Розвиток системи освіти можна співставити зі становленням держави, адже культурно-освітній процес, функціонування громадсько-освітніх організацій та діяльність визначних педагогів становить невід'ємну частину не тільки на сторінках історії краю, але й у свідомості людської спільноти того часу, у громадській та політичній сфері життя Закарпаття.

Українське населення і тогочасні діячі відчули на собі утиски та гноблення з боку тієї держави, яка володіла нашою землею у різні періоди. Ми захоплюємось частиною наших слов'ян-русинів, яка не піддалась колективній асиміляції, а навпаки зберегла свою ментальність, почуття національної самоповаги й здатності до активної політичної, культурно-освітньої діяльності за утвердження своєї держави, за здобуття освіти рідною, а не кимось нав'язаною мовою. Варто віддати належне освіченій та ерудованій верстві населення, яка вчасно зрозуміла поштовх до активних дій формування національної свідомості — це закарпатське вчительство. "Загальновизнаним залишається те, що в основі збереження самоідентифікації нації лежить народна і професійна педагогіка, яка і формує процес виховання особистості, забезпечує їй передачу стійких знань у всіх сферах духовного життя, загального і професійного навчання. Педагогіка є становим хребтом становлення нації, держави" [3, с.4].

З іншого боку, факти засвідчують, що велика частина інтелігенції краю не змогла, а, можливо, не хотіла надалі протистояти гнобленню. Вони відреклись від свого народу настільки, що їх важко було відрізнити від угорців. "Більшість закарпатської інтелігенції перейшла на бік поневолювачів, змадьяризувалась і повністю втратила зв'язки з народом, а тих, хто продовжував боротьбу за розвиток національної культури, відкрито переслідували. Наступив новий період глибокої депресії в суспільно-політичному і культурному житті Закарпаття, який тривав аж до возз'єднання в Українській Радянській державі " [4, с.32].

Недарма увагу істориків, культурологів і педагогів привертав і продовжує привертати саме карпатський регіон, адже він визначається багатонаціональністю та полікультурністю. Сфера становлення освіти на Закарпатті у XIX-XX столітті є малодослідженою через брак достовірних матеріалів та документів. "Прискіплива увага науковців до процесу формування освіти та шкільництва на Закарпатті пов'язана з тим, що у цьому століттями гнобленому різними можновладцями куточку українського слов'янства освіта була не тільки джерелом знань, але й не давала бодай на час завмерти почуттю національної самоповаги серед підростаючого покоління " [3, с.4-5].

Вагомим питанням розвитку освіти і педагогічної думки Закарпаття присвячують свої праці Е. Балагурі, М. Баяновська, В. Гомоннай, І.Гранчак, І. Грицак, Д. Данилюк, В. Ілько, М. Кляп, І. Поп, В. Росул, С. Сірополко, М. Талапканич, П. Ходанич, М. Ярмаченко. Значний внесок у висвітлення діяльності гімназій та семінарій, де учні здобували професійну педагогічну освіту, зробили К. Деркач, О. Машталер, А. Павлик, В. Пагиря, П. Стрічик, І. Фекета, В. Химинець та інші.

Мета нашої публікації полягає у розгляді особливостей формування та розвитку професійної педагогічної освіти на Закарпатті у другій половині XIX-початок XX століття та визначенні позитивних і негативних наслідків перебування під владою Австро-Угорщини для культурно-освітнього процесу у краї.

На нашу думку, багато дослідників приділяють недостатньо уваги впливу інших народів на розвиток культури, освіти і суспільної думки Закарпаття. Той факт, що наш край у певні періоди належав до різних держав, дає змогу прослідкувати процес культурного взаємовпливу між сусідніми народами. Закарпаття підпорядковувалось порядкам і законам тієї влади, яка панувала в той чи інший час аж до возз'єднання з Радянською Україною.

Дослідники В. Гомоннай, В. Росул і П. Ходанич у праці "Педагогічна освіта на Закарпатті " виділяють кілька етапів дослідження історії педагогічної думки, розвитку шкільництва і педагогічної освіти на Закарпатті : I — 20-ті рр. XIX ст. — 1918 р., II — 1920-1939 рр., III — 1945-1991 рр., IV — від 1991р. У нашій публікації ми розглянемо перший етап, тобто з другої половини XIX до початку XX століття коли наш край був під австро-угорською владою.

Монархія Габсбургів добре усвідомлювала низький рівень освіти на Закарпатті. Таке становище було зручним, оскільки неписьменним народом легше керувати. Шкільництво перебувало в стані занепаду через брак і педагогічних кадрів, і матеріально технічної бази, і приміщення для навчання. Для поповнення шкіл кваліфікованими кадрами необхідно було піднімати рівень педагогічної освіти. "Завданням педагогічної освіти завжди було не тільки підготувати знаючого, ерудованого і творчого вчителя, але й своєрідного пропагандиста державницької ідеї серед підростаючого покоління. З цією метою в Австро-Угорщині вчителі прирівнювались до рангу державних службовців" [3, с.6]. Таким чином, завдання шкільних вчителів було переконувати учнів, що краще майбутнє їх чекає лише в Угорщині.

Враховуючи той факт, що лише вчительські семінарії забезпечували основну підготовку педагогічних кадрів, навчання спрямовується на мадяризацію. "Перед учительськими семінаріями стояло завдання : виховати майбутнього вчителя у дусі релігійності, покори, відданості Габсбургам, прищепити йому ненависть до передових, революційних ідей. Протягом чотирьох років навчання семінаристи перебували під постійним наглядом викладачів, у повній ізоляції від суспільно-політичного і культурного життя. Найменша підозра у неблагонадійності закінчувалась для них, як правило, виключенням" [6, с.171]. Проте не лише за семінаристами, а й за вчителями слідкувала поліція. Їм заборонялось брати участь у культосвітніх товариствах. У протилежному випадку їх звільняли з роботи або переводили у віддалені місцевості.

Греко-католицька семінарія є центром шкільництва і першим педагогічним учбовим закладом на Закарпатті. Заснована у 1793 р. при Ужгородській "нормальній школі". Спершу навчання проводилося на 5-місячних курсах, а вже з 9 травня 1844 р. семінарія мала 2 класи, згідно з королівським розпорядженням, згодом у 1897 р. — стала повноцінною 4-класною семінарією. Оскільки була нагальна проблема із приміщенням для навчання, греко-католицький єпископат виділив кошти на будівництво навчального корпусу з інтернатом і на зарплату викладачам. З 1879 р. навчання проходило на вул. Капітульній (сьогодні там юридичний факультет УжНУ). У 1862 р. встановили 16 стипендій для учнів. Директорами були І. Чургович (1839-1862), М. Лихварчик (1862-1883), Ю. Дрогобецький (1883-1891), А. Репай (1891-1892), Г. Камінський (1892-1917), А. Волошин (1917-1938). З початку свого керівництва семінарією "А. Волошин велику увагу приділяв забезпеченню учителями шкіл гірських районів. Лише з Березнянщини вчилися близько 20 чоловік. Підготовка педагогічних кадрів з гірських районів безумовно сприяла розвитку освіти у віддалених гірських селах краю " [3, с.32]. "Угорський уряд мало турбувався про освіту і культуру русинів, людей інших національностей, активно намагався їх змадяризувати, а тому слабо підтримував матеріально семінарію, в якій навчались в основному не угорці. І тільки завдячуючи греко-католицькій церкві, її єпископату, семінарія витримала випробування і успішно виконувала функції професійної підготовки вчительського народу або, як тоді називалось, елементарної школи" [2, с.2].

З одного боку, Ужгородська учительська семінарія була єдиним центром підготовки вчителів для всього Закарпаття, що суттєво вплинуло на розвиток педагогічної освіти. З іншого боку, вона була неспроможна розв'язати проблему вчительських кадрів. Причина полягала не тільки у занадто малій кількості випускників, але й у низькій якості викладання. "Оплата праці вчителів була мізерною, тому світська інтелігенція неохоче йшла на цю роботу. Як і раніше, роль учителя виконували дяки і священики, які не мали педагогічної освіти і тому навчали на власний розсуд, «як хто вмів». Для служителів релігійного культу шкільна справа була другорядною, вони мало цікавилися нею. Ось чому в ряді сіл офіційно відкриті школи пустували саме через відсутність учителів" [4, с.35].

Події 1848-1849 рр. суттєво вплинули на культурне відродження Угорської Русі (в той час так називали Закарпаття). 7 червня 1848 р. Слов'янський з'їзд прийняв резолюцію для угорських русинів і словаків про формування системи шкільництва, відкриття навчальних закладів і навчання на слов'яно-руській мові. Одним словом, дозволили свободу навчання і виховання, але за кошти українського населення. 14 жовтня 1849 р. австрійський уряд погодив меморандум закарпатських русинів щодо викладання руської мови в учительських семінаріях та заснування руських шкіл, гімназій. Уряд пішов на такі поступки тільки для того, щоб завоювати прихильність українців для придушення повстання угорців проти Австрії. Але це тривало недовго, бо вже з 1868 р. почали видавати один за одним угорські мовні шкільні закони про ліквідацію руських шкіл та проведення навчання мадярською мовою. Як наслідок, 1915-1918 рр. вже всі школи на Закарпатті були угорськомовними. "Щоб заохотити учителів немадярських шкіл до кращого успіху в навчання дітей мадярської мови, міністерство освіти 1889 р. видало наказ про уділення нагород тим, учителям, що досягнуть найкращих успіхів при навчанні мадярської мови " [7, с.636].

Потреба у підготовці вчителів для народних, сільських, горожанських шкіл та гімназій постійно зростала. Вчителями могли ставати також випускники гімназій в Ужгороді, Мукачеві і Мараморош-Сігеті та духовних семінарій при умові, якщо вони після закінчення складуть екзамени з психології та педагогіки. "Проте Ужгородська учительська семінарія не була самостійним учбовим закладом. Вона давала лише курсову освіту тим, хто бажав вчителювати. Як правило, це були випускники «нормальної» школи або учні молодших класів ужгородської гімназії. Вони проходили піврічну практику, складали екзамен при «нормальній» школі і діставали право працювати учителями" [4, с.35].

Ще одним закладом підготовки педагогічних кадрів була Мукачівська угорська королівська державна народошкільна семінарія, в яку приймали лише хлопців, що закінчили 4 класи гімназії. Мукачівську семінарію відкрили у 1914 р., хоча ще 1902 р. мукачівський міський голова Я. Недецеї на засіданні Березького комітату пропонував відкрити учительську семінарію. Директором було призначено Яноша Санді, а викладачами — М. Бірова, А. Дем'яновича, І. Молнара та інших. Як і в інших семінаріях, "викладачі виховували своїх учнів у шовіністичному дусі, сліпій відданості Угорській державі. Угорська влада вбачала у шкільному вчителеві знаряддя для проведення своєї політики денаціоналізації місцевих українців " [3, с.33]. Викладачі не могли дати повноцінних знань, тому педагогічні кадри поповнювали викладачами з Угорщини. З серпня 1918 р. Мукачівська угорська семінарія була реорганізована в семінарію з руською мовою навчання. Кількість бажаючих навчатись зростала, проте через незнання угорської мови закарпатські русини не могли поступити.

Таблиця 1.

Кількість семінаристів у Мукачівській учительській семінарії протягом 1914-1919 рр. [3, с.33-35]

	1914/1915	1915/1916	1916/1917	1918/1919
Мукачівська учительська семінарія	26 абітурієнтів: 11 русинів, 3 словаки, 2 румуни, 10 угорців	26 учнів: 9 закарпатців, з них 1 русин	26 учнів: 6 закарпатців	65 учнів

У 1901 р. у Пряшівській учительській семінарії було 150 студентів [9, с.3]. У 1918-1919 рр. в Ужгородській греко-католицькій чоловічій семінарії навчалось 133, а в жіночій — 193 студенти [3, с.32]. Оскільки до більшості семінарій того часу приймали лише хлопців, педагогічна професійна освіта серед жінок була рідкісним явищем. Однак завдячуючи греко-католицькій церкві, єпископу Юлію Фірцаку та Августину Волошину, у 1902 р. в Ужгороді відкрили жіночу семінарію. Директорами в різні періоди були Віктор Желтвай, Василь Лар та інші. Серед випускниць були О. Бандрусяк, М. Минайло, М. Петрашко, М. Фущич, М. Чонка та інші.

З 1895 по 1950 рр. педагогічні кадри готувала Пряшівська руська учительська семінарія, "заснована на кошти греко-католицького єпархіального управління та народних пожертвувань. Правда, в ній навчалися в основному вихідці з Пряшівщини. При семінарії діяла шестикласна народна школа з 68 учнями, в якій семінаристи проходили педагогічну практику " [9, с.3].

Значний внесок у популяризацію педагогічної думки, народної освіти та книговидання зробив О. Духнович. У 1850 р. він заснував літературне, культурно-освітнє товариство "Литературное заведение Пряшевское" у Пряшеві. Метою товариства було об'єднати закарпатську інтелігенцію для боротьби за утвердження рідної мови у закладах освіти. "За недовгий час свого існування товариство видало 12 назв книг, які були видрукувані в Будапешті, Відні, Перемишлі та Львові. Серед них перевидання «Книжиці читальної», календарі «Місяцеслови», літературні альманахи «Поздравление русинов …» на 1851, 1852, 1853 рр., де О. Духнович подавав не тільки власні твори, але й твори О. Павловича, І. Ріпи, М. Нодя, П. Яновича, Г. Шолтиса, І. Невицької, Т. Подгаєцької та ін. Однак ця спілка припинила свою діяльність 1856 р. Восени 1862 р. у Пряшеві О. Духнович і А. Добрянський засновують нове національне товариство «Общество св. Іоанна Крестителя» " [3, с.24].

Важливим просвітницьким моментом, що викликав потяг до знань, науки та освіти було видання у 1857 р. першого підручника з педагогіки не тільки на Закарпатті, а в усій Україні під назвою "Народная педагогія в пользу учителей сельских". О. Духнович врахував гостру нестачу підручників для якісної педагогічної підготовки, адже навчали у школах "хто як вмів".

За відомостями Г. Стрипського, перша друкарня в Ужгороді з'явилась у 1845 р., "а саме того року німець Еллінгер оснував там філію своєї кошицької друкарні. Через цензурні труднощі Еллінгер зліквідував свою друкарню в Ужгороді 1849 р. … Друкарня запрацювала аж 1861 р., коли шарошпотоцький німець Форстер заснував свою філію під проводом Карпа Єгера, що опісля став самостійним і вів своє підприємство до 1890-х років " [7, с.644].

Панування австро-угорської влади на території Закарпаття стало трагічною сторінкою в історії становлення професійної педагогічної освіти. Політика мадяризації спричинила скорочення, а пізніше і повне закриття руських шкіл, викорінення нашої рідної мови, переслідування культурно-освітніх організацій, періодичних видань, викладачів семінарій та гімназій.

Розглянувши діяльність учительських семінарій, як єдиних закладів професійної педагогічної освіти у краї на той час, зазначимо кілька позитивних наслідків перебування під владою Австро-Угорщини. Попри всі негаразди закарпатська інтелігенція "відкрито заявила про природні права місцевих русинів-україн-

ців на отримання освіти, довела, що самі русини-українці здатні сформувати справжню національну еліту " [3, с.7-8]. Єдність культурно-громадських діячів із Галичини і Закарпаття за формування національно свідомого підростаючого покоління та розбудову професійної педагогічної освіти у такі скрутні часи слугує прикладом для нас сьогодні. Не зважаючи на утиски з боку влади, заслугою учительських семінарій була підготовка педагогічних кадрів для всього краю.

Література та джерела

1. Гомоннай В.В. Антологія педагогічної думки Закарпаття (XIX-XX ст.) / Василь Васильович Гомоннай. – Ужгород: Закарпаття, 1992. – 299 с.
2. Гомоннай В.В. Діяльність учительських семінарій у Закарпатті — яскрава сторінка в історії освіти і культури нашого краю / Василь Васильович Гомоннай // Новини Закарпаття. – 1993. – 18 вересня. – №138-139. – С.2
3. Гомоннай В. Педагогічна освіта на Закарпатті / В.Гомоннай, В.Росул, П.Ходанич. – Ужгород: Ґражда, 2003. – 112 с.
4. Машталер О.В. Педагогічна і освітня діяльність О.В.Духновича / О.В.Машталер. — К.: Радянська школа, 1996. – 147 с.
5. Нариси історії Закарпаття. Том II (1918—1945) / [редкол. І. Гранчак, Е. Балагурі, І. Грицак та ін.]. – Ужгород: Вид-во «Закарпаття», 1995. – 663 с.
6. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X-поч. XX ст.): Нариси / [редкол.: М.Д. Ярмаченко та ін.]. – К.: Радянська школа, 1991. – 381 с.
7. Сірополко С.О. Історія освіти в Україні / Степан Онисимович Сірополко. – Київ: Наук. думка, 2001. – 912 с.
8. Фекета І.І. Альма-матер. Ужгородській учительській семінарії — 200 років / Іван Іванович Фекета // Карпатський край. – 1994. – № 1-2. – С.33–35
9. Химинець В. Гімназії і семінарії / В.Химинець, М.Талапканич, П.Стрічик // Слово вчителя. – 2008. – № 15. – С. 3.

В статье рассматриваются особенности развития и становления профессионального педагогического образования на Закарпатье во второй половине XIX-начале XX века и определяются позитивные и негативные последствия пребывания под властью Австро-Венгрии.

Ключевые слова: профессиональное педагогическое образования, учительская семинария, культурно-образовательная деятельность, самоидентификация.

The author of the article has considered the peculiarities of the development and formation of the professional pedagogical education in Transcarpathian region in the second part of XIX-the beginning of XX century and has determined the positive and negative results of being under the rule of Austro-Hungary.

Key words: the professional pedagogical education, teacher training college, the cultural-educational activity, self-identification.

УДК 371.134:37.013.42

ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Делянченко Віталій Миколайович,
м.Луганськ

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена нагальними потребами суспільства у створенні педагогічних моделей процесу формування толерантності у майбутніх соціальних педагогів. Визначено сутність феномену «толерантність», «процес формування толерантності» та «професійне навчання». Окреслені основні теоретичні та практичні особливості та зміст феномену «професійна та особистісна толерантність майбутнього соціального педагога» та виокремленні особливості цього процесу у вищій школі. Тому у вищих навчальних закладах, які готують фахівців в сфері соціальної педагогіки, необхідно всіляко розвивати процес адаптації особи майбутнього фахівця до толерантної культури за допомогою освіти. Виявлені особливі характеристики педагогічних технологій в ході учбово-виховних операцій полікультурної освіти. Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню й експериментальній перевірці педагогічних умов, які забезпечують успішний процес формування толерантності у майбутніх соціальних педагогів.

Ключові слова: толерантність, професійна освіта, педагогічні умови, педагогічна модель.

Актуальність теми статті полягає в тому, що процес формування толерантності у майбутніх соціальних педагогів в умовах професійного навчання в системі вищої освіти України, залежить від розробки комплексу педагогічних умов, що ефективно взаємодіють з іншими елементами професійного становлення майбутніх фахівців.

Без визначення всіх аспектів, показників та етапів зазначеного процесу не можливо застосування будь-якої моделі та створення структурно-функціональної моделі формування професійної спрямованості студентів майбутніх соціальних педагогів. Тому метою нашої статті є визначення моделі за якою цей процес необхідно організувати є нагальною і невідкладною ціллю нашого дисертаційного дослідження.

Перед тим як перейти до конструювання та аналізу педагогічної моделі процесу формування толерантності у майбутніх соціальних педагогів, необхідно з'ясувати значення поняття «модель», яке має відображення в сучасній нуково-педагогічній літературі. Розв'язання цієї задачі не можливе без визначення, крім іншого, сутності методу моделювання у педагогічному дослідженні.

Поняття «модель» має латинське походження, що означає спосіб, образ, міру. Частіш за все термін «модель» використовувався в будівництві та математиці і мав значення зразка, приклада, еталону тощо. Поступово термін еволюціонував і став розумітися, як теорія, що структурно подібна до іншої теорії, або як об'єкт, який описує теорія [1, с.6].

Більшість філософів схиляються до думки, що модель має значний пізнавальний потенціал. Вона не тільки імітує об'єкт дослідження, але і дає можливість виявити та проаналізувати властивості, які важко побачити та прослідити в реальному об'єкті [2, с.394]. Виникнення моделі дослідження обумовлена потребою провести дослідження у певній галузі науки в доступній для аналізу й висновків формі. На думку В.Штоффа, моделювання розглядається, як побудова моделі, дослідження її та застосування в перевірці істинності знання [3, с.227].

Розкриваючи суть методу моделювання, можна констатувати, що основою його є опосередковане оперування не безпосередньо об'єктом, а штучно створеною системою, яка знаходиться у необхідній до об'єкту пізнання тотожності [4, с.4].

Тому головною проблемою методу моделювання, на думку більшості дослідників, є створення моделі, що в повній мірі відтворювала причинно-наслідкові зв'язки, що існують в реальному об'єкті [4, с.50].

Метою методу моделювання є поєднання емпіричного та теоретичного, виявлення та формулювання зв'язку між фактами та результатами експериментів, створення логічних конструкцій, абстракцій та теорій.

Вище зазначені цілі методу моделювання є важливими саме при дослідженні навчального процесу. На думку С.Архангельского, моделювання у педагогічних дослідженнях, обумовлено складністю навчального процесу, постійною зміною умов, неможливістю спостерігати однакові процеси двічі [5].

Моделювання у вищій школі набуває нових властивостей. Метод дає поштовх розвитку творчих здібностей та теоретичного усвідомлення емпіричного досвіду. Завдяки цьому педагогічний процес отримує еталони порівнюючи з якими, дослідник має можливість оцінити якість форми навчання, методику викладання, навчальні програми та технології удосконалення оцінки знань [6]. Стратегічна ціль педагогічного моделювання, на думку Н.Волкової, полягає в підготовці фахівця у відповідності до ідеалів професійності [7, с.144].

Розробка педагогічної моделі процесу формування толерантності, передбачає необхідність звернути нашу увагу на її властивості. Такий підхід, нам дозволяє виокремити структуру процесу формування толерантності в умовах професійної спрямованості особистості майбутнього соціального педагога під час навчання у ВУЗі. За цією логікою, ми створюємо структурно-логічну схему даного процесу, аналізуємо зв'язки з процесом професійної освіти майбутніх соціальних педагогів, не застосовуючи математичні та кількісні методи. Така постановка проблеми дає нам можливість більш чітко визначити структуру педагогічного процесу та механізм взаємодії між діяльністю викладача та пізнавальну активність студента.

Застосування структурно-функціонального моделювання, крім іншого, дає змогу гармонізувати формально-логічний та змістовний підхід під час педагогічного дослідження та аналізу його результатів. Серед більшої частини алгоритмів побудови педагогічних моделей, на основі попереднього аналізу виходячи із цілей та завдань нашого дослідження ми прийшли до висновку про необхідність зупинитися на наступних етапах процесу обґрунтування та побудови моделі:

1. Аналіз динаміки еволюції педагогічного процесу формування толерантності в умовах професійного навчання майбутніх соціальних педагогів й виокремлення основних проблем та протиріч.
2. Обґрунтування ідейно-теоретичної основи, яка в подальшому сприятиме розв'язанню проблем і протиріч процесу формування толерантності у майбутніх соціальних педагогів.
3. Визначення мети та завдання моделі формування толерантності в умовах професійного навчання.
4. Окреслення та розкриття змісту методологічних основ моделювання.
5. Конструювання педагогічної моделі з акцентом на виявлення залежності між основними елементами об'єкту дослідження, визначенням параметрів об'єкту та критеріїв оцінки цих параметрів.
6. Використання моделі на всіх етапах педагогічного експерименту.
7. Інтерпретація результатів педагогічного моделювання та оприлюднення результатів педагогічного дослідження.

Тому на нашу думку доцільним буде провести аналіз основних елементів структурно-функціональної моделі процесу формування у студентів майбутніх соціальних педагогів, яка зображена у формі Рисунку 2.1.

Метою нашого моделювання, в таких умовах, є формування

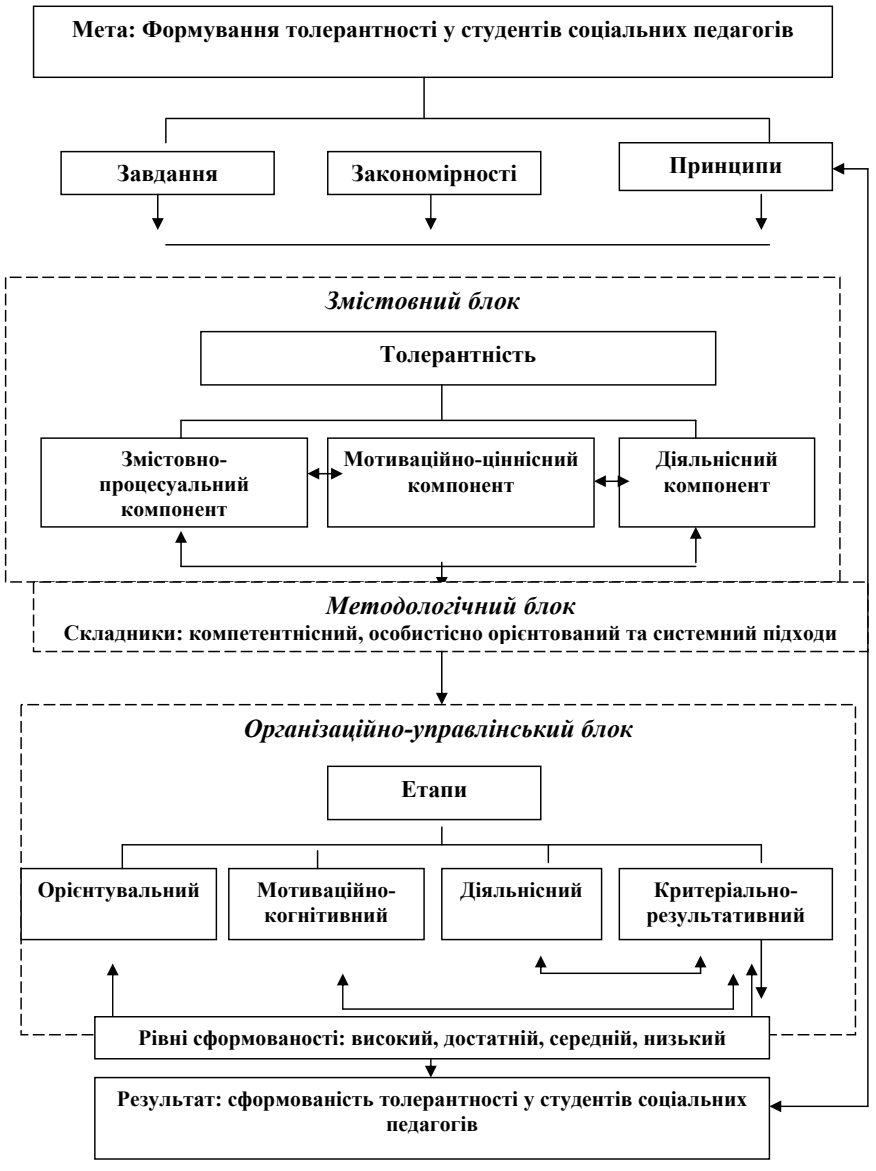


Рис.1 Структурно-функціональна модель формування толерантності студентів майбутніх соціальних педагогів в умовах професійного навчання.

толерантності студентів соціальних педагогів під час навчання у вищому навчальному закладі. Вищезазначена мета, обумовлює наступні завдання: сприяти ефективному адаптуванню молодих людей у новий освітній простір, підняття рівня їх мотивації щодо формування толерантної поведінки, як елементу професійного становлення.

В нашій моделі мотиваційно-ціннісний компонент має особливе місце і полягає в тому, що:

- рівень спрямованості на діяльність майбутнього студента соціального педагога відповідає здібностям, потребам та схильностями соціально-педагогічної роботи, існування професійних ідеалів та планів, схильностей до наукової та професійної роботи;
- рівень мотивації та інтересу щодо творчої навчально-пізнавальної діяльності, відповідними професійними та особистісними навиками толерантності задля подальшого професійного становлення.

При виявленні рівнів сформованості толерантності ми керувалися загальними методологічними положеннями, а саме:

- поняття „рівень" дає можливість розглянути зазначений феномен у всій різноманітності властивостей, зв'язків і відношень;
- виявлення рівня толерантності майбутніх соціальних педагогів можливе тільки під час здійснення навчально-виховного процесу;
- послідовність переходу від рівня до рівня є процесом розвитку професійної соціалізації студентів соціальних педагогів;
- рівні були виділені на основі структурно-функціональних ознак: толерантність при переході на інший рівень змінює свою структуру і функції за кожним компонентом зазначеного феномену.

Досягнення високого рівня професійної толерантності студентами майбутніми соціальними педагогами, крім іншого, означає перетворення всіх властивостей нижчих рівнів у більш досконалі, що відбувається завдяки розвитку їх професійної та особистісної толерантності. Це не можливо без змістовного компоненту нашої моделі (рис.1.).

Визначення загальних принципів моделювання і їх дотримання під час моделювання, на думку деяких дослідників, в тому числі і Н.Волкової, дає можливість отримати більш коректні результати в залежності від предмету дослідження [7].

Тому наступний крок у формуванні педагогічної моделі, що забезпечить ефективне формування толерантності у майбутніх соціальних педагогів, – визначення принципів:

Індивідуалізація. Враховує в процесі формування толерантності, психологічні, мислиневі, фізіологічні та інші особливості, що забезпечує більш гнучке формування толерантної поведінки майбутнього соціального педагога.

Паритетності. Сприяє створенню сприятливого психологічного клімату між педагогом та студентом, надає можливість активно використовувати принципи толерантної поведінки в процесі навчання.

Періодизації. Формування професійної спрямованості спирається на врахування особливостей кожного з етапів професійного навчання та залежить від правильного хронологічного розташування форм, методів та засобів їх розв'язання.

Синергетичність. Полягає в особливій організації процесу формування толерантності майбутніх педагогів, як єдиновекторного виду діяльності, як для викладачів так і для студентів. Втім не дотримання цього принципу веде до зниження якісних та кількісних показників ефективності цього процесу.

Системність. Передбачає формування толерантності у студентів соціально-педагогіної спеціальності не відриваючись від навчально-виховного процесу, аналізуючи їх в цілісності.

Усвідомленої перспективи. Необхідністьстудентами усвідомлювати потребуволодіти толерантною поведінкою як елементом професійної зрілості, ґрунтом професійного становлення.

Цілеспрямованість. Передбачає визначення цілі формування толерантності студентів соціальних педагогів, що виступає рушійною силою у процесі професійного становлення їхньої особистості, забезпечує цілеспрямований характер навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі та вибірковість різних його компонентів.

Тому перед тим як визначитися з методологічним підходом та роллю його у формуванні толерантності у майбутніх соціальних педагогів, необхідно наповнити змістом поняття «підхід».

Термін «підхід» у педагогічній літературі використовується давно, однак єдиної одностайної трактовки, а то навіть визначення не існує. Деякі педагоги та філософи розуміють методологію як «керівні положення, основні правила, настанови» [8, с.984], «сукупність пізнавальних засобів, методів, прийомів» [9, с.278] та «головних тез» [10, с.79].

В психолого-педагогічному аспекті підхід, на думку В.Галузинського та М.Євтуха є сукупністю організаційно-педагогічних, психолого-педагогічних і педагогічно-методичних впливів на студента, що забезпечується його успішне навчання, виховання й розвиток [10, с.12]. В продовження цієї теми, вважаємо за необхідне, звернути увагу на дослідження Л.Лузіної та Є.Степанового. В дослідженнях цих авторів вважається, що методологічний підхід – це орієнтація викладача на певні дії, що спираються на певні світоглядні та понятійні парадигми [11, с.83].

Аналізуючи підходи що розуміння педагогічного, психологічного та філософського, ми прийшли до висновку, що компетентнісний підхід суттєво впливає на педагогічний процес формування толерантності.

Компетентністний підхід перетворює процес професійного навчання в елемент моделі формування толерантності у студентів майбутніх соціальних педагогів. Формує толерантність як елемент професійної зрілості задля ефективного прийняття професійних рішень. Вищезазначений підхід на перший план висуває не поінформованість студента, а вміння його вирішувати складності, які виникають в процесі пізнання, в тому числі, в умовах відсутності навичок толерантної поведінки.

Саме тому, особистісно орієнтований підхід, вважаємо за необхідне використовувати під час формування толерантної поведінки серед студентів майбутні соціальних педагогів.

Особистісно орієнтований підхід чи не найбільш розповсюджений підхід в педагогічних дослідженнях, тому на нашу думку, щоб уникнути зайвого повторення, необхідно звернути увагу на особливості застосування особистісно-орієнтованого підходу в процесі формування толерантності у студентів соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу.

Підсумовуючи можна сказати, що застосування особистісно орієнтованого підходу у процесі професійної підготовки соціальних педагогів є невід'ємною передумовою сформованості професійно значущих інтересів, планів та мотивів, та успішної професійної соціалізації.

Втім, треба зазначити, також, що запорукою ефективної педагогічної діяльності є її системність. Аналіз більшості педагогічних явищ здійснюється на основі системного підходу.

Толерантність особистості розглядається нами, крім іншого, не тільки як теоретичне педагогічне поняття та феномен педагогічного процесу, а також як і об'єкт дослідницьких та експериментальних дій.

Тобто, толерантність це складне, багатобічне явище, яке має власну структуру, в процесі функціонування взаємодіє з іншими психолого-педагогічними явищами та процесами. Тому саме виникає необхідність застосовувати системний підхід в процесі формування толерантності у студентів майбутніх соціальних педагогів.

Втім, як методологічне підґрунтя, *системний підхід* дозволяє змоделювати логічну схему педагогічного процесу формування толерантності у майбутніх соціальних педагогів, створити абстрактну структуру педагогічного явища з урахуванням необхідних складників та зв'язків між ними. В цілому підхід розглядає проблему, як цілісний об'єкт та визначає механізми, що створюють цю цілісність і тому, найчастіше, системний підхід застосовують під час планування педагогічного процесу.

Що стосується формування толерантності майбутніх соціальних педагогів, то, крім іншого, системний підхід дозволяє інтегрувати більшу частину методологічних підходів в єдине ціле, сформулювати вимоги держави та суспільства щодо оволодіння

професією соціальний педагог та збільшує прогнозованість процесу навчальної та професійної соціалізації студентів соціально-педагогічної спеціальності.

Процес формування толерантності, на нашу думку, складається з ціннісно-мотиваційного, змістово-процесуального та діяльнісного компонентів. Які в свою чергу природно поєднані з комплексом виділених педагогічних умов.

Наступним етапом побудови нашої моделі є створення організаційно-управлінської системи організації та управління педагогічного процесу формування толерантності серед студентів соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу. Основною метою створення організаційно-управлінського блоку нашої моделі є впровадження педагогічних умов, що забезпечує високий рівень сформованості толерантності серед зазначеної категорії студентів.

Організаційно-управлінський блок нашої моделі складається з сукупності послідовних етапів:

1. *Орієнтувальний* – організація попередньої оцінки рівня сформованості толерантності студентів; аналіз потенціалу педагогічного процесу щодо прогнозованого формування професійної толерантності серед студентів, в цілому, та кожного з її компонентів, зокрема; визначення ролі викладачів у процесі формування толерантності.

2. *Мотиваційно-когнітивний* – спрямований на усвідомлення змісту та сутності педагогічного феномену «толерантність» на основі навчально-пізнавальної діяльності, професійного становлення та самореалізації. Цей етап дає студентам об'єктивну оцінку їх професійної соціалізації, в цілому, та сформованості толерантності, зокрема.

Втім процес формування толерантності має індивідуальний характер. Реалізується переважно через взаємодію між викладачами та студентами в умовах реального навчального процесу. Тому викладачам важливо, крім іншого, оцінити наскільки зміст навчального матеріалу вміщує матеріал щодо формування толерантності в середовищі майбутніх соціальних педагогів.

3. *Діяльнісний* – цілеспрямований на реалізацію педагогічних умов та формування толерантності у студентів майбутніх соціальних педагогів. Що в свою чергу передбачає впровадження дидактичної адаптації під час процесу навчання, використання поряд з аудиторною поза аудиторної роботи та впровадження технології постійного оцінювання сформованості феномену толерантності серед студентів Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Крім іншого, треба зазначити, що цей підхід, як і більшість названих, залежить від правильного вибору та чіткого опису педагогічних умов, що ми спробуємо проаналізувати в наступному параграфі. Впровадження таких форм, засобів та методів навчально-виховного процесу, які дають поштовх для ефективної та успішної адаптації студентів перших курсів.

Втім діяльність студентів на першому етапі формування толерантності характеризується: особистісним та професійним розвитком, налаштованістю на сприйняття запропонованих знань, досвіду, цінностей.

4. *Критеріально-результативний* – виявлення відповідності толерантної поведінки студентів, що характеризують зазначений феномен. Під критерієм ми розуміємо об'єктивну ознаку, за допомогою якої буде визначатися ефективність дослідно-експерементальної роботи.

Втім визначення критеріїв оцінювання сформованості ціннісно-вольової сфери має певні складнощі. У цьому питанні ми спираємося на розробку загальних вимог виявлення і обґрунтування критеріїв.

Визначені нами критерії та показники покладено в основу чотирьох рівнів сформованості толерантності студентів соціальних педагогів: високий, достатній, середній та низький.

1. *Високий.* Характеризується стійкою зацікавленністю в оволодінні знаннями про толерантність, позитивною мотивацією до застосування знань про толерантну поведінку в діяльності, усвідомлення власного образу «Я – толерантний фахівець» та «Я – толерантна особистість»; успішна та швидка соціалізація студента соціального педагога до навчання у вищій школі; усвідомлення важливості, крім іншого, оволодіння професійною та особистісною толерантністю, в умовах навчальної діяльності.

2. *Достатній.* Потреби в отриманні соціально-педагогічної професії, усвідомлення її соціальної привабливості, прагнення стати кваліфікованим фахівцем, мотивації щодо демонстрації толерантної поведінки, толерантне сприйняття зовнішнього впливу, усвідомлення необхідності володіти методами толерантності та прагнення опанувати ними.

3. *Середній.* Оволодіння навичками толерантності частково, що пов'язане з її змістом та здійснюється на підставі вузьких особистісних мотивів. Подальше усвідомлення місця і ролі толерантності в професійній діяльності нечітке; часткове усвідомлення необхідності оволодіння ознаками толерантності; часткове оволодіння теоретичними та практичними знаннями з проблем толерантності; часто в навчальній роботі демонструє прояви інтолерантної поведінки.

4. *Низький.* Повна відсутність інтересу щодо знання про толерантність та слабка мотивація застосовувати їх в професійній діяльності, майбутня самореалізація не пов'язується з особистою та професійною толерантність.

Результати дослідження, що викладені у даному параграфі, надали нам можливість розробити структурно-функціональну модель процесу формування толерантності у студентів майбутніх соціальних педагогів, яку можна розглянути на рисунку 1.

Таким чином, на нашу думку, були визначені теоретичні основи моделювання педагогічного процесу з метою наближення до ідеального образу формування толерантності майбутніх соціальних педагогів на основі методу педагогічного моделювання. Що дало змогу нам збільшити ефективність формування професійної та особистісної толерантності серед студентів соціально-педагогічної спеціальності.

Крім іншого, обґрунтовано структурно-функціональну модель формування толерантності студентів майбутніх соціальних педагогів, як послідовна, логічно поєднана метою система блоків – орієнтувальний, змістовий, методологічний та організаційно управлінський. Як наслідок, було визначено критерії та показники сформованості толерантності у студентів майбутніх соціальних педагогів.

Література та джерела

1. Габдреев Р.В. Моделирование в познавательной деятельности студентов / Рустем Вагизович Габадреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1983. – 111 с.
2. Філософський словник / За ред. В.І.Шинкарука. – 2-е вид., перероб. і доп. – К.: Голов. Вид-во УРЕ, 1986. – 800 с.
3. Штофф В.А. Моделирование и философия / Виктор Александрович Штофф. – М.-Л.: Наука, 1966. – 301 с.
4. Федотов А.В. Моделирование в управлении вузом / А.В.Федотов. – Л.: Изд-воЛенингр. Ун-та, 1985. – 120 с.
5. Архангельский С.И. Лекции по научной организации учебногопроцесса в высшей школе / Сергей Иванович Архангельский – М.: Высшая школа, 1976. – 200 с.
6. Веников В.А. О моделировании / Валентин Андреевич Веников. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
7. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика: Монографія / Наталія Павлівна Волкова. – Д.: Вид-во ДНУ, 2005. – 304 с.
8. Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.
9. Большой толковый словар русского языка / Сост. и гл. редактор С.А.Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2000. – 1536 с.
10. Галузинский В.М. Основы педагогики и психологи высшей школы в Украине: Учебное пособие / В. М. Галузинский, М. Б. Евтух. – К.: ИНТЕЛ, 1995. – 168 с.

11. Степанов Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е.Н.Степанов, Л.М.Лузина. – М.: Сфера, 2002. – 160 с.

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена насущными потребностями общества в создании педагогических моделей процесса формирования толерантности будущих социальных педагогов. Обозначена сущность феномена «толерантность», «процесс формирования толерантности» и «профессиональное обучение». Очерчены основные теоретические и практические особенности и содержание феномена «профессиональная и личностная толерантность будущего социального педагога в высшей школе». Поэтому в высших учебных заведениях, которые готовят специалистов в сфере социальной педагогике, необходимо всячески развивать процесс адаптации личности будущего специалиста к толерантности культуры с помощью образования. Выявлены особенные характеристики педагогических технологий в ходе учебно-воспитательных операций поликультурного образования. Статья посвящена теоретическому обоснованию и экспериментальной проверке педагогических условий, которые обеспечивают успешный процесс формирования толерантности у будущих социальных педагогов.

Ключевые слова: толерантность, профессиональное образование, педагогические условия, педагогическая модель.

The topicality of material stated in the article, is caused by pressing needs of a society in creation of pedagogical models of process of formation of tolerance of the future social teachers. The essence of a phenomenon "tolerance", «process of formation of tolerance» and "vocational training" have been defined. The basic both theoretical and practical features and the phenomenon maintenance «professional and personal tolerance of the future social teacher at the higher school» have been outlined. Therefore in higher educational institutions which train experts in the sphere of social pedagogics, it necessary in every possible way to develop process of adaptation of personality of the future expert to tolerance of culture. Special characteristics of pedagogical technologies have been revealed during teaching and educational operations of polycultural education.

Keywords: tolerance, vocational training, pedagogical conditions, pedagogical model.

УДК 37.035

ПЕДАГОГІЧНА ПОЗИЦІЯ БАТЬКІВ У ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Демиденко Тетяна Миколаївна,
м.Черкаси

Стаття присвячена аналізу сутності поняття «педагогічна позиція» батьків, його складових, корекції педагогічної батьківської позиції на основі гуманістичного підходу до родинного виховання.

Ключові слова: педагогічна позиція батьків, родинне виховання, цілі родинного виховання.

Одним із найважливіших суб'єктивних факторів, який впливає на виховний процес, є особа вихователя. Від особистісних якостей, психофізіологічних властивостей, інтелектуального та культурного потенціалу, креативних здібностей батьків, їх педагогічної позиції залежить ефективність процесу родинного виховання.

У філософській літературі поняття «позиція» досліджується як «життєва позиція особистості» (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, О. Леонтьєв); у соціології і соціальній філософії – «соціальна позиція» (І. Кон, Д. Паригін, А. Петровський), у психології – «позиція особистості», «внутрішня позиція» (А. Асмолов, Л. Божович, В. Мухіна), у психології праці, педагогічній психології – «професійна позиція», «ролова позиція» (Е. Антонюк, І. Кон, В. Торохтій), батьківська позиція (О. Захаров, А. Співаковська).

Термін «життєва позиція особистості» найчастіше вживається у широкому філософсько-світоглядному значенні під час аналізу життєдіяльності особистості, її цінностей, ставлення до оточуючого світу. Життєва позиція виявляється в діяльності особистості, у спілкуванні з оточуючими, є невід'ємною характеристикою зрілої особистості.

Соціальна психологія оперує поняттям «соціальна позиція» людини, що розглядається як: 1) місце людини в суспільстві, соціальній структурі; 2) система поглядів, переконань, ціннісних орієнтацій особистості. У першому випадку зміст поняття «позиція» наближається до інших термінів «статус», «роль». За другим варіантом «соціальна позиція» виявляє внутрішнє ставлення суб'єкта до власної діяльності.

Професійна позиція включає ставлення людини до професії, мети і засобів власної діяльності.

А. Маркова досліджує поняття «професійна педагогічна і психологічна позиція педагога» у контексті професійної компетентності вчителя як «стійкі системи ставлення вчителя до учня, до себе, до колег», включаючи професійну самооцінку, рівень професійних домагань.

А. Петровський визначає важливу якість дорослої людини – її позицію по відношенню до дитини – бути вихователем.

Поняття «педагогічна позиція» дедалі ширше використовується у педагогічних дослідженнях (В. Сластьонін, І. Підласий). Педагогічна позиція повинна бути делікатною, непомітною, прихованою від вихованця (І. Підласий).

Л. Заніна підкреслює особливість педагогічної позиції, що синтезує особистісну позицію педагога, яка проявляється під час зустрічі з дитиною, і професійно-діяльнісну, пов'язану із створенням умов для реалізації цілей освіти.

З позицій культурологічного підходу до педагогічного процесу вивчається гуманна педагогічна позиція вчителя (Л. Заніна), яка визначається як інтегративний компонент педагогічної культури вчителя, впливає на процес само детермінації і само актуалізації особистості в культурі, виступає основою і умовою успішності професійної самореалізації вчителя у спілкуванні з дітьми, в педагогічній діяльності.

Професійна педагогічна позиція вчителя розглядається також як складова професійної компетентності і необхідна умова реалізації педагогічної діяльності (В. Бедерханова, А. Маркова, В. Слободчиков, Г. Цукерман).

За визначенням С. Будникової, професійна педагогічна позиція - це єдність професійної свідомості, професійних стосунків і професійної діяльності, спрямованої на реалізацію базової цінності, якою визнається цінність розвитку і становлення особистості учня.

Важливого значення набуває аналіз змісту поняття «педагогічна позиція батьків» у зв'язку з розвитком понятійного апарату педагогіки сімейного виховання. Мета статті – розкрити сутність поняття «педагогічна позиція батьків».

У психологічних дослідженнях використовується поняття «батьківська позиція». Батьківська позиція розглядається Л. Шнейдер як цілісне утворення, реальна спрямованість виховної діяльності батьків, що виникає під впливом мотивів виховання. Автор підкреслює залежність реалізації батьківської позиції у взаємодії з дитиною від співвідношення усвідомлюваних і неусві-

домлюваних мотивів виховної діяльності.

С. Жигалін [1] доводить, що батьківська позиція виникає на основі загальних позицій особистості (життєвої, особистісної, соціально-рольової), в період зрілості батьківства – починає впливати на інші позиції. Особистісна позиція при цьому включає ставлення особистості до себе, інших, праці, життя в цілому, ставлення до себе як до вихователя (батька або матері), ставлення до інших членів родини (наприклад, до чоловіка або дружини), дітей, сфери сімейної праці, сімейного життя. Соціально-рольова позиція визначає статус в родині і ролі, які йому відповідають. Життєва позиція особистості як стратегія і спосіб життєдіяльності цілому, детермінують і батьківські позиції.

Дослідник розмежовує при цьому позиції батька і матері. Для батька батьківська позиція виявляється у домінуванні предметно-інструментальної функції у вихованні, для матері – визначальною є експресивно-емоційна функція.

За С. Жигаліним досліджуваний термін включає систему ставлень кожного з батьків до:

1) батьківства, розглядаючи цей феномен як радість або важкий обов'язок, діяльність, що спонукає до саморозвитку, самореалізації;

2) до себе як до вихователя (впевнений – невпевнений, милосердний – вимогливий);

3) батьківської ролі (батьківської, материнської) – власної, а також ролі іншого з батьків, що виявляється через її прийняття або неприйняття;

4) дитини (емоційно врівноважене, надмірно сконцентроване на дитині, відсторонене);

5) виховної практики (послідовність або непослідовність виховних впливів на дитину). Системоутворюючими компонентами батьківської позиції дослідник визнає три типи ставлень: до дитини, батьківської ролі, виховної практики.

Становлення батьківської педагогічної позиції відбувається безпосередньо у виховній взаємодії з дітьми, згідно з певними ціннісними пріоритетами батька і матері.

З метою діагностування ставлення майбутніх батьків до виховної діяльності нами було проведене опитування студентів щодо визначення цілей виховної діяльності в родині (за І. Підласим [3]) (результати подані у таблиці 1).

Таблиця 1
Цілі родинного виховання

Цілі родинного виховання	Ранг
Виховати дітей чесними і добрими	1
Прищепити самодисципліну, працездатність, організованість	2
Розвинути розумові здібності	3
Виховати незалежність і самостійність	4
Виховати мужність, стійкість	5
Надати гарну освіту	6
Навчити пристосовуватись до обставин	7
Виховати толерантність	8
Навчити професії, яка дає можливість завжди заробити «шматок хліба»	9
Виховати віру в Бога	10
Сформувати ділові якості	11
Залучити до національної культури	12
Сформувати громадянську позицію, переконання	13
Залучити до демократичних цінностей	14

Як видно з представленої таблиці, найбільшу вагомість серед запропонованих цілей родинного виховання мають загальнолюдські цінності (чесність, доброта). Майбутні батьки прагнуть формувати у дітей самостійність, здатність покладатися на самого себе, надають важливого значення і розвитку розумових здібностей у дитини. Проведене дослідження свідчить про недостатньо чітке, відносно «розмите» формулювання цілей родинного виховання майбутніми батьками.

Батьківська позиція – відносно стабільне утворення, може розвиватися, змінюватися з часом на різних етапах життя людини.

О. Захаровим, А. Співаковською були описані оптимальна і неоптимальна батьківські позиції. На думку дослідників, оптимальна батьківська позиція відповідає вимогам адекватності, гнучкості і прогностичності.

Адекватність батьківської позиції пов'язана з умінням батьків розуміти дитину, її особливості, відчувати зміни її душевного стану.

Гнучкість батьківської позиції – вміння коректувати власну виховну діяльність з урахуванням віку дитини, у процесі її дорослішання, змін у житті родини. Ефективність сімейного виховання залежить від гнучкості батьківських позицій, що впливають на свободу і самостійність дітей, враховують статево-вікові і індивідуально-психологічні особливості вихованців.

Прогностичність батьківської позиції – випереджальні виховні дії, створення батьками таких умов сімейного виховання, які спонукають появу нових психічних якостей, рис, властивостей особистості дитини.

С. Жигалін визначає дещо інші критерії адекватності батьківської позиції: динамічність, гнучкість, внутрішню і зовнішню узгодженість і прогностичність. Динамічність – зміна батьківських позицій відповідно до вікової динаміки дітей і батьків, соціальної ситуації розвитку дитини. Внутрішня узгодженість передбачає несуперечливість батьківської позиції, відсутність конфлікту з іншими позиціями особистості. Зовнішня узгодженість виявляється через відповідність батьківської і материнської позиції, їх несуперечливість. Прогностичність батьківської позиції пов'язана з можливістю батьків взаємодіяти з дитиною у зоні її найближчого розвитку.

На нашу думку, термін «педагогічна позиція батьків» поряд з поняттями «життєва позиція особистості» і «професійна позиція» характеризує батьків як непрофесійних вихователів. Педагогічна позиція батьків дозволяє одночасно визначати їх особистісні характеристики як вихователів і особливості виховної діяльності.

Гуманістична педагогічна традиція розглядає процес родинного виховання як активну взаємодію вихователів і вихованців, їх спільну життєтворчість. Цей підхід надає вихованцю роль активного суб'єкта у виховному процесі. Зокрема, Б. Ковбас і В. Костів [2] визначають родинне виховання як «цілеспрямований процес організації взаємодії дорослих і дітей у родині в їх спільній творчій діяльності, яка стимулює розвиток і саморозвиток в останніх довершених різнобічних якостей через забезпечення необхідних умов для ефективного функціонування механізму внутрішньої ціннісно-нормативної регуляції поведінки особистості в процесі включення її в систему різноманітних відносин спілкування й життєдіяльності».

Важливою передумовою становлення гуманістичного суб'єкт-суб'єктного підходу до організації процесу родинного виховання є

діагностування і корекція педагогічної позиції батьків.

Спираючись на дослідження особистісно-орієнтованої позиції педагога В. Бедерханової, основним критерієм продуктивності батьківської педагогічної позиції ми вважаємо ставлення батьків до дитини у виховному процесі, визнання суб'єктності її позиції, ступінь активності, самореалізації, психологічний комфорт, засвоєння нею гуманістичних цінностей.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у аналізі шляхів психолого-педагогічної підтримки становлення гуманістичної педагогічної позиції батьків у виховному процесі.

Література та джерела

1. Жигалин С. С. Формирование адекватных родительских позиций как способ коррекции воспитательной практики семьи подростка. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Специальность 19.00.07: педагогическая психология. – Екатеринбург, 2004. – 27 с. / Станислав Сергеевич Жигалин. – Режим доступу: http://osp.kgsu.ru/gigalin.htm. > – Загол. з екрану. – Мова рос.
2. Ковбас Б. Родинна педагогіка: Навч. посіб / Б.Ковбас, В.Костів. – У з-х т. Том 2. Основи родинного виховання. – Івано-Франківськ, 2006. – 288 с.
3. Подласый И. П. Педагогика: в 3-х кн., кн.: Теория и технологи воспитания: учеб.для студентов вузов, обучающихся по направлениям подгот. и специальностям в обл. «Образование и педагогика» / И. П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 463 с.
4. Шнейдер Л. Б. Психология семейных отношений / Л. Б.Шнейдер. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 512 с.

Статья посвящена анализу сущности понятия «педагогическая позиция» родителей, его составляющих, коррекции педагогической родительской позиции на основе гуманистического подхода к семейному воспитанию.

Ключевые слова: педагогическая позиция родителей, семейное воспитание, цели семейного воспитания.

The article analyzes the nature of the concept of "teaching position" parents, its components, parental teaching position correction based on the humanistic approach to family education.

Keywords: educational position of parents, family education, family education goals.

УДК 378.147: 629.33.073: 378

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ ТАКТИКО-СТРОЙОВИХ ЗАНЯТЬ З ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМИ ІНЖЕНЕРНИХ ВІЙСЬК

Дяков Святослав Іванович,
м.Кам'янець-Подільський

У статті проаналізовано основні складові процесу підготовки керівника та навчальної групи до проведення тактико-стройових занять, з'ясовано особливості організації самостійної роботи військовослужбовців інженерних військ і запропоновано шляхи підвищення ефективності процесу підготовки до проведення таких занять.

Ключові слова: тактико-спеціальне заняття, військовослужбовці інженерних військ, керівник заняття, тактична обстановка, управління підрозділом.

Актуальність статті. Сучасний етап розвитку Збройних Сил України характеризується зростанням уваги керівництва держави до проблем удосконалення професійної підготовки військовослужбовців інженерних військ, приведенням її навчально-методичного забезпечення до рівня світових стандартів прийнятих в арміях провідних країн світу. Перш за все це зумовлено появою нових тенденцій у формах і способах ведення бойових (спеціальних) дій військ та їх інженерного забезпечення, а також зростанням обсягів міжнародного співробітництва України, яка за часів незалежності прийняла участь у 19 міжнародних миротворчих операціях і увійшла до двадцятки найбільш активних держав-миротворців світу. Крім того, останнім часом, військовослужбовці інженерних військ почали активно залучатися до ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій техногенного та природного характеру, використовуючи при цьому штатні засоби інженерного озброєння.

Такі обставини викликали зміни у тактиці застосування частин та підрозділів інженерних військ і вимагають перегляду з наукових позицій окремих складових навчально-методичного забезпечення, а також впровадження у військово-педагогічний процес нових перспективних методичних компонентів, що безпосередньо впливають на модель формування фахової компетентності й методику проведення навчальних занять з тактико-спеціальної підготовки (ТСП).

У ході творчого пошуку ефективних шляхів реалізації потреб практики інженерних військ у військово-педагогічний процес, виявлено низку суперечностей між системним, комплексним характером ТСП військовослужбовців інженерних військ та змістом і послідовністю викладання професійно-орієнтованих дисциплін; потребою розвитку творчої активності військовослужбовців інженерних військ та реальним процесом формування їх фахової компетентності; особистістю військовослужбовця інженерних військ та відсутністю науково обґрунтованих методичних компонентів у процесі підготовки та проведення навчальних занять з тактико-спеціальних дисциплін, що відповідали б вимогам сьогодення.

Розв'язання цих суперечностей у статті пропонується здійснити шляхом застосування суб'єктно-діяльністного підходу до методики підготовки тактико-стройових занять з військовослужбовцями інженерних військ.

Мета статті – проаналізувати існуючі методичні підходи до підготовки тактико-спеціальних занять, узагальнити їх, впровадити у методику підготовки тактико-стройових занять основні положення суб'єктно-діяльністної концепції та визначити шляхи підвищення рівня їх ефективності у майбутньому.

Аналіз результатів останніх досліджень. Військово-історичний аналіз досвіду локальних війн та збройних конфліктів останніх десятиріч [1-5] показує, що останнім часом значно ускладнились умови виконання бойових (спеціальних) завдань частинами та підрозділами інженерних військ, вони стали більш самостійними, переважно індивідуальними, почали діяти в складі спеціально створених угруповань, загонів, малих груп, у відриві від основних сил, в умовах дефіциту часу, сил та засобів.

Аналіз результатів досліджень пов'язаних з професійною підготовкою військовослужбовців свідчить, що загальні основи цього виду підготовки розроблено О. Барабанщиковим, В. Кушніром, М. Нещадимом та іншими. Питанням методики підготовки та проведення занять з тактичних та тактико-спеціальних дисциплін були присвячені наукові праці А. Галімова, В. Беспалька, А. Лігоцького. Безпосередньо особливості методики підготовки та проведення занять з військовослужбовцями

інженерних військ досліджували В. Тамело, Р. Колос, А. Окіпняк. Праці цих науковців мають не лише теоретичне, але й практичне значення для вирішення наукових завдань нашого дослідження, однак не вичерпують повністю проблем пов'язаних з методикою підготовки та організацією проведення тактико-стройових занять у ході тактичної та ТСП.

Результати проведеного аналізу показують, що сьогодні, виникла нагальна необхідність наукового переосмислення існуючих методичних підходів та обґрунтування нових методичних компонентів пов'язаних з упровадженням інноваційних технологій в процес підготовки тактико-стройових занять з військовослужбовцями інженерних військ в умовах змін, що відбуваються на сучасному етапі розвитку ЗС України. З цією метою на кафедрах Факультету військової підготовки Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (ФВП КПНУ) йде активний пошук перспективних технологій навчання курсантів, конкретизація існуючих методичних прийомів їх підготовки до функціонування у будь-яких умовах, удосконалення набутих умінь та прищеплення необхідних навичок в ході тактичних, тактико-стройових, тактико-спеціальних занять та навчань.

Виклад основного дослідницького матеріалу. Результати опитування учасників бойових, стабілізаційних дій, міжнародних миротворчих операцій показали, що просте заучування положень теорії і практики інженерного забезпечення, призвело до того, що більшість військовослужбовців сьогодні неспроможні приймати нестандартні рішення, не вміють творчо застосовувати свої знання в екстремальних умовах, втрачають здатність адекватно реагувати на різкі зміни тактичної обстановки.

Підготовка військовослужбовців інженерних військ до виконання бойових (спеціальних) завдань інженерного забезпечення, передбачає проведення з ними тактико-стройових, тактико-спеціальних, тактичних занять і навчань. Хоча всі вони проводяться в системі ТСП, кожне з них відрізняється від інших своїм призначенням і методами проведення.

Тактико-стройові заняття - основна форма ТСП військовослужбовців інженерних військ, вони призначені для практичного відпрацювання ними послідовності дій та засвоєння способів виконання завдань інженерного забезпечення бойових (спеціальних) дій військ (сил) [6].

Під час опитування науково-педагогічного складу факультету військової підготовки, командирів частин і підрозділів інженерних військ з'ясовано, що сутність тактико-стройового заняття полягає в тому, що на цих заняттях, військовослужбовці інженерних військ особисто відпрацьовують техніку, прийоми і способи виконання завдань інженерного забезпечення спочатку по елементах, у повільному темпі, потім, у цілому в межах ліміту часу встановленого нормативами. Прийоми і способи дій, при необхідності, повторюються до того часу, поки ті, хто навчаються не почнуть правильно їх виконувати у встановлені терміни.

Аналіз методів навчання, що застосовуються під час тактико-стройових занять показав, що основним з них є метод тренування, разом з тим можуть застосовуватися й інші: пояснення, змагання, практичний показ і демонстраційний методи. Такі заняття також можуть проводитись як „піший по машинному", так і на діючих макетах, тренажерних лініях з використанням пересувних пунктів навчання або на штатних засобах інженерного озброєння.

В ході опитування командирів частин і підрозділів інженерних військ, науково-педагогічного складу ФВП КПНУ з'ясовано, що на кожному тактико-спеціальному занятті доцільно відпрацьовувати два-три навчальних питання в залежності від тривалості навчального часу відведеного на заняття. Його тривалість визначається для курсантів – відповідно до навчальних планів та програмам навчальних дисциплін, а для солдат, сержантів програмою бойової підготовки підрозділів інженерних військ.

Відповідно до вимог керівних документів та існуючих методичних рекомендацій підготовка тактико-стройового заняття включає: усвідомлення і визначення вихідних даних, розробку плану (карта, схема), план-конспекту проведення заняття (методичної розробки), відпрацювання тактичної обстановки, підготовку району і навчально-матеріальної бази заняття, підготовку до заняття керівника та навчальної групи [7-8].

Як правило тактико-стройові заняття проводяться на фоні спеціально створеної тактичної обстановки, яка розробляється і створюється керівником заняття окремо для кожного навчального питання. При цьому необхідно прагнути, щоб створена обстановка спонукала військовослужбовців до військової хитрості, кмітливості та розумної ініціативи. Вона повинна ґрунтуватися на суб'єктно-діяльністному підході та сприяти осмисленому вивченню військовослужбовцями прийомів і дій пов'язаних з виконанням конкретних завдань інженерного забезпечення, бути максимально наближеною до реальних умов, враховувати особливості місцевості, специфіку дій своїх військ і військ евентуального противника.

У частинах і підрозділах інженерних військ тактико-стройові заняття можуть проводитись як з окремо визначеним підрозділом, що залучається на заняття (самостійні), так і у взаємодії з іншими підрозділами родів військ або підрозділами посилення (спільні).

На самостійні тактико-стройові заняття інженерні підрозділи доцільно виводити у своєму штатному складі. Навчання прийомам і діям виконання завдань інженерного забезпечення слід організовувати з використанням діючих макетів, тренажерів, пересувних пунктів навчання на незнайомій місцевості або навчальних містечках, при цьому військовослужбовці, як правило здійснюють марші, марш-кидки в райони проведення занять, а на навчальних місцях діють максимально самостійно. Штатні засоби інженерного озброєння можуть залучаються лише у тих випадках, коли їх відсутність не дає можливості у повному обсязі відпрацювати те чи інше навчальне питання.

На спільні тактико-стройові заняття крім штатного складу підрозділу, з метою підготовки до майбутніх спільних дій у спеціально створених угрупованнях військ, тактичних, тактико-спеціальних занять або навчань доцільно залучати ті сили і засоби посилення, які будуть діяти на навчаннях спільно з інженерними підрозділами.

Керівниками тактико-стройових занять у частинах і підрозділах інженерних військ, можуть призначатися їх безпосередні командири, так заняття з відділенням, як правило, організовує і проводить командир відділення, зі взводом – командир взводу, з ротою – командир роти. Однак, це не обов'язкове правило, а лише загальний принцип. Як показує практика військ, іноді у проведенні тактико-стройових занять з підрозділами беруть участь не тільки їх безпосередні командири, але й старші начальники. Це особливо характерно для спільних тактико-стройових занять.

У ході аналізу системи бойової підготовки частин і підрозділів інженерних військ з'ясовано, що безпосередньо командир інженерного підрозділу призначається керівником конкретного тактико-спеціального заняття та приступає до його практичної підготовки на підставі ротного розкладу занять у якому командир роти повинен зазначити: кількість тактико-спеціальних занять з кожної теми, час, навчальні питання та порядок їх відпрацювання, а також райони їх проведення та необхідну навчально-матеріальну базу. В залежності від часу, відведеного на вивчення тієї чи іншої теми, може бути проведено одне або декілька тактико-стройових занять, тривалістю 2-4 години кожне.

На тактико-стройові заняття повинні виноситись тільки ті навчальні питання, які безпосередньо пов'язані з виконанням одного із завдань інженерного забезпечення та передбачають активну навчальну діяльність військовослужбовців інженерних військ. До їх числа відносяться: встановлення або подолання загороджень за допомогою засобів інженерного озброєння, прокладання військових шляхів, наведення переправ, будівництво низьководних мостів, обладнання пунктів польового водопостачання, подолання ділянок місцевості заражених отруйними або радіоактивними речовинами, посадка особового складу на плаваючі засоби та висадка з них тощо.

Під час опитування ветеранів війни, учасників бойових дій та міжнародних миротворчих операцій з'ясовано, що тактико-стройові заняття з підрозділами інженерних військ, доцільно проводити на місцевості або на спеціально обладнаних навчальних містечках. Правильний вибір району проведення заняття може суттєво вплинути на його ефективність. Під час визначення району (ділянки) проведення заняття, необхідно визначити на місцевості

положення евентуального противника і своїх загальновійськових підрозділів, намітити місця виконання завдань інженерного забезпечення, позначити рубежі, на які повинен вийти підрозділ для відпрацювання навчальних питань.

Для тактико-стройових занять, що проводяться з відділенням, взводом і ротою, не потрібно великих ділянок місцевості. Більша частина навчальних питань з цими підрозділами може відпрацьовуватися на навчальних полях, стрільбищах і навчальних центрах, тренажерних лініях, які мають постійне або переносне обладнання для мішеней і макетів, механізоване й електрифіковане обладнання, за допомогою якого позначають противника або імітують його дії.

На нашу думку, розмір ділянки на якій планується проведення заняття, залежатиме в першу чергу від змісту навчальних питань, що відпрацьовуються. Так, для проведення заняття з інженерно-саперним взводом, що стосується встановлення протитанкового мінного поля перед переднім краєм оборони противника розміри навчальної ділянки можуть складати близько 500-800 м по фронту і 300-500 м у глибину. Тактико-стройове заняття з інженерно-саперною ротою, що стосується подолання інженерних загороджень у глибині оборони противника, може бути проведене на ділянці місцевості 1000-1200 м по фронту і до 2000 м у глибину.

Як свідчить власний досвід, для того щоб навчання відбувалось динамічно, з максимальним напруженням фізичних сил та нервової системи, одні питання або їх окремі елементи можуть бути відпрацьовані з рухом в одному напрямку, інші - у зворотному або в бік одного з флангів, з обов'язковим відпрацюванням супутніх увідних відповідно до створеної тактичної обстановки.

З метою максимально ефективного використання ліміту часу відведеного на проведення заняття, економії пального та моторесурсів в частинах і підрозділах інженерних військ висування у район проведення тактико-стройового заняття та повернення у пункт постійної дислокації доцільно проводити по замкнутому колу, тобто починати і закінчувати марш приблизно в одному і тому ж самому місці. Максимальна довжина маршруту по такому колу для взводу може складати в середньому до 3-5 км, для роти до 10-15 км.

Правильний підбір ділянки місцевості, проведений розрахунок часу та витрати моторесурсів на відпрацювання навчальних питань складають підґрунтя та значно полегшують відпрацювання плану проведення заняття керівником. План тактико-стройового заняття, як правило, розробляється на карті масштабу 1:10000 (1:25000) або окремому аркуші паперу формату А1. У ньому керівник повинен вказати: тему, назву заняття та мету його проведення, а також склад тих, хто навчається, час, місце та навчально-матеріальне забезпечення для відпрацювання кожного навчального питання. Обов'язково позначається положення та завдання свого підрозділу в бойовому порядку, положення та завдання сусідніх підрозділів інженерних військ і дії евентуального противника.

Після складання плану, керівник розробляє план-конспект тактико-стройового заняття, в якому необхідно додатково перерахувати навчальні питання, викласти їх короткий зміст, визначити дії керівника та навчальних груп, вказуати час на відпрацювання кожного питання, сигнали для управління відділеннями під час маршу, на навчальних місцях та діями імітаційних команд. План та план-конспект заняття затверджується старшим командиром.

Правильно складені план та план-конспект заняття допомагає керівнику чітко, послідовно та ефективно його провести. Під час відпрацювання план-конспекту не доцільно займатися переписуванням положень статутів і настанов, де викладено порядок виконання того чи іншого прийому, так як керівник заняття повинен не тільки твердо знати, а й уміло виконувати ці прийоми сам. І навпаки, більше уваги слід приділити організації практичних дій військовослужбовців, забезпечити їх самостійну навчальну діяльність, спроможність осмислено засвоїти прийоми і способи виконання завдань інженерного забезпечення.

Особливе місце під час підготовки тактико-стройових занять займає процес підготовки до них молодших командирів. Адже основні положення суб'єктно-діяльністної концепції передбачають активну участь сержантського складу у процесі навчальної діяльності військовослужбовців інженерних військ. Саме тому підготовку сержантів до заняття доцільно розпочинати за 2-3 дні до заняття, зазвичай безпосередньо на місцевості в районі проведення майбутнього заняття, де керівник повинен повідомити молодшим командирам мету і навчальні питання заняття, ввести їх в тактичну обстановку, на фоні якої буде проходити заняття, а також їх місце і роль під час відпрацювання кожного навчального питання.

На думку учасників бойових дій, молодші командири повинні приймати активну участь у проведенні заняття, для цього їм необхідно досконало володіти тактичною обстановкою, знати, рубежі, на яких будуть відпрацьовуватись увідні та навчальні питання, в яких місцях і за якими сигналами імітаційні команди будуть позначати дії евентуального противника, напрями і послідовність дій кожного військовослужбовця. Крім того, керівник заняття повинен додатково зауважити сержантському складу, на виконанні яких прийомів і дій слід звернути, особливу увагу, чого конкретно слід досягнути під час відпрацювання кожного навчального питання. Одночасно керівнику заняття, методом особистого прикладу доцільно показати, як саме практично відпрацьовувати найскладніші прийоми і способи виконання завдань інженерного забезпечення та перевірити наскільки засвоїли їх молодші командири. Наприкінці підготовки сержантів необхідно вказати, які статті статутів, настанов, інструкцій слід додатково повторити перед заняттям, а також поставати завдання на підготовку необхідної навчально-матеріальної бази.

Як стверджують досвідчені командири частин і підрозділів інженерних військ, особливої уваги потребує безпосередня підготовка самих військовослужбовців, з якими планується проведення тактико-стройового заняття. Якісна підготовка особового складу напередодні заняття передбачає в години самостійної підготовки проведення інструктажу, під час якого керівник націлює військовослужбовців на майбутнє заняття, доводить тему, навчально-виховну мету, навчальні питання та перелік необхідної навчальної літератури, роз'яснює який навчальний матеріал слід засвоїти по кожному питанню, нагадує статутні положення, заслуховує доповіді молодших командирів про стан штатних засобів інженерного озброєння та готовність необхідної навчально-матеріальної бази. Наприкінці інструктажу керівник заняття обов'язково повинен довести необхідні заходи безпеки та прийняти залік у кожного військовослужбовця. Власний досвід показує, що проведення такого інструктажу дозволяє значно зменшити час на роз'яснення навчальних питань в ході самого заняття і зосередити основні зусилля безпосередньо на практичному виконанні прийомів і дій пов'язаних з виконанням конкретних завдань інженерного забезпечення.

У ході опитування науково-педагогічного складу ФВП КПНУ, з'ясовано, що для якісної підготовки особового складу, на самостійну роботу необхідно виділяти не менше 30% часу відведеного на майбутнє заняття в ході якої буде доцільною демонстрація навчальних відеофільмів, фотоматеріалів, вивішування схем, використання розрізних макетів та інших технічних засобів, що сприяють активізації пізнавальної діяльності військовослужбовців та поетапному формуванню у них професійних умінь та спеціальних навичок.

Невід'ємною складовою підготовки переважної більшості тактико-стройових занять є підготовка до них імітаційних груп (команд). Підготовку військовослужбовців-імітаторів для позначення дій противника доцільно проводити на місцевості, зазвичай, під час уточнення керівником плану заняття або напередодні проведення заняття. Керівник заняття повинен детально роз'яснити особовому складу імітаційної команди та уточнити на місцевості, які дії і за якими сигналами буде виконувати кожен військовослужбовець в ході імітаційного впливу евентуального противника, особливу увагу при цьому слід звернути на дотримання заходів безпеки.

Подальша підготовка підрозділів інженерних військ проводиться на тактико-спеціальних заняттях.

Висновки. Для ефективного проведення тактико-стройового заняття необхідно розробляти тактичну обстановку та забезпечувати підготовку імітаційних груп. Для підготовки та проведення

тактико-стройових занять не потрібно багато коштів, але вони повинні бути ретельно розраховані та раціонально використані. Якісній підготовці до проведенню тактико-стройових занять значно сприяє їх всебічне навчально-матеріальне забезпечення. Напередодні заняття необхідно організовувати підготовку молодших командирів, а застосовуючи суб'єктно-діяльністну концепцію під час самостійної роботи військовослужбовців максимально використовувати інтерактивні методи навчання. Для ефективного навчання відділень та взводів необхідно правильно обирати та готувати порівняно невелику ділянку місцевості, що забезпечить можливість управління діями підрозділу безпосередньо голосом, свистком або прапорцями, вночі – електроліхтарем з різними світлофільтрами, а під час ротних тактико-стройових занять за допомогою переносних радіостанцій шляхом передачі кодованих сигналів.

Література та джерела

1. Воробйов В. С. Інженерні війська Збройних Сил України / В. С. Воробйов. – К.: Видавництво ТОВ „Людопринт Україна, 2002. – 192 с.
2. Лобов В. Н. Военная хитрость в истории войн / Владимир Николаевич Лобов. – М.: Воениздат, 1988. – 192 с.
3. Воробьев И. Н. Тактика – искусство боя : Учебник / Иван Николаевич Воробьев. – М.: ОА ВС РФ, 2002. – 868 с.
4. Колибєрнов Е. С. Тактика инженерных войск и инженерное обеспечение боя и операции: Учебник, часть II. Инженерное обеспечение боя / Евгений Сергеевич Колібєрнов. – М.: ВИА им. Куйбышева, 1988. – С.7
5. Кузьмук О. І. Військове будівництво в Україні у XX столітті: Історичний нарис, події, портрети / За заг. редакцією О.І.Кузьмука. – К.: Вид. Дім "Ін Юре", 2001. – 448 с.
6. Дяков С. І. Методичні засади тактико-спеціальної підготовки майбутніх офіцерів інженерних військ: дис. на здобуття ступеня канд. наук за спец. 13.00.02 «теорія і методика навчання»: 13.00.02 / Дяков Святослав Іванович. – Кам'янець-Подільський, 2010. – 175 с.
7. Програма бойової підготовки інженерних підрозділів Сухопутних військ Збройних Сил України. – К.: Варта, 2005. – 176 с.
8. Біжан І. В. Організація навчально-виховного процесу, методичної і наукової роботи у вищій військовій школі: Підручник / Іван Васильович Біжан [та ін.]. – Харків : ХВУ, 2001. – 410 с.

В статье проведен анализ основных составляющих процесса подготовки руководителя и учебной группы к проведению тактико-строевых занятий, определены особенности организации самостоятельной работы военнослужащих инженерных войск и предложены пути повышения эффективности процесса подготовки к проведению таких занятий.

Ключевые слова: тактико-специальное занятие, военнослужащие инженерных войск, руководитель занятия, тактическая обстановка, управление подразделением.

In the article principal components of the process of preparation of instructor and study group to the tactical and marching lessons have been analyzed; the peculiarities of organization of independent work of servicemen of engineering troops have been specified; the techniques of enhancing the efficiency of the process of preparation to conducting of such type of lessons have been suggested.

Keywords: tactical and special lesson, servicemen of engineering troops, lesson instructor, tactical situation, unit management.

УДК 378.147:37.018.4

СУЧАСНІ АСПЕКТИ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТАМ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Желавський Олег Борисович,
м.Хмельницький

У статті автор досліджує сучасний стан викладання математики у нетехнічних вищих навчальних закладах. Концентрує увагу на основних проблемах щодо методики викладання математики у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: математика, методика викладання математики, методика навчання математики, студенти економічних спеціальностей.

Вступ. За попереднє століття математична наука зробила нові кроки надзвичайно далеко вперед. Вона утворила нові поняття, збагатилась видатними результатами, розв'язала важливі проблеми. Вона все впевненіше перетворюється на потужний та надійний інструментарій для аналізу та прогнозування природних явищ, технічних та технологічних процесів, суспільних ситуацій та гуманітарних питань. Поєднання з гігантськими можливостями комп'ютерів призвело до появи принципово нових напрямів наукового пізнання: математичного моделювання та математичного експерименту. У математичній науці змістовно змінилось майже все. Проте майже нічого змістовно не змінилось у стандартній програмі з математики для вищої школи, яка готує гуманітаріїв. Практично у повній недоторканості залишається і методика викладання вищої математики, незважаючи на всі розмови щодо використання нових інформаційних технологій, впровадження диференційованого та особистісно-орієнтованого підходів тощо [6].

Тому метою статті є аналіз особливостей методики викладання вищої математики студентам економічних спеціальностей вищих навчальних закладів.

Результати дослідження. Стан системи української вищої освіти за останні десятиріччя не відповідає вимогам переходу країни на інноваційний курс розвитку. Якість освіти продовжує падати, знижується рівень освіченості населення. Не менш важливу роль в цьому процесі відіграє ситуація з математикою як наукою та як складовою освіти.

Вища математика як навчальна дисципліна відрізняється від математики як науки не лише за обсягом, системою та глибиною викладу, але й за прикладною спрямованістю питань [2].

Навчальний курс вищої математики постійно опиняється перед необхідністю долати протиріччя між математикою – наукою, що розвивається та стабільним ядром математики – навчальним предметом. Розвиток науки вимагає безперервного оновлення змісту математичної освіти, зближення навчальної дисципліни з наукою, відповідності її змісту соціальному замовленню суспільства.

Сучасний етап розвитку вищої математики як навчальної дисципліни характеризується:

- жорстким відбором основ змісту;
- чітким визначенням конкретних цілей навчання, міждисциплінарних зв'язків, вимогами до математичної підготовки студентів на кожному етапі навчання;
- посиленням виховної та розвивальної ролі математики, її

зв'язку з життям;
- систематичним формування інтересу студентів до дисципліни та її складових (додатків) [7].

Подальше удосконалення змісту вищої математичної освіти пов'язане із вимогами, що висуває до математичних знань студентів практика: промисловість, виробництво, військова справа, сільське господарство, соціальне перевлаштування тощо.

Рух за гуманізацію, демократизацію та деідеологізацію вищої освіти, характерний для розвитку вітчизняної педагогіки 90-х років, справив значний вплив і на зміст математичної освіти. У зв'язку із суттєвими відмінностями у побудові курсу вищої математики для вищих навчальних закладів різного спрямування (гуманітарного, технічного, економічного, фізико-математичного та ін.), виникає актуальна проблема «математичного стандарту», під яким розуміють зміст та рівень математичної підготовки [3].

У зв'язку із цим звернімося до предмету методики викладання вищої математики.

Існують різні точки зору щодо змісту поняття «методика». Одні, визнаючи методику педагогічною наукою, розглядали її як часткову дидактику із загальними для усіх предметів принципами навчання. Інші вважали методику спеціальною педагогічною наукою, що розв'язує всі завдання навчання і розвитку особистості через зміст дисципліни. Наведемо декілька прикладів визначень.

Методика викладання математики – наука про математику як навчальний предмет та закономірності процесу навчання математики суб'єктів навчання з різними можливостями [5].

Методика навчання математики – це педагогічна наука про завдання, зміст та методи навчання математики. Вона вивчає та досліджує процес навчання математики з метою підвищення його ефективності та якості. Методика навчання математики досліджує питання про те, як потрібно викладати математику [5].

Методика викладання математики – розділ педагогіки, що досліджує закономірності навчання математики на конкретному рівні її розвитку у відповідності із цілями навчання майбутніх фахівців, що поставило суспільство. Методика навчання математики покликана досліджувати проблеми математичної освіти, навчання математики та математичного виховання [5].

Методика викладання математики у вищій школі виникла з метою пошуку педагогічних раціональних шляхів та способів викладу математичного навчального матеріалу майбутнім фахівцям. Відомо, що розробка методики викладання математики була розпочата чеським вченим Я. Коменським. А вперше виділилась як самостійна дисципліна у книзі І. Песталоцці («Наочне вчення про число», 1803 р.).

Мета методики навчання математики полягає у дослідженні основних компонентів системи навчання математики у вищій школі та зв'язків між ними. Під основними компонентами розуміють: цілі, зміст, методи, форми і засоби навчання математики [5].

Предмет методики викладання вищої математики відрізняється винятковою складністю. Предметом методики навчання математики є навчання математики, що складається з цілей та змісту математичної освіти, методів, засобів, форм навчання математики [5].

На функціонування системи навчання математики впливає низка факторів: загальні цілі освіти, гуманізація та гуманітаризація освіти, розвиток математики як науки, прикладна та практична спрямованість математики, нові освітні цілі та технології, результати досліджень у психології, дидактиці, логіці тощо, особливості майбутньої професійної діяльності (зокрема, економічної). Сукупність цих факторів утворює зовнішнє середовище, що справляє безпосередній вплив на систему навчання вищої математики у вищих навчальних закладах. Значна кількість компонентів зовнішнього середовища впливають на неї через цілі навчання математики [8].

Методика викладання математики зазнає у своєму розвитку багатьох труднощів, перш за все, з-за подолання розриву між математикою як навчальною дисципліною та математикою як наукою, а також з-за того, що вона є розділом педагогіки на стику філософії, математики, логіки, психології, кібернетики [5].

На сьогодні необхідність математичної складової при навчанні гуманітарним спеціальностям особливих сумнівів не викликає. Щоправда, її частка у загальному наборі навчальних дисциплін виглядає дещо скромно. Однією з причин такої ситуації, можливо є віднесення, наприклад економічної діяльності, до гуманітарної сфери знань, що за традиціями викладання ставить математичну складову у дещо ізольоване становище.

Щодо вивчення математики студентською молоддю проаналізовано психолого-педагогічні дослідження, які стосуються проблем мислення, пам'яті, формування прийомів навчальної діяльності тощо (С. Архангельський, Т.Афонін, Я.Балюбаш, В.Вергасов, Б.Гнеденко, Г. Дудка, В.Клочко,Т.Крилова) [5].

Здійснено аналіз низки праць, основні ідеї яких використані під час проведення дослідження, а саме: нові інформаційні технології навчання математики в технічній вищій школі (В.Клочко), навчання студентів процедурам і операціям творчої пізнавальної діяльності (О.Кошелєв), наукові основи навчання математики нематематичних спеціальностей (Т.Крилова), система поетапного контролю навчальної діяльності студентів педагогічних університетів за модульно-рейтинговою технологією навчання з дисциплін природничого циклу (Л.Романишина), професійна спрямованість викладання математичного аналізу в умовах диференційованої підготовки вчителя математики (О.Томащук), формування вмінь студентів розв'язувати прикладні задачі при навчанні математики в коледжах економічного профілю (Г. Дудка), використання програмних засобів в нових інформаційних технологіях навчання (М.Жалдак, Ю.Горошко) [9].

В процесі дослідження психологічних аспектів проблеми засвоєння математичних знань спирались на положення відомих вчених Г.Балла, А.Брушлінського, Л. Виготського, П. Гальперіна, А. Есаулова, Г. Костюка, О. Леонтьєва, Є. Машбіця, Н. Менчинської, В. Моляко, С. Рубінштейна, Л.Фрідмана й інших, що стосуються різних психологічних процесів та мислительної діяльності [1].

Вищезазначений теоретичний аналіз дав можливість визначити сучасні проблемні аспекти методики викладання математики студентам економічних спеціальностей вищих навчальних закладів, які можна класифікувати за наступними напрямами:

1) Забезпечення фундаментальності математичної освіти в гуманітарних вищих навчальних закладах.
2) Посилення професійної спрямованості навчання математики на математичних кафедрах через *змістовний компонент* (математичне моделювання професійних завдань, створення «банку завдань» між предметного характеру); через *методичний компонент* (контекстне та проблемне навчання, самостійна дослідницька діяльність, поєднання колективних та індивідуальних форм навчання); через *мотиваційно-ціннісний компонент*.
3) Оптимальне поєднання фундаментальності та професійної спрямованості математичних курсів у гуманітарних (зокрема економічних) вищих навчальних закладах.
4) Формування математичної культури студентів гуманітарних (економічних) вищих навчальних закладів.
5) Удосконалення змісту курсу вищої математики.
6) Комп'ютеризація навчання математики.
7) Організація різних видів самостійної роботи, розвиток пізнавальної самостійності.
8) Інтенсифікація навчального процесу з математики.

З вищезазначеного можна зробити висновок щодо відсутності загальної теорії навчання математики у вищій гуманітарній школі, а також методик, які були б рекомендовані щодо використання у вищих навчальних закладах різного рівня.

Теорія та методика навчання математики у вищій гуманітарній школі є необхідною, оскільки без неї неможливо оцінити ефективність навчання студентів [4].

Таким чином, результати дослідження підтвердили, одним із ефективних шляхів підвищення професійної підготовки економістів є прикладна та професійна спрямованість викладання курсу вищої математики, яка може бути забезпечена лише при розв'язанні основних завдань методики викладання вищої математики. З метою досягнення істотного підвищення рівня математичної підготовки студента-економіста у процесі навчання вищої

математики необхідно, щоб вся методична система навчання цієї дисципліни (цілі, зміст, методи, засоби, форми навчання), а не лише деякі її компоненти, спиралась на психолого-педагогічні основи, тобто на систему закономірностей, яка сконцентровує в собі знання психології, дидактики і відповідну методику застосування цієї системи при вивченні математики [1].

Висновки. Зміст навчальної дисципліни вищої математики поступово змінюється з розширенням цілей освіти, появою нових вимог до майбутніх фахівців, зміною стандартів освіти. Окрім того безперервний розвиток самої науки, поява нових її галузей та напрямів, вимагає також оновлення змісту освіти: скорочуються розділи, що не мають практичної цінності, вводяться нові перспективні та актуальні теми. Одночасно із цим, не стоять на місці педагогічні науки, новий педагогічний досвід вводиться у практику вищої школи.

Навчання студентів математики направлено на оволодіння ними системою математичних знань, умінь та навичок, необхідних для подальшого вивчення математики та суміжних навчальних дисциплін, для розв'язання практичних завдань, на розвиток логічного мислення, просторової уяви, усної та письмової математичної мови, формування навичок розрахунків, перетворень, розв'язання рівнянь та нерівностей, інструментальних та графічних навичок.

Швидке зростання обсягу наукової інформації, обмеженість терміну навчання у вищій школі та неможливість скорочення обсягу основ науки з метою включення нової інформації, перешкоджають проведенню реформ щодо модернізації вищої освіти, а тому готувати їх доведеться скрупульозно та суворо на науковій основі [11].

Існують приклади успішних експериментів щодо модернізації курсу математики для початкової школи та вивчення у ньому початків алгебри, що дозволило здійснити суттєву пропедевтику алгебри та геометрі у середній школі; включення у програму старших класів елементів вищої математики. Проте ці успіхи мають відношення до початкової або середньої школи, а проблеми вищої математики у вищих навчальних закладах залишаються, нажаль, поза увагою.

Подальшими перспективним напрямами дослідження запропонованої проблеми є розробка відповідної теорії та методики викладання математики в гуманітарних (зокрема економічних) вищих навчальних закладах, а також узагальнена дидактична модель викладання математики.

Література та джерела

1. Гершунский Б. С. Философия образования / Борис Семенович Гершунский. − М.:Высшая школа, 1998. – 200 с.
2. Крупич В. И. Структура и логика процесса обучения математике в средней школе / В. И. Крупич. − М.: МГПИ, 1985. – 159 с.
3. Метельский Н. В. Дидактика математики: Общая методика и ее проблемы: Учеб. пособие для вузов / Николай Владимирович Метельский. − 2-е изд., перераб. − Минск: Изд-во БГУ, 1982. – 204 с.
4. Пидкасистый П. И. Искусство преподавания / Павел Иванович Пидкасистый − М.: Педагогическое общество России, 1999. – 258 с.
5. Репьев В. В. Общая методика преподавания математики: Пособие для пед. ин-тов / В. В. Репьев.− М.: Учпедгиз, 1958. – 189 с.
6. Рыбников К. А. Возникновение и развитие математической наук / К. А. Рыбников. −М., 1987. – 230 с.
7. Современные проблемы методики преподавания математики: Сб. статей. Учеб. пособие для студентов физ.-мат. фак. ин-тов / Сост. Н. С. Антонов, В. А. Гусев. − М.: Просвещение, 1985. – 150 с.
8. Столяр А. А. Педагогика математики: Курс лекций / Абрам Аронович Столяр.− 2-е изд., перераб. и доп. − Минск: Высшая школа, 1974. – 190 с.
9. Працьовитий, М. В. Про посилення професійної спрямованості курсу "Вища математика» в системі підготовки інженерів-механіків хімічних виробництв / М. В. Працьовитий, І. М.Главатських //тези Міжнародної науково-практичної конференції «Математична освіта в Україні: минуле, сьогодення, майбутнє» (Київ, 16-18. 10 2007 р.). – К.: НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2007. – С.250-251
10. Працьовитий, М. В. Реалізація принципів прикладної і професійної спрямованості в процесі навчання математики студентів інженерних спеціальностей / М. В. Працьовитий, І. М. Главатських // матеріали XXII Міжнародної наукової конференції імені М. Кравчука (Київ, 15-17 травня 2008 р.) – К.: ТОВ «Задруга», 2008. – С. 303.
11. Фридман Л. М. Психолого-педагогические основы обучения математике в школе / Л. М. Фридман.− М.: Просвещение, 1983. – 48 с.

В статье автор исследует современное состояние преподавания математики в нетехнических вузах. Концентрирует внимание на основных проблемах методики преподавания математики в вузах.

Ключевые слова: математика, методика преподавания математики, методика обучения математике, студенты экономических специальностей

The author examines the current state of mathematics teaching in non-technical universities. Focuses on the core problems of mathematics teaching methods in universities.

Keywords: mathematics, methodology of teaching mathematics, methods of teaching mathematics, students of economic specialties.

УДК 376+343.815(470+571)

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Зобенько Наталія Анатоліївна,
м.Черкаси

У статті проаналізовані аспекти вдосконалення процесу підготовки майбутніх соціальних педагогів засобами самовдосконалення в умовах навчання у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: професійне самовдосконалення і саморозвиток, програма самовдосконалення, форми самовдосконалення, самостійна робота, головні методи самовдосконалення студента.

В умовах модернізації української освіти, її інтеграції до Болонського процесу, особливої значущості набуває проблема досконалої професійної підготовки спеціалістів, здатних успішно конкурувати на ринку праці, компетентних, вільно володіючих своєю професією. Важливим фактором для реалізації цих вимог виступає спрямованість майбутнього спеціаліста на професійний саморозвиток та самовдосконалення.

Професійний розвиток особистості майбутнього професіонала у соціальній діяльності знайшов своє відображення у наукових надбаннях К.Бакланова, В. Бочарової, А.Капської, О.Лісовець, О.Москалюк. Проблеми розвитку професійно важливих якостей соціального педагога розглянуто у працях О.Безпалько, Р.Вайноли, О.Гурої, Т.Василькової, Ю.Василькової, О.Власової, А.Капської, І.Козубовської, Г.Лактіонової, Т.Максимової, М.Малькової, Л.Міщик, І.Мигович, Р.Овчарової, В.Поліщук, Ю.Поліщук, З.Фалінської.

Механізми становлення самовдосконалення знаходять своє відображення у працях Т.Молодченко, Г.Селевко, А.Лосева, Е.Земцової, Г.Клименко, Н.Ковальчук, Н.Лісової, В.Орлова, І.Скляренко, Т.Черкашиної, М.Чобітька, Т.Шестакової. Аспектам професійного розвитку майбутніх соціальних педагогів приділено значну увагу у працях С.П.Архипової, А.Деркача, А.Ляшенко, Р.Овчарової, С.Пальчевського, Г.Філіпової.

Отже, аналіз наукової та науково-методичної літератури, що визначає зміст професійної підготовки майбутнього соціального педагога, свідчить про те, що в ній не достатньо висвітлено спрямованість на професійний саморозвиток спеціаліста; фактично не приділено увагу формам і методам підготовки фахівців, здатних самостійно удосконалювати свій професіоналізм у майбутньому, спираючись на знання та навички, отримані у процесі навчання у вищому освітньому закладі. При всій значущості виконаних досліджень залишаються недостатньо розробленими теоретико-методологічні та практичні аспекти професійного розвитку соціальних педагогів засобами самовдосконалення.

Мета статті – обґрунтувати педагогічні умови самовдосконалення соціальних педагогів у процесі професійної підготовки.

Процес самовдосконалення студентів розглядається як складна функціональна система, що має свою логіку розвитку та відносно самостійні етапи.

Структурно процес самовдосконалення може виглядати як взаємозв'язок наступних етапів:

- самопізнання та прийняття рішення про самовдосконалення;
- планування та вироблення програми самовдосконалення;
- безпосередня практична діяльність по реалізації поставлених задач у роботі над собою;
- самоконтроль та самокорекція цієї діяльності [1; 2; 4].

Досягнувши певних результатів, майбутній спеціаліст отримує нагоду визначити нові цілі у професійному самовдосконаленні, оволодіти новими прийомами та навиками. Крім того, досягнення позитивних результатів суттєво впливає на самопочуття, підвищує самооцінку та авторитет.

Отже, самовдосконалення – це рух особистості до досягнення нею вершин, що в узагальненому вигляді містить у собі два важливих компоненти: систему Система самовдосконалення складається з послідовних кроків, серед яких виокремлюють наступні складові: етап формування потреби у самовихованні, самопізнання, планування роботи над собою, реалізації програми, контролю та самоперевірки; самоспостереження, самоаналіз, самооцінку, самопрогнозування, самозобов'язання, способи самовиховання: самопереконання, самонавіювання, самоаналіз, самозаохочення, самосхвалення, самоосуд, самоконтроль, самозвіт, самооцінка.

Сьогодення вимагає розробити такі форми і методи підготовки педагогічних працівників, що були б спрямовані не лише на засвоєння знань, а й на інтенсивний розвиток особистості педагога, оволодіння ним засобами самостійного здобування знань, розвиток його творчої активності.

Ми поділяємо думку З. Фалинської та Т. Черкашиної про те, що у системі вищого навчального закладу є доцільним використання різноманітних форм роботи, що спрямовані на самовдосконалення майбутнього фахівця. До таких форм ми можемо віднести:

- організацію теоретичних семінарів та семінарів-практикумів з різних питань змісту соціально-педагогічної діяльності;
- проведення зустрічей з науковцями щодо актуальних проблем розвитку соціальної педагогіки;
- залучення до вивчення досвіду творчо працюючих соціальних педагогів з усталеним стилем роботи;
- включення разом з досвідченим спеціалістами у робочі групи по виконанню професійних завдань;
- систематичний контроль за навчальною та практичною діяльністю та її результатами;
- надання систематичної допомоги в організації самоосвітньої роботи;
- стимулювання та своєчасне оцінювання ефективних нововведень у процес самовдосконалення професіоналізму [3, с.5; 5].

Аналіз останніх досліджень свідчить, що процес самовиховання студентів значно активізується, коли вони, усвідомлюючи його роль у становленні особистості, будуть зацікавлені як процесом, так і результатом власного удосконалення. Головна увага зосереджується на розвитку мотиваційно-ціннісної сфери та інструментальної сфери. Формуванню внутрішньої активності із самовдосконалення сприяє насичення мети позитивними емоційними підкріпленнями, побудова взаємин викладачів і студентів у дусі "продуктивного спілкування". Ідея самовдосконалення стає для студентів важливою життєвою метою і буде провідним регулятором особистісного зростання при створенні умов вияву всіх їхніх духовно-інтелектуальних сил. Зауважимо, що особлива увага приділяється виробленню у студентів адекватної самооцінки для того, щоб побачити сильні та слабкі сторони власної особистості й вибудувати на основі їх осмислення програму самовдосконалення.

Найбільшу увагу в процесі роботи з підвищення мотивації до самовдосконалення у майбутніх соціальних педагогів слід приділити формуванню вміння аналізувати власну діяльність, стан навчально-виховного процесу; концентрувати свої зусилля для досягнення поставленої мети, конкретних цілей, завдань; оптимально відбирати зміст, необхідні форми й методи діяльності; бачити, розуміти й усвідомлювати проблеми, визначати загальні цілі, уміння виокремлювати пріоритети, вибудовувати завдання і знаходити адекватні їм ресурси; прогнозувати, проектувати і планувати свою роботу; володіти методами самоконтролю й самооцінки педагогічного діагностування; співпрацювати та продуктивно спілкуватися з оточенням.

Відмітимо, що сьогодні при підготовці майбутніх фахівців використовують різноманітні форми, які умовно можемо розподілити на групові та індивідуальні. Серед групових найбільш поширеним є:

- проектне або програмне навчання;
- проблемно-ситуативне навчання;
- активно-ігрові методи;

- самонавчання у формі практикуму;
- навчання у формі дослідницької роботи**;**
- науково-практичні прес-конференції;
- проблемні семінари.

Слід наголосити на важливості індивідуальних форм самовдосконалення майбутнього педагога включають в себе: самоосвіту; вивчення документів і матеріалів фахового спрямування; аналіз власної діяльності; накопичення та систематизація інформації з психології, педагогіки, соціології, методики тощо; створення власного банку кращих технологій, прийомів, методів взаємодії з клієнтом; самостійне проведення соціально-педагогічних досліджень; робота над методичною темою; розробка діагностик, завдань, тестів, проведення моніторингових вимірів у режимі самоконтролю за процесом і результатом роботи; індивідуальні консультації з викладачами, фахівцями соціально-педагогічної сфери; виконання індивідуальних завдань під контролем і за підтримки викладача;розробка власної програми самоосвіти; розробка авторських методик та програм .

Важливим, на нашу думку, є програма самовдосконалення студентів, яка перш за все, повинна включати самостійну пізнавальну та дослідну діяльність. Самостійність є найбільш істотною ознакою людини і як особистості, і як суб'єкта діяльності. Традиційно самостійна робота як вид навчальної діяльності розглядається у якості цілеспрямованої, активної, вільної діяльності студента, самостійно ним організованої з огляду на індивідуальні пізнавальні мотиви у найбільш зручний час, самоконтрольованої та рефлексованої.

Глобальною метою самоосвітньої діяльності майбутніх соціальних педагогів є створення власної професійної «Я – концепції», яка відображає педагогічне кредо педагога. Самоосвітня діяльність включає науково-дослідницьку експериментальну роботу з певної проблеми; вивчення наукової, педагогічної, психологічної та методичної літератури; участь у колективних та групових формах роботи навчального закладу; вивчення педагогічного досвіду (безпосередньо – фахівців з соціальної педагогіки, опосередковано – через літературу); практичну апробацію власних матеріалів.

Важливо також запропонувати наступні форми самостійної роботи:

1. Робота над курсовими, кваліфікаційними, дипломними, магістерським завданнями або обґрунтуванням свого власного досвіду.
2. Підготовка матеріалів до фахових журналів різного рівня, обласних, всеукраїнських науково-методичних конференцій.
3. Підвищення комп'ютерної грамотності.
4. Виконання фахових завдань під час підготовки до засідань робочих, творчих, динамічних, тимчасових творчих мікрогруп.

Практика показує, що розмаїття форм самостійної роботи в системі самовдосконалення сприяє розвитку інтересу до оволодіння науковими знаннями, розвитку творчих здібностей.

При організації самостійної пізнавальної діяльності необхідно ознайомити студентів з основними складовим кваліфікаційної характеристики соціального педагога, пояснити, яким чином навчальний процес та кожна окрема дисципліна сприятиме становленню професійних і особистісних якостей спеціаліста, що входять у дану характеристику. Оскільки самостійна робота – важлива форма організації навчального процесу, слід акцентувати увагу студентів на її безпосередньому впливі на формування таких параметрів кваліфікаційної характеристики, як мобільність, уміння прогнозувати ситуацію та активно впливати на неї. Це необхідно для того, щоб студенти бачили позитивний результат своєї опосередкованої зацікавленості і виявляли конкретний професійний інтерес. Формуванню такої мотивації сприяє зацікавленість викладачів в успіхах студентів. Першочергове значення має і свідоме ставлення до навчання, яке забезпечує наступна характеристика – методологічне усвідомлення відібраного матеріалу для самостійної роботи, складність завдання, відповідність його зоні найближчого розвитку студента, тобто посильна виконуваність; послідовність подачі матеріалу з урахуванням логіки предмета та психології засвоєння; дозування матеріалу для самостійного опрацювання, що відповідає навчальним здібностям студентів; практична орієнтація завдань.

При організації самостійної пізнавальної діяльності можна використовувати різні прийоми розвитку мотивації професійного самовдосконалення:

- навчання студентів методам самостійної роботи;
- часові орієнтири виконання завдань з метою формування навичок планування бюджету часу;
- навчання умінню рефлексії, що необхідно для самоаналізу та самооцінки;
- переконлива демонстрація необхідності оволодіння пропонованим матеріалом для майбутньої навчальної та професійної діяльності;
- методичні рекомендації та навчальні посібники;
- проблемний виклад матеріалу, що відтворює типові способи реальних суджень у науці та практиці; застосування формулювань законів і визначень з метою встановлення зв'язку теорії та практики;
- застосування методів активного навчання (аналіз педагогічних ситуацій, дискусії, тренінги, ділові ігри);
- надання студентам методичної допомоги, що містить детальний алгоритм виконання роботи, розробка комплексних навчальних посібників для самостійної роботи, що містять в собі теоретичний матеріал, завдання для розв'язання та методичні вказівки,
- рейтинговий метод контролю результатів самостійної пізнавальної діяльності.

Зокрема, О. Чашечников [4] відзначає, що самостійна робота формує не лише сукупність умінь та навичок, але й професійно важливі якості сучасного спеціаліста.

Для того, щоб оптимально організувати і доцільно використовувати свій час, майбутній соціальний педагог має можливість у повсякденній практиці застосовувати самоменеджмент. Знаючи основні положення самоменеджменту, мабутній фахівець зможе організувати свою діяльність, позбутися стресу і навчитися знаходити час на відпочинок.

Переважна більшість фахівців із самоменеджменту виділяють шість основних його функцій: 1) постановка цілей; 2) планування; 3) прийняття рішень; 4) реалізація й організація; 5) контроль; 6) інформація і комунікація. Основне правило самоменеджменту полягає у тому, що навколо шостої функції обертаються всі інші.

Як бачимо, рух до професійного самовдосконалення здійснюється у напрямку оволодіння новими знаннями уміннями та навичками, а також у напрямку вдосконалення наявних знань та професійних умінь. Одним з дієвих методів самовдосконалення стосовно підвищення рівня професіоналізму у майбутніх соціальних педагогів можемо вважати безпосереднє спостереження за процесом надання соціально-педагогічної допомоги. Зазвичай це регулярні дії соціального педагога – ведення документації, зустрічі з дитиною та її батьками, обстеження матеріальних та моральних умов навчання і виховання дитини. При застосуванні даного методу виникає можливість максимально використати нагоду щодо отримання практичних навичок.

Аналізуючи поставлену у статті проблему, ми з'ясували, що важливим на сьогодні є питання про підвищення якості підготовки майбутніх соціальних педагогів. Результати проведеного наукового пошуку свідчать, що педагогічними умовами професійного розвитку майбутніх соціальних педагогів у процесі самовдосконалення є: високий мотиваційний рівень особистості, усвідомлення ролі самовдосконалення у становленні професіоналізму; дотримання послідовності етапів процесу самовдосконалення; застосування у навчальному процесі вищого навчального закладу форм та методів, спрямованих на самовдосконалення – самостійної роботи студентів, акцентуація на зв'язку з практичною діяльністю; навчання студентів техніці самоменеджменту.

Таким чином, проведене дослідження дозволяє стверджувати, що невід'ємною умовою професійного становлення майбутнього соціального педагога як спеціаліста високої кваліфікації є самовдосконалення власної особистості та її всебічний розвиток.

Література та джерела

1. Архипова С.П. Професійне самовдосконалення майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників / С.П.Архипова. // Вісник Черкаського університет: [зб. наук. ст.], Вип. 112. Серія Педагогічні науки. – Черкаси: [ЧНУ ім. Б. Хмельницького], 2007. – С. 15-24
2. Савченко О.П. Педагогічна майстерність викладача вищої школи / О.П.Савченко // Вісник Черкаського університету: [зб. наук. ст.], Вип. 113. Серія Педагогічні науки / М-во освіти і науки України, Черкаський нац. ун-т ім. Б. Хмельницького ; голов. редкол.: А. І. Кузьмінський (голов. ред.) та ін.; редкол. сер. : Н. А. Тарасенкова (відп. ред.) та ін. – Черкаси: [ЧНУ ім. Б.Хмельницького]. – 2007. – С.3-8
3. Фалинська З.З. Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / З.З.Фалинська. – Вінниця, 2006. – 23 с.
4. Чашечникова О. С. Деякі аспекти формування здатності до самоосвіти та самовдосконалення під час навчання / О.С.Чашечникова. // Вісник національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут": [зб. наук. пр.]. – №3(9). – Філософія, психологія, педагогіка / ред. кол. Б.В.Новіков (гол. ред. кол.), В.П.Андрущенко, Г.О.Балл та ін.; М-во освіти і науки України; Нац. техніч. ун-т України, "Київський політех. ін-т". – К.: Політехніка, 2003. – С.213-218
5. Черкашина Т.В. Самопізнання та самовдосконалення як чинник розвитку професіоналізму / Т.В. Черкашина. // Проблеми освіти [Текст]: наук.-метод. зб., Вип. 39 / М-во освіти і науки України; Наук.-метод. центр вищ. освіти ; ред. кол.: В.Кремень (гол. ред.), М.Ф.Степко, К.М.Левківський. – К.: Науково-методичний центр вищої освіти, 2004. – С.253-256

В статье проанализированы аспекты усовершенствования процесса подготовки будущих социальных педагогов средствами самоусовершенствования в условиях обучения в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: профессиональное самоусовершенствование и саморазвитие, структурные компоненты процесса профессионального самоусовершенствования, формы самоусовершенствования, самостоятельная работа студентов, основные методы самоусовершенствования студента.

The author of the article has analyzed the aspects of improving the training of future teachers of social means of self-improvement in the conditions of learning in higher education.

Keywords: professional self-improvement and self-development, self-improvement program, form self-improvement, self-study, the main methods of cultivation of the student.

УДК 37.013.42

ФОРМУВАННЯ ІДЕЙ ПРОФІЛАКТИКИ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ТЕОРІЯХ ОСОБИСТОСТІ

Золотова Ганна Дмитрівна,
м.Луганськ

Стаття присвячена актуальній на сьогодні темі профілактики адиктивної поведінки дітей. У статті розкривається зміст профілактики адиктивної поведінки шляхом аналізу основних теорій особистості. Перспективи подальшої розробки проблеми полягають у вивченні психологічного стану залежності та розробці теорій і концепцій, що нададуть змогу побудувати психологічні основи профілактики адиктивної поведінки дітей.

Ключові слова: адиктивна поведінка, профілактика адиктивної поведінки, теорії особистості.

Актуальність даної теми зумовлена багаторічним інтересом до такого аспекту людської поведінки як психологія особистості, яка має залежність. Загалом тенденція пояснювати різноманітні відхилення у поведінці особистості завдяки вивченню її психологічних характеристик має свої історичні основи і продовжує свій розвиток. Особлива потреба в цьому є сьогодні, тому що вживання психоактивних речовин представляють сьогодні серйозну загрозу здоров'ю та життю дітей [3]. Кількість курців постійно збільшується, тоді як їх вік невпинно зменшується, ростуть рівні вживання алкоголю дітьми. Наркоманія є однією з найважливіших проблем світового співтовариства, яка викликає гостру необхідність рішучих і активних дій в організації профілактичної роботи.

На сьогодні ефективність профілактики адикцій багато в чому залежить від розуміння природи залежності як багатогранного явища.

Проблема полягає в тому, що на сьогоднішній момент не існує загальної теорії залежності. Якщо така теорія буде побудована, то можна буде дослідити окремі залежності, наприклад залежність від алкоголю або наркотиків [4]. Актуальність проблеми і необхідність звернутися до психології адиктивної особистості в історичному контексті зумовила формулювання статті як «Формування ідей профілактики адиктивної поведінки у теорії особистості».

В основі визначення психологічних орієнтирів профілактичної роботи лежать дослідження таких видатних у всьому світі авторів теорій особистості як Б.Скіннер, Р.Кеттел А.Бандура, Дж.Роттер, Е.Фромм.

Дослідженнями в області проблем соціально-педагогічної профілактики адиктивної поведінки сьогодні займаються багато фахівців, зокрема О.Удалова, Н.Максимова, С.Толстоухова, А.Бойко, В.Оржеховська, О.Пилипенко, С.Болтівець, В.Клименко, О.Кокун, Н.Максименко, Т.Мартинюк, В.Бітенський, В.Херсонський, Б.Братусь, П.Сідоров, І.П'ятницька, Д.Колесов, та інші. Вони виділяють багато нехімічних видів адикцій: залежність від азартних ігор, від комп'ютеру, мобільного телефону, переїдання або голодування та багато інших.

Мета статті – розкрити зміст профілактики адиктивної поведінки в процесі аналізу основних теорій особистості.

Розглянемо теорію радикального біхевіоризму Б.Ф.Скіннера. Він стверджує, що саме вплив навколишнього середовища визначає поведінку людини. Дослідник уважає, що поведінку можна визначити, передбачити і контролювати навколишніми умовами життєдіяльності, він покладає відповідальність за дії людини на обставини, оточення, а не на саму особистість. Цінними для нашого дослідження є ідеї про те, що вводиться поняття «режими підкріплення», сутність яких полягає у тому, що підкріплена поведінка намагається повторитися, а поведінка непідкріплена або покарана має тенденцію не повторюватися або пригнічуватися. Скіннер наголошує, що найбільш бажаними є режими підкріплення саме позитивної поведінки як найбільш ефективні засоби профілактики небажаної поведінки, які не мають побічних ефектів; у той час як покарання не має належного ефекту, тому що швидко зникає і деформує розвиток особистості.

Цікавим є виділений психологом «режим підкріплення з варіативним співвідношенням». У цьому режимі організм підкріплюється на основі певного середнього визначеного числа реакцій. Найбільш драматичним прикладом автор уважає такий вид адиктивної поведінки людини, яка знаходиться під контролем режиму варіативного співвідношення, як азартна гра. Розглянемо дії людини, яка грає у гральний автомат: потрібно опускати монету або нажимати спеціальною рукояткою таким чином, що підкріплення (гроші) розподіляються у відповідності з кількістю спроб, за які людина платить, щоби керувати рукояткою, не зважаючи на те, що людина знає, що виграш є непередбачуваним і рідко дозволяє отримати більше того, що вклав гравець. Надалі, згасання поведінки, яка сформована у відповідності з цим режимом підкріплення, триває дуже повільно, тому що організм точно не знає, коли буде наступне підкріплення. Таким чином, гравець вимушений продовжувати гру, не зважаючи на мізерний виграш, або навіть програш, у повній упевненості, що в наступний раз він отримає винагороду.

У відповідь на це Скіннер пропонує навчитися уникати неблагоприємних умов, тобто поводити себе таким чином, щоби передбачити їх появу. Ця стратегія відома як навчання уникання. Але ця стратегія може бути спрямована і у зворотному напрямку: наприклад, якщо навчальний процес дозволяє дитині уникнути виконання домашнього завдання, негативне підкріплення використовується для підсилення цікавості до навчання. Або, що для нас особливо актуально, поведінка уникнень також має місце, коли наркомани розробляють плани, з тим, щоби зберегти свої звички і не довести до негативних наслідків: ув'язнення.

Тим не менш, передпосилка, яка лежить в основі допомоги людині в контексті цієї теорії є відносно простою: відхилення у поведінці сформовані в результаті помилкового минулого навчання і є результатом впливу оточення, яке підкріпляє і зміцнює їх. А отже, завдання, яке стоїть перед нами – точно визначити «симптоми» тієї негативної поведінки, яку треба замінити, конкретизувати бажану позитивну поведінку і визначити режими підкріплення, які потрібні, щоби сформувати цю позитивну поведінку [5].

У свою чергу Реймонд Кеттел розглядає поведінку людини через призму розробленої ним теорії рис особистості. Ця теорія намагається пояснити складні взаємодії між системою особистості і більш об'ємною соціокультурною матрицею функціонування організму. Згідно з Кеттелом, усі риси можна розділити на два типи. Конституціональні риси розвиваються з біологічних і фізіологічних даних індивідууму. Так, одужання від пристрасті до наркотику може стати причиною роздратованості або пригніченості. І це саме і буде виступати конституціональною рисою. Також окрім безпосередньої дії ситуаційних факторів, на поведінку дитини в значній мірі впливають ті групи, до яких вони належать (сім'я, церква, група однолітків, школа тощо) [9].

Перейдемо до наступного напрямку теорії особистості, який представляє для нас цікавість – соціально-когнітивного, він представлений двома дослідниками: Альбертом Бандурою і Джуліаном Роттером. Основна теоретична концепція А.Бандури – це моделювання або навчання через спостереження. Ключове положення про те, що моделювання генерує навчання завдяки інформативній функції, ясно відбиває когнітивну орієнтацію мислення автора. На його думку, навчання через спостереження регулюється чотирма взаємопов'язаними факторами – процесами уваги, збереження, рухового відтворення і мотивації, а принципи функціонування людини потрібно розуміти в термінах безперервної взаємодії поведінки, пізнавальної сфери і оточення. Тобто, А. Бандура стверджує, що поведінка в основному формується завдяки прикладу.

Іншою характерною рисою даної теорії є видатна роль, яку в ній посідає унікальна можливість людини до саморегуляції. І ключ до рішення проблеми дослідник бачить саме у факторі спостереження. Спостерігаючи, дитина мимоволі вчиться виконувати повсякденну побутову роботу, грати в ігри, а також через спостереження діти можуть навчитися агресивності, некерованості, проявам відхилень у поведінці. Соціальну поведінку автор оцінює у таких проявах, як щирість, моральність, девіантність тощо.

Для нас особливий інтерес представляє погляд автора на адиктивну поведінку. Цікаво, що А. Бандура не тільки пояснює обумовленість і сутність певних видів адикцій, але й надає п'ять основних ступенів формування самоконтролю як методів профілактики і корекції адиктивної поведінки.

Розглянемо в першу чергу компоненти теорії, які розглядають обумовленість досліджуваної нами проблеми. Психолог уважає, що до відхилень може привести поведінка, яка є джерелом внутрішнього дискомфорту. І люди, які постійно відчувають свою неадекватність і випробовують невдачі, часто стають алкоголіками або наркоманами, тому що таким чином намагаються змиритися з оточенням. Люди відходять від дійсності в уявний світ, де отримують у фантазіях те, що не можуть отримати в реальності. Цікаво, що вислів «відхід від реальності» стає характерним для визначень поняття «адиктивна поведінка» багатьох авторів, сучасних дослідників адиктивної поведінки [4; 5].

Також автор уважає, що неадекватна поведінка може бути результатом надмірно суворих внутрішніх норм самооцінки. І тому запропоновані автором когнітивні стратегії, спрямовані на досягнення самоефективності, спроможні допомогти у вирішенні таких проблем, як тютюнопаління, переїдання тощо. За А. Бандурою, люди завжди зацікавлені в тому, щоби самостійно керувати своїм життям, але, на жаль, далеко не всі мають адекватні навички самоконтролю і тому живуть не настільки ефективно, як могли. Наприклад, переїдають, палять тютюн, надмірно вживають алкоголь. Більшість із них хотіли би змінити свою небажану поведінку, але не знають, як це зробити. Одні намагаються виховувати «силу волі», інші шукають професійну допомогу, яка часто є недоступною. Тому А. Бандура заклав у своїй теорії поняття самоконтролю – емпірично обґрунтованого засобу стійкого досягнення бажаних моделей поведінки [1]. Поняття самоконтролю є важливим моментом, який доцільно і сьогодні використовувати у практичній діяльності.

Як приклад, автор наводить ситуацію, що самоконтроль має місце, якщо ви раніше палили, а тепер ні, або переїдали, а тепер встановили для себе помірну дієту. При самоконтролі бажана реакція часто супроводжується неприємними відчуттями (потреба себе стримувати), але в кінцевому результаті призводить до бажаних результатів і альтернативної реакції (перемоги над недоліками).

Важливо, що самоконтроль не існує виключно в рамках тільки внутрішніх (сила волі) або тільки зовнішніх сил. Він проявляється у ретельно спланованій взаємодії людини з оточенням. Щоби зрозуміти, як це виглядає, звернемося до п'яти основних сходин, які призводять до покращення самоконтролю. Початкова сходина – визначення чіткої форми поведінки, яку треба змінити. Друга – збір основної інформації про фактори, які діють на поведінку, яку ми хочемо змінити. Наприклад, людина, яка намагається не палити, може почати рахувати кількість цигарок, які випалюються за день. Або людина, яка намагається схуднути, систематично може почати зважуватися тощо. Наступний крок – розробка програми, яка ефективно змінить небажану поведінку. Згідно з А. Бандурою, цього можна досягти шляхом програм самопідкріплення, самопокарання і планування оточення.

Коротко розглянемо їх. Що стосується самопідкріплення, то вчений уважає, що якщо люди хочуть змінити свою поведінку, вони повинні постійно заохочувати себе за те, що правильно поступають. По-перше, оскільки поведінка контролюється її наслідками, це змушує людину організовувати ці наслідки заздалегідь. По-друге, якщо у програмі самоконтролю самопідкріплення є стратегією, яка переважає, необхідно обрати підкріплюючий стимул, який реально доступний людині. Наприклад, дівчина, яка кидає палити, має можливість витрачати зекономлені кошти на одяг тощо. Для того, щоб зменшити повторюваність небажаної поведінки, можна також обрати стратегію самопокарання. Однак важливим недоліком є те, що багато хто вважає складним постійно карати себе, якщо не вдається досягти бажаної поведінки. Зауважимо, що особливо проблематичним це буде у дітей внаслідок недостатньо сформованих самосвідомості і рефлексивних навичок. Щоб упоратись із цим, А. Бандура рекомендує дві керуючих настанови. Якщо це проблема тютюнопаління, вживання алкоголю, переїдання – краще використовувати покарання разом

із позитивним самопідкріпленням. А також краще використовувати м'яке покарання, це збільшить вірогідність того, що воно буде дійсно саморегульованим. Програма планування оточення покликана змінити оточення так, щоб або змінилися стимули, які передують реакції, або наслідки цих реакцій. Щоб уникнути спокуси, особистість може уникнути спокусливих ситуацій, або покарати себе за те, що піддалася цим ситуаціям.

Тут потрібно уточнити. Усім знайома ситуація, коли люди з надмірною вагою намагаються контролювати харчування. У даному випадку надмірне споживання їжі – це прийом їжі без фізіологічної потреби у відповідь на подразнювач оточення, який підтримується негайними приємними наслідками. За допомогою самоконтролю можна визначити ключові стимули переїдання. Наприклад, це може бути надмірне споживання пива або вживання солодкого під час теле- або кінопереглядy або надмірний апетит при емоційному розладі. Якщо ці ключові подразники точно встановлені, стає можливим відділити від них реакцію прийому їжі.

Після того, як розроблена програма самомодифікації, наступний логічний крок – виконати її і пристосуватися до того, що вважається необхідним. Для цього потрібна постійна пильність під час проміжного періоду, щоби не повернутися до попередніх саморуйнівних форм поведінки. Також автор рекомендує, щоб у ній брала участь хоча би ще одна людина (друг, батько, дружина). Виявилося, що це змушує людей більш відповідально ставитися до програми.

Останнім кроком програми самоконтролю є уточнення умов, за яких вона вважається завершеною. Іншими словами, людина повинна точно і докладно визначити кінцеві цілі. Корисним є завершення програми самоконтролю із поступовим зниженням частоти заохочень за бажану поведінку. Хотілось би підкреслити, що метою є формування нових покращених форм поведінки, які зберігаються назавжди, наприклад, відмова від тютюнопаління, регулярні заняття фізичними вправами, правильне харчування тощо. При цьому людині потрібно завжди бути готовою відновити стратегії самоконтролю, якщо знову з'являться небажані реакції [1].

Як бачимо, теорія Альберта Бандури пропонує великі можливості для організації науково обґрунтованої роботи з профілактики адиктивної поведінки.

Автор гуманістичної теорії Е. Фромм визначає, що людина є поєднанням двох синдромів: соціально позитивного і синдрому ненависті до життя. Кожен із синдромів має свої елементи. Потреба у спілкуванні може проявлятися у відданості друзям, любові до них; але та ж сама потреба може отримати реалізацію у зібранні алкоголіків, вживанні наркотиків та інших варіантах руйнування особистості [8].

Джуліан Роттер продовжує дослідження поведінки особистості в різноманітних аспектах. Його теорія соціального навчання підкреслює значення мотиваційних і когнітивних факторів для пояснення поведінки у контексті соціальних ситуацій. Автор виділяє чотири найважливіші перемінні: потенціал поведінки, очікування, цінність підкріплення і психологічна ситуація. Він розглядає людей як особистості, які активно можуть досягати мети і створюють стратегії поведінки протягом життя. Для нас важливим є введення понять інтернального та екстернального локусу контролю поведінки. Локус контролю є центральним конструктом теорії соціального навчання і складає узагальнене очікування того, в якому ступені люди контролюють підкріплення в своєму житті. Людина з екстернальним локусом контролю вважає, що її успіхи і невдачі регулюються зовнішніми факторами, тобто іншими людьми, непередбачуваними обставинами тощо. Людина ж з інтернальним локусом уважає, що удачі і неприємності визначаються їх власними діями і здібностями. «Інтернали» тому відчувають, що вони у більшій мірі впливають на підкріплення, ніж люди з ектернальною орієнтацією. Д.Роттер чітко показує, що екстернали і інтернали на е є типами, оскільки людина поєднує риси обох локусів. Дослідник розробив методику, за якою можна визначити приналежність до певного локусу за відповідною шкалою. Виявилося, що більшість людей знаходиться приблизно у середині цієї шкали, але, все ж таки певна кількість наближається до полюсів. Для нас важливо визначити, який із локусів контролю поведінки є фактором адиктивної поведінки. Роблячи власні висновки, зустрічаємо також цей аспект у сучасних дослідників соціальної педагогіки. Проблеми ж соціальної адаптації завжди провокують формування адиктивної поведінки. Цю думку також можна прослідити і у Д.Роттера. Автор чітко вказує, що інтернали в більшій мірі здійснюють міри обачності, частіше намагаються вести здоровий спосіб життя, кидають палити тютюн [9].

Таким чином, найвидатніші психологи початкового періоду формування основних наукових напрямків мають різні, навіть і протилежні точки зору на природу адиктивної поведінки. Так, З.Фрейд обумовлює всі види відхилень напруженням, яке викликають підсвідомі інстинкти, що детермінують поведінку особистості. А.Адлер бачить причину різних порушень у комплексі неповноцінності, який формується внаслідок трьох видів страждань: фізичної неповноцінності, надмірної опіки і нехтування дитиною. Е.Еріксон визнає зв'язок наркоманії із неможливістю досягти самототожності. Біхевіористична теорія Б.Скіннера покладає відповідальність за відхилення поведінки особистості на її оточення. Р.Кеттел розглядає поведінку людини через призму розробленої ним теорії рис особистості А.Бандура вважає, що попередити негативні прояви поведінки можна шляхом навчання через спостереження і приклад. Е.Фромм визначає, що негативна поведінка людини є проявленням синдрому ненависті до життя. Дж.Роттер наголошує, що відхилення особистості в найбільшій мірі властиві людям із екстернальним локусом контролю. Хоча дані теорії розглядають разом усі види відхилень у поведінці, не виокремлюючи адиктивну поведінку, вони надають основні орієнтири для розуміння психологічної основи цієї проблеми, які знаходять свою подальшу розробку у більш пізніх психологічних і соціально-педагогічних дослідженнях.

Перспективи подальшої розробки проблеми полягають у більш глибокому вивченні психологічного стану залежності та розробці нових теорій і концепцій теорії особистості, що нададуть змогу побудувати психологічні основи профілактики адиктивної поведінки дітей.

Література та джерела

1. Бандура А. Теория социального научения / Альберт Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
2. Максимова Н.Ю. Соціально-психологічний аспект адиктивної поведінки підлітків та молоді / Н.Ю. Максимова, С.В. олстоухова. – К., 2000. – 200 с.
3. Навыки, необходимые для Здоровья. Всемирная Организация Здравоохранения. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.unicef.org/lifeskills/files/SFH-RUS.doc> – Загол. з екрану. – Мова рос.
4. Орлов Ю. М. Зависимость: [серия : Управление поведением] [Електронний ресурс] / Ю. М. Орлов. – Режим доступу: <http://www.ecad.ru/php/print.php?id=mn-kd6_28.htm>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
5. Семке В. Основы персонологии / Валентин Семке. – М.: Академический проект, 2001. – 469 с.
6. Слотина Т.В. Психология личности / Татьяна Викторовна Слотина. – СПб.: «Питер», 2008. – 304 с.
7. Фромм Е. Мати чи бути? / Еріх Фромм; пер. Ольги Михайлової та Андрія Буряка. – К.: «Український письменник», 2010. – 222 с.
8. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Еріх Фромм. – М.: «Республика», 1994. – 447с.
9. Хьелл Л. Теории личности **/** Л.Хьелл, Д.Зиглер. – СПб, 1997. – 608 с.

Статья посвящена актуальной на сегодня теме профилактики аддиктивного поведения детей. В статье раскрывается содержание профилактики аддиктивного поведения путем анализа основных теорий личности. Перспективы последующей разработки проблемы заключаются в изучении психологического состояния зависимости и разработке теорий и концепций, которые

предоставят возможность построить психологические основы профилактики аддиктивного поведения детей.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, профилактика аддиктивного поведения, теории личности.

The article is devoted to the actual for today theme of prophylaxis of addictive behavior of children. In the article maintenance of prophylaxis of addictive behavior opens up by the analysis of basic theories of personality. The prospects of subsequent development of problem consist in the study of the psychological state of dependence and development of theories and conceptions which will give possibility to build psychological bases of prophylaxis of addictive behavior of children.

Keywords: addictive behavior, prophylaxis of addictive behavior, theories of personality.

УДК 37.013.42 – 058.855

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ СТВОРЕННЯ ПРИЙОМНОЇ СІМ'Ї Й ПІДГОТОВКИ ПРИЙОМНИХ БАТЬКІВ ДО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-СИРІТ ТА ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ

Ігнатенко Катерина Володимирівна,
м.Луганськ

В статті дається стисла характеристика процесу створення прийомної сім'ї й організації підготовки прийомних батьків до виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, розкрито порядок взаємодії соціальних служб, а також задачі соціальних працівників на кожному з етапів цього процесу. Окремо розглянута підготовка прийомних батьків як одного з найважливіших етапів створення прийомної сім'ї.

Ключові слова: прийомна сім'я, оцінювання потенційних прийомних батьків, рівні підготовки прийомних сімей, етапи створення прийомної сім'ї.

Актуальність теми дослідження. В сучасному суспільстві прийомна сім'я виникла як альтернатива вихованню дитини в сиротинці. Система суспільного виховання (інституційного), яка лишає дитину батьківської турботи, в усьому світі – в тому числі в Україні – визнана неадекватною потребам дитини й такою, яка шкодить становленню її особистості.

Діти-сироти й соціальні сироти – мають особливі депривaційні відхилення в розвитку. При відсутності зусиль з боку педагогів та психологів для їх компенсації, вони, як правило, перетворюються в стійкі особистісні відхилення, що впливають на майбутнє життя дитини.

Багатьом сиротам необхідна не просто сім'я, а батьки, що мають конкретні ресурси для їх інтеграції в сім'ю й суспільство; батьки, які підготовлені до виховної діяльності з дитиною, що має депривaційні відхилення в розвитку.

Метою нашої статті є розгляд деяких аспектів створення прийомної сім'ї й організації процесу підготовки прийомних батьків до виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Створення прийомної сім'ї як форми замісної сімейної опіки ставить перед соціальною наукою багато питань. Наприклад: що сприяє ефективності прийому? Як створити для прийомної дитини адекватні умови для її розвитку? Необхідно готовити одного вихователя чи всю родину? Які знання, вміння й навички повинні мати прийомні батьки? Які технології, методи й форми використовувати для навчання прийомних батьків? Пошуком відповідей на ці та багато інших питань займалися такі науковці, як О. Безпалько., С. Архіпова, А. Капська, І. Звєрєва, Н. Завєріко, П. Павленок, Н. Краснова; проблеми дітей-сиріт вивчали В. Ослон, Н. Толстих, А. Прихожан, В. Мухіна, Дж. Райкус, Р. Хьюз, Л. Волинець, проблеми прийомних сімей – Г. Бевз, І. Пєша, Ж. Петрочко.

Розглянемо детальніше процес створення прийомної сім'ї. Умовно його можна поділити на п'ять етапів. Перший етап – *оцінювання потенційних прийомних батьків.* Ця процедура передбачає збір матеріалів, документів, свідчень, на підставі яких будуть затверджуватися кандидатури прийомних батьків. Важливою складовою процедури відбору є ознайомлення з житловими умовами кандидатів та зустрічі соціальних працівників з членами потенційної прийомної сім'ї. Незалежно від того, хто з членів сім'ї вирішив стати прийомним батьком / матір'ю, вивчається вся сім'я, її спроможність створити позитивний виховний клімат.

Цей період складається з декількох зустрічей кандидатів у прийомні батьки зі спеціалістами Центру соціальних служб та передбачає:

- проведення бесід з батьками, орієнтованих на оцінку життєдіяльності родини (збір інформації про батьків: рік народження, місце роботи; повідомлення про перелік необхідних документів та інше);
- відвідання спеціалістом родини кандидатів;
- перевірка інформації про кандидатів у прийомні батьки [1].

За результатами процедури оцінювання соціальний працівник служби по ділам дітей проводить затвердження кандидатів у прийомні батьки. Водночас, за наявності певних ресурсів, визначається «спеціалізація» прийомних батьків. Вони можуть бути «підходящі» для виховання однієї конкретної дитини, певної кількості дітей або певної соціальної групи.

На цьому етапі важливою умовою ефективності створення прийомних сімей є співпраця соціальних служб та органів влади. Згідно з наказом Мінсім'ямолодьспорт України від 25.09.2009 № 3385 Про затвердження Порядку взаємодії центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (*далі* – Центри) та служб у справах дітей у процесі встановлення опіки, піклування, створення та забезпечення діяльності прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу, *обласні служби у справах дітей* планують та забезпечують підготовку і підвищення кваліфікації спеціалістів обласних, районних, міських, районних у містах служб у справах дітей з питань встановлення опіки, піклування над дітьми, створення та забезпечення діяльності прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу. *Центри соціальних служб (*переважно обласні):

- планують та забезпечують підготовку фахівців регіональних, районних, міських, районних у містах, селищних та сільських центрів з питань встановлення опіки, піклування над дітьми, створення прийомних сімей і дитячих будинків сімейного типу та здійснення їх соціального супроводження (не рідше одного разу на п'ять років);
- за поданням районних, міських, районних у містах служб у справах дітей формують групи, організовують та проводять навчання для кандидатів в опікуни, піклувальники, у прийомні батьки, батьки-вихователі із залученням фахівців служб у справах дітей; планують та забезпечують навчання прийомних батьків, батьків-вихователів з метою підвищення їх виховного потенціалу (один раз на два роки);
- надають рекомендацію про включення або не включення до Єдиного електронного банку даних про дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, й сім'ї потенційних усиновлювачів, опікунів, піклувальників, прийомних батьків, батьків-вихователів та довідку про проходження навчання (курсу підготовки) кандидатів в опікуни, піклувальники, прийомні батьки, батьки-вихователі та їх копію відповідному центру [2].

Підготовка та навчання кандидатів у прийомні батьки є наступним етапом створення прийомної сім'ї. Курс з підготовки складається з тренінгів, які розраховані на 10 щотижневих зустрічей, завданням курсу є – з'ясувати мотивації кандидатів взяти дитину в сім'ю, допомогти батькам прийняти об'єктивне, усвідомлене рішення; поглиблення теоретичних знань та практичних умінь щодо організації життя й діяльності прийомних дітей в сім'ї, здійсненню виховної діяльності. Спеціальна тренінгова підготовка створює передумови для осмислення внутрішніх потенцій реалізації батьківства, виступає складовим компонентом відображення цієї потреби на чуттєвому та когнітивному рівнях, що призводить до виникнення бажання спрямовувати і регулювати взаємодію з прийомною дитиною на рівнях, адекватних ситуації її розвитку [3].

Відповідно до потреб і стану базової сім'ї та дитини, В. Ослон виділяє різні рівні підготовки прийомних сімей до виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (базовий, основний, терапевтичний):

- *базовий рівень* – це громадяни, що висловили бажання стати опікунами неповнолітніх громадян, або прийняти дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, в сім'ю на виховання чи в інші установлені законодавством форми; форма організації підготовки – орієнтовний тренінг;

- *терапевтичний рівень* – кандидати в опікуни (опікуни), усиновлювачі, прийомні батьки, вихователі ДБСТ й члени їх сімей. Формами організації терапевтичного рівня підготовки сім'ї є родинна психотерапія, спеціалізований тренінг по реабілітації дитини з обмеженими можливостями, серйозними порушеннями в поведінці в умовах заміщуючої родинної турботи;

- *основний рівень* – клієнтська група та ж, що й на останньому рівні. Форми організації: основний тренінг (36-40 годин), індивідуальне і групове консультування, спільний тренінг потенційної прийомної сім'ї й майбутньої прийомної дитини (не менше 12 годин). діагностика ресурсності сім'ї для прийому [4].

Під час проведення тренінгу батьки отримують знання про особливості процесу виховання дитини в прийомній сім'ї, дізнаються, яку роль відіграє батьківство у захисті прав дитини; подається порівняльна інформація про особливості виховання дітей у різних типах сімей, про зміни у поведінці дитини у новому оточенні, батьківську відповідальність тощо [1].

Накопичення знань прийомними батьками має бути тісно пов'язане з розвитком їх педагогічного мислення, формуванням практичних умінь і навичок, прагненням до самоосвіти у сфері сімейного виховання дітей-сиріт. Саме це обумовлює відбір змісту, а також форм і методів організації педагогічної освіти прийомних батьків.

Після закінчення курсу підготовки й затвердження кандидатів підписується угода між прийомними батьками та представниками місцевої влади, в якій визначаються обов'язки сторін щодо виховання дитини, умови партнерства прийомної сім'ї та місцевих органів влади, строки виховання у прийомній сім'ї, спеціалізація сім'ї.

Г. Бевз подальший порядок створення й організації прийомної сім'ї поділяє на ще три робочих етапи. Етап *влаштування дитини до прийомної сім'ї*, який передбачає взаємодобір та знайомство дитини й сім'ї, підготовка дитини до переходу в прийомну сім'ю. Наступний етап – *підтримка та нагляд*, що включає такі організаційні моменти, як: оцінка та моніторинг розвитку й соціального становлення дитини; складання плану супроводу; звіти до уповноваженого державного органу; підтримка контактів; сімейні візити (планові та без попередження); організація зустрічей з біологічноюріднею дитини; заходи задоволення освітніх потреб прийомних батьків (лекції, семінари, консультації, обговорення випадку, супервізії); підвищення виховного потенціалу прийомних батьків. Й останній етап технології створення та підтримки прийомних сімей – це *завершення перебування дитини в прийомній сім'ї*, який відбувається за умови, по-перше, повернення дитини до біологічних батьків; по-друге, коли прийомна сім'ї не є ефективною й дитину переводять до іншої прийомної сім'ї; по-третє, якщо термін перебування дитини в сім'ї завершився (досягнення дитиною 18-річчя або по закінченню, якщо дитина навчається, середнє спеціального чи вищого навчального закладу) [3].

При забезпеченні функціонування прийомної сім'ї виникає потреба у створенні спеціальної служби для надання необхідної медичної, психологічної та соціальної допомоги і підтримки прийомним батькам. Завданнями цієї служби мають бути: забезпечення комплексності роботи (медичної, психологічної, педагогічної та соціальної), залучення спеціалістів (психоневролога, дитячого психіатра, логопеда та інших), надання психологічної допомоги конкретним дітям, батькам або сім'ї в цілому.

Аналіз сутності й змісту роботи такої служби є предметом нашого подальшого дослідження.

Висновки. Таким чином, проведене нами дослідження продемонструвало, що створення прийомної сім'ї має чітку організаційну послідовність і узгодженість дій соціальних служб, які опікуються дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, на кожному етапі цього процесу. Аналіз підготовки прийомних батьків до виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, показав, що це соціально контрольований та педагогічно організований процес, який вбачається нам в єдності трьох його рівнів – мотиваційного, змістовного, технологічного.

Література та джерела

1. Технології створення та функціонування прийомних сімей, дитячих будинків сімейного типу: збірник методичних матеріалів / Авт. кол. Г. М. Бевз, А.Й.Капська, Н.М.Комарова та ін. – К.: Державний інститут проблем сім'ї та молоді, 2003. – 188 с.
2. Постанова Кабінету Міністрів „Про затвердження Порядку взаємодії центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді і служб у справах дітей у процесі встановлення опіки, піклування, створення та забезпечення діяльності прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу" від 25.09.2009 № 3385 // [Електронний ресурс]. – режим доступу: http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=z0972-09. − Загол. з екрану. − Мова укр.
3. Бевз Г.М. Прийомні сім'ї (оцінка створення, функціонування та розвитку) / Галина Михайлівна Бевз – К.: Главник, 2006. – 112 с. (Бібліотека соціального працівника).
4. Ослон В. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья / Вероника Нисоновна Ослон – М. : Генезис, 2006. – 368 с. – (Ребёнок-сирота: семейное жизнеустройство и социализация).

В статье дается сжатая характеристика процесса создания приемной семьи и организации подготовки приемных родителей к воспитанию детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки, раскрыт порядок взаимодействия социальных служб, а также задачи социальных работников на каждом из этапов этого процесса. Отдельно рассматривается подготовка приемных родителей как один из важнейших этапов создания приемной семьи.

Ключевые слова: приемная семья, оценивание потенциальных приемных родителей, уровни подготовки приемных семей, этапы создания приемной семьи.

In the article the process of formation of foster family and training of foster parents for adoption of orphans and children deprived of parental care have been considered. The order of coordination of social services and social workers on each of the stages of this process has been defined. Training of foster parents is separately examined as one of the major stages of formation of foster family.

Keywords: foster family, assessment of potential foster parents, levels of training of foster families, stages of formation of foster family.

УДК 371.13:81'243

ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ІНШОМОВНОГО ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ НА БАКАЛАВРІАТІ

Канюк Олександра Любомирівна,
м.Ужгород

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена нагальними потребами суспільства у підготовці висококваліфікованих фахівців соціальної роботи, які повинні володіти відповідними професійними вміннями. Особливо важливе значення мають комунікативні вміння, а зокрема, вміння іншомовного ділового спілкування, оскільки професійно-ділова комунікація є основним інструментом технології професійної діяльності соціального працівника.

Ключові слова: спілкування, іншомовне ділове спілкування, вміння, знання, ситуації ділового спілкування, кліше, рольова вправа, ділова гра, етюд.

Постановка проблеми. Вихід України у Європейський та світовий простори, нові політичні, соціально-економічні та культурні реалії вимагають певних трансформацій у професійній підготовці майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах. Сучасний стан міжнародних зв'язків України в різноманітних сферах життєдіяльності вимагає оволодіння майбутніми працівниками відповідними професійними вміннями, і зокрема, вміннями іншомовного ділового спілкування.

Підготовка майбутніх фахівців соціальної роботи до іншомовного спілкування особливого значення набуває в контексті Болонського процесу, оскільки володіння нормами міжкультурної професійно орієнтованої комунікації є важливою умовою налагодження міжнародних ділових контактів, мобільності студентів, викладачів та дослідників з метою доступу до можливості здобуття освіти, організації досліджень, викладання та стажування в Європейському регіоні.

Аналіз останніх досліджень. Слід відзначити, що загальні аспекти підготовки фахівців до іншомовного спілкування частково розглядаються у працях Н.Гайдук, В. Кемінь, І. Ключковська, Л. Клочко, Н. Микитенко, Л. Нагорнюк, Л. Онуфрієва, Н. Соболь та інші. Але питання формування вмінь іншомовного ділового спілкування майбутніх фахівців соціальної роботи у вітчизняній психолого-педагогічній літературі не розглядалися.

Мета статті – простежити процес формування вмінь іншомовного ділового спілкування майбутніми фахівцями соціальної роботи на бакалавріаті.

Виклад основного матеріалу. Для розв'язання завдань нами була проведена діагностика наявних знань і умінь іншомовного ділового спілкування серед студентів 1-х курсів, а також студентів випускних курсів відділення «соціальна робота». Результати дослідження засвідчили, що в умовах традиційного навчання іноземним мовам у вищих навчальних закладах підготовка майбутніх фахівців до іншомовного професійного, в тому числі ділового, спілкування не є ефективною. Тому нами була розроблена, обґрунтована і апробована авторська програма підготовки майбутніх фахівців до іншомовного ділового спілкування. Для проведення експерименту нами була виокремлено експериментальну групу (англійська і німецька) та контрольну (французька). Процес формування вмінь іншомовного ділового спілкування на даному етапі навчання – 1-4 курс, передбачав підготовчий і початковий етапи.

Підготовчий етап реалізовувався впродовж навчання студентів на 1-2 курсах, згідно існуючих програм і навчальних планів. Його особливістю у нашому дослідженні була чітка професійна спрямованість вивчення іноземної мови майбутніми фахівцями соціальної роботи, тобто, всі тексти, вправи, завдання підбиралися з урахуванням специфіки професійної діяльності соціального працівника. З цією метою були розроблені і видані спеціальні навчальні посібники, якими забезпечувалися всі студенти. Відзначимо основні стратегії навчання, які використовувалися на цьому етапі: стратегія повторення(диференційований відбір найбільш важливих одиниць інформації, які слід повторювати і зосередитись на їх засвоєнні, передбачає конспектування, виокремлення основних пунктів); стратегії уточнення(пошук елементів, які можуть бути додані до головного матеріалу, використання візуальних образів, постановка уточнювальних запитань); стратегії узагальнення і перефразування(виключення надмірної і не занадто важливої інформації, зосередження на основному, уміння своїми словами відтворити зміст отриманої інформації); організаційні стратегії опрацювання матеріалу(запам'ятовування і відтворення в пам'яті, складання списку термінів, запитання і формулювання відповідей); емоційні стратегії(підтримка мотивації, керування переживаннями, усвідомлення необхідності зосередження на засвоєнні даної інформації).

Підготовчий етап покликаний закласти основу для формування вмінь ділового спілкування. На цьому етапі формується первинний загальний досвід іншомовного спілкування, засвоюються мовленнєві одиниці і зразки з подальшим використанням їх у нескладних ситуаціях професійного ділового спілкування.

Наступний етап, який ми назвали початковим, тому що саме тут розпочинався процес активного і цілеспрямованого формування вмінь іншомовного ділового спілкування, охоплював період навчання студентів на 3-4 курсах. Цей етап ми вважаємо основним у формуванні умінь іншомовного ділового спілкування, тому зупинимося на його аналізі більш докладно.

Перш за все підкреслимо, що саме цей період є найбільш сприятливим для формування у студентів умінь іншомовного ділового спілкування, оскільки студенти 3-го курсу вже оволоділи загальними уміннями іншомовного спілкування, а також отримали певні знання з теорії і методики соціальної роботи, загальної, вікової, педагогічної і соціальної психології, основ української ділової мови.

Цей етап починався з оволодіння відповідним мовленнєвим матеріалом і операціями з матеріалом (формування первинних умінь ділового спілкування) і завершувався оволодінням мовленнєвими діями і діяльністю в цілому (формування вторинних умінь).

На першому етапі нами зверталася значна увага на засвоєння студентами найбільш поширених кліше, тобто стереотипних висловлювань при вітанні, знайомстві, висловлюванні подяки, співчуття, повідомленні негативної інформації, прощанні, вибаченні тощо.

При засвоєнні студентами найбільш поширених кліше, ми наголошували, що в діловому спілкуванні на іноземній мові взаємодія учасників і система їх відносин має стандартизований національно-стереотипний характер. Вступаючи в ділові контакти, партнери є не тільки представниками певної соціальної категорії, але і носіями мови, культури конкретної країни, регіону. Кожна лінгвокультурна спільнота має свої правила, ритуали і норми поведінки, які проявляються в національному стилі спілкування. Наприклад, деякі властивості національного характеру німців проявляються у їх висловлюваннях, для яких характерним є чіткість, лаконічність, точність, аргументованість.

Так, в німецькій культурі ввічливість можна виразити за допомогою різних стереотипізованих фраз-кліше, в яких переважають такі граматичні форми як Konjunktiv.

В процесі звертання слід враховувати дистанцію, яка визначається рангом соціальної позиції:

Guten Tag, Herr(Frau Shmidt) – дистанція, прізвище;

Herr Direktor – дистанція, ранг;

Sehr verehrte – дистанція, безособистісне звернення;

Hallo, Manfred – дистанція, ім.'я.

Привітання завжди передує постановці проблеми. При цьому слід поглянути на партнера по спілкуванню дружелюбно. Між привітанням і першим питанням обов'язковою є пауза, щоб партнер мав змогу відповісти на привітання. Не зайвим буде прояв готовності надати допомогу:

Wie kann ich Ihnen helfen ? Чим я можу вам допомогти?

Was kann ich für Sie tun? Що я можу для вас зробити?

Отже, іншомовне ділове спілкування не може бути повноцінним, якщо комуніканти не знають і не дотримуються правил і норм поведінки, прийнятих в іншій культурі.

В процесі нашої експериментальної роботи чільне місце було відведено використанню такої цікавої методики як адаптація студентів до віртуального мовного середовища, яке створювалося за допомогою сучасних аудіовізуальних технічних засобів (аудіозаписи на CD-носіях та відеоматеріали на DVD- носіях).

Процес формування вмінь ділового спілкування студентів під час експериментальної роботи був організований як процес постійного вирішення мовленнєвомислительних завдань на основі найпростіших ситуацій ділового спілкування, в результаті чого створювався зв'язок мовленнєвих одиниць, що забезпечує здатність переносу засвоєного мовленнєвого матеріалу в нові ситуації ділового спілкування. Ми вважаємо за можливе розглядати вправи (мовленнєві завдання) як мінімальну одиницю організації реального навчального процесу. В процесі експериментальної роботи на першому етапі ми використовували такі типи вправ: інформаційні, операційні, мотиваційні.

Інформаційні вправи використовувалися на дифузному репродуктивному етапі формування умінь ділового спілкування і забезпечували осмислення і засвоєння мовного матеріалу. Прикладом інформаційної вправи може бути завдання прочитати діалог "Знайомство" і перекласти його на українську мову, відшукати слова і вирази, які допоможуть представити самого себе чи свого колегу.

Операційні вправи допомагали вдосконалювати використання мовного матеріалу, доводити його до рівня автоматизму (навички), вільно оперувати мовними одиницями. Фактично, операційні вправи є продовженням і подальшим розвитком інформаційних, вони готують студентів до здійснення мовленнєвої діяльності. Прикладом операційних вправ може бути робота з лексичними і граматичними сполученнями, використання їх в тексті. Наприклад, пропонується діалог, в якому клієнт соціальної служби домовляється про зустріч. Деякі слова і репліки спеціально пропущені і завдання студентів – доповнити діалог можливими відповідями, використовуючи засвоєний мовний матеріал.

Мотиваційні вправи застосовувались з метою розвитку і вдосконалення уміння здійснювати мовленнєві дії в умовах, максимально наближених до реальних. Наприклад, студентам пропонується скласти діалог, репліки якого конкретно формулювались заздалегідь.

Навчаючи студентів правильно вживати слова, вирази, інтонації стосовно мети комунікації на першому етапі навчання доцільно використовувати різні навчально-методичні прийоми. Комунікативні завдання, які ставляться майбутньою професійною діяльністю студентів і вирішуються в ситуаціях ділового спілкування визначають кінцевий продукт – мовленнєву поведінку. Підхід до навчання іншомовному діловому спілкуванню як до навчання в кінцевому рахунку мовленнєвій поведінці в ситуаціях ділового спілкування дозволив організувати навчальний процес як процес вирішення комунікативних завдань, які поступово ускладнюються.

Моделювання ситуацій, в яких студенти залучаються до ділового спілкування, забезпечило формування умінь, зв'язаних з реалізацією певного комунікативного наміру в конкретній мовленнєвій ситуації. Моделі сукупності обставин, які імітували реальні ситуації ділового спілкування і використовувались на заняттях як засоби стимуляції іншомовного спілкування, ми визначаємо як навчальні мовленнєві ситуації ділового спілкування. Засобами навчальних мовленнєвих ситуацій на занятті створювались умови, які дозволяють формувати можливі мовленнєві дії. Відомо, що багаторазове вирішення типових мовленнєвих ситуацій створює стійку модель розв'язання конкретного професійного завдання і формування мовленнєвої поведінки майбутнього фахівця [2, с.91]. Тому у запропонованих ситуаціях і вправах максимально враховувались особливості соціальної роботи і, відповідно, професійного ділового спілкування з різними категоріями клієнтів: дітьми і молоддю, особливо з проблемами у поведінці; людьми похилого віку; особами з ментальними, фізичними і психічними вадами; схильними до вживання алкоголю, наркотиків; особами, які потерпіли від насильства, представниками різних соціальних установ, благодійних фондів тощо.

Наприклад, студентам пропонується орієнтовна модель ситуації спілкування спонсора з благодійної організації США (комунікант 1) і директора вітчизняної школи-інтернату для дітей з обмеженими можливостями (комунікант 2) стосовно організації літнього оздоровчого табору для дітей. Зауважимо, що ситуація максимально наближена до реального життя і схематично може бути представлена наступним чином (рис. 1.1):

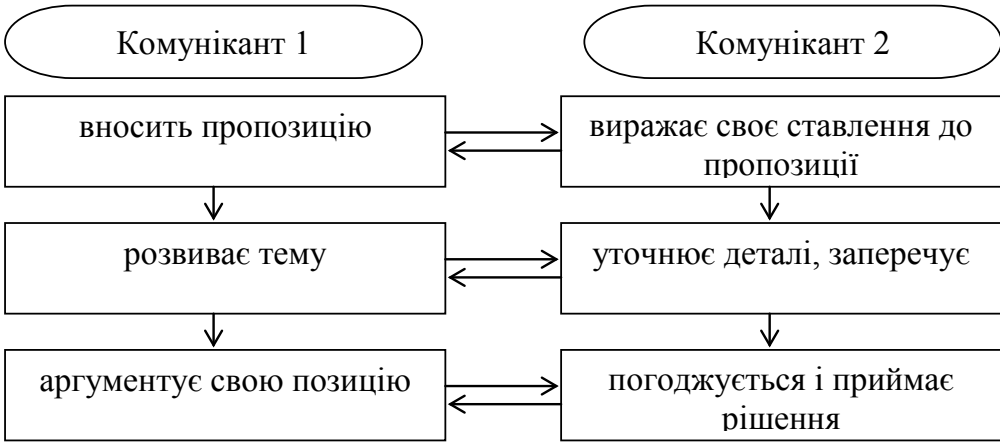


Рис. 1.1. Орієнтовна модель взаємодії у комунікативній ситуації

На першому етапі формування умінь ділового спілкування у студентів широко застосовувалася робота в групах, які відзначалися малою структурованістю, достатньою свободою дій і давали можливість подолати можливі бар'єри спілкування.

Так, працюючи в групі, студенти, наприклад, оволодівали уміннями представити себе (назвати прізвище, організацію, посаду, вручити візитну карточку, відреагувати на представлення співбесідника), дотримуючись при цьому всіх правил ділової етики. Їм були запропоновані для прослуховування діалоги-ситуації "Представлення ділових партнерів" (представників фірм, організацій, соціальних служб та їх клієнтів). Наступним кроком був аналіз і порівняння самостійно створених і прослуханих ситуацій, виявлення найбільш типових для ділового спілкування фраз і реплік, їх відмінність від спілкування в побуті. Студенти працювали 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).

Наступне завдання – представити ділового партнера, колегу

надати про нього лаконічну, але досить вагому і об'єктивну інформацію.

Для активізації процесу оволодіння уміннями ділового спілкування нами поряд з аудіо матеріалами застосовувались відеозаписи, які дозволяли демонструвати різні зразки поведінки. Так, при вивченні теми "Влаштування на роботу" студентам було запропоновано переглянути ситуацію, яка мала місце в Центрі зайнятості, але при цьому звук був виключений. Студенти повинні були перевести образну інформацію в вербальну, понятійну. Таким чином, процес сприймання ставав більш активним, передбачав обов'язкову діяльність з боку студентів. Для підтвердження правильності або помилковості відповідей студентів повторний перегляд ситуації був озвученим. Це давало 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 ділового спілкування [3]. Різні модифікації цих вправ, зумовлені видами взаємодії партнерів при здійсненні ділового спілкування, забезпечували 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.

Вирішуючи комунікативно-пізнавальні завдання, студенти оволодівали мовленнєвими засобами мимовільно, співвідносили спосіб вирішення завдань із змістовою, а не з формальною стороною. Під комунікативним завданням розуміємо різновид навчального завдання, вирішення якого можливе тільки в процесі спілкування групи індивідів. Центром комунікативного завдання є проблема, спільне вирішення якої становить мету мовленнєвих дій комунікантів.

Так, наприклад, студенти отримували 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 були здатні самостійно скласти діалог, іншим пропонувалися 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.).

На заняттях широко використовувалися так звані етюди, які представляли собою запропоновані студентам закінчені сюжети, в розвитку яких мала місце реалізація загальної і мовленнєвої взаємодії діючих осіб у відповідності з тими обставинами, які передбачалися сюжетом. Сюжет включав опис однієї або кількох логічно зв'язаних ситуацій, в яких реалізовувались дії персонажів.

На перших етапах формування вмінь іншомовного ділового спілкування мало місце просте відтворення ("програвання") етюдів з готовим сюжетом. При ознайомленні з етюдом визначалась мета і завдання кожного виконавця ролі, конкретні обставини розвитку сюжету і поведінки персонажів. Робота над етюдами проходила на занятті. Студентам дозволялося користуватися словниками. Іноді розучування етюду було домашнім завданням, а результати перевірялися на занятті, що давало можливість зекономити час.

Відзначимо, що слід розрізняти мікро-і макроетюди в залежності від кількості діючих осіб. Зазвичай мікроетюди використовувались нами як форма активізації мовленнєвого матеріалу в межах однієї теми. Змістом макроетюдів були фрагменти по вивчених темах. Цей вид роботи має значні можливості для активізації пройденого матеріалу в творчій мовленнєвій діяльності студентів.

Наприклад, після вивчення тем "Представлення", "Телефонна розмова". "Ділова зустріч" студентам для творчої роботи був запропонований етюд "Відвідання вашого закладу партнерами по проекту з США". Відзначимо, що даний етюд максимально наближений до реального життя. Так, студенти відділення соціальної роботи Ужгородського національного університету проходять практику в Часлівській спеціальній школі-інтернаті, де реалізовується міжнародний проект "TOUCH" (Україна – США), в якому бере участь і кафедра соціології і соціальної роботи УжНУ, тому студенти мають можливість часто зустрічатися з іноземними партнерами проекту і навіть виконують окремі доручення.

Запропонований етюд передбачав 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 опиралися 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, пропонується 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 досягалась завдяки імітаційному моделюванні певних аспектів майбутньої професійної діяльності. Загальна мета підготовки до іншомовного ділового спілкування реалізовувалась через різні зразки діалогічного і монологічного мовлення. Учасники гри в кожній конкретній ситуації повинні були 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, мали можливість об'єктивно оцінити свої знання і, як правило, переконувались 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 викликала у студентів ділова гра, зв'язана з працевлаштуванням. 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 особли-

вості 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.

У процесі проведення ділових рольових ігор ми керувались такими положеннями: ознайомити учасників гри з метою, завданнями, змістом і правилами гри; оцінити значення і необхідність гри в плані особистісно-професійного розвитку кожного студента; глибоко продумати систему відносин в процесі постановки ігрових завдань і в ході самої гри; враховувати індивідуально-психологічні особливості кожного студента і пропонувати їм відповідні ролі; знаходити можливості викладачу включатися в гру; після закінчення гри проводити групову рефлексію, визначаючи рівень вирішення поставленої мети, розв'язання конкретних завдань.

Плануючи гру, ми намагалися створювати умови для того, щоб її учасники змогли усвідомити не тільки суть запропонованої соціально-психологічної ситуації, але і власні соціальні установки, почуття, думки, зв'язані з обраною роллю. Гра також повинна розвивати таке необхідне майбутнім соціальним працівникам професійне уміння, як "поставити себе на місце іншої людини", зрозуміти її позицію, почуття, що безпосередньо стосується відомих соціально-психологічних явищ ідентифікації та емпатії. В ході гри мав місце процес ідентифікації з тим чи іншим персонажем, а це, в свою чергу, дозволяло студентам відпрацювати ролі і форми спілкування в ситуаціях, які моделюють реальне життя. Все це сприяло усвідомленню учасниками рольових ділових ігор значення спілкування і формуванню уміння більш глибоко і об'єктивно аналізувати власну комунікативну поведінку і поведінку інших людей.

Навчальна ділова гра дозволяє розкрити особистісний потенціал кожного студента, оскільки всі учасники можуть продіагностувати свої можливості в індивідуальній і спільній діяльності. Студентам пропонується самостійно моделювати професійні ситуації, вони шукають шляхи і засоби оптимізації професійного спілкування, виявляють власні недоліки і роблять спробу позбутися їх.

Під час підготовки гри ми рекомендували студентам мислити і поводитися так, як мав би це робити уявний персонаж. При цьому відбувається процес ідентифікації – своєрідний перенос рольових якостей персонажу на студента, який виконує роль. Водночас студенти вчаться долати труднощі іншомовної вербальної і невербальної комунікації.

Таким чином в процесі ділових рольових ігор поступово формується майбутній фахівець в сфері соціальних відносин, який володіє професійно орієнтованими уміннями іншомовного ділового спілкування і власним стилем професійної комунікативної діяльності.

Висновки. Після проведення першого етапу експериментальної роботи нами була здійснена повторна діагностика вмінь іншомовного ділового спілкування у студентів з метою виявлення наявності або відсутності прогресу в формуванні вмінь іншомовного ділового спілкування і внесення в разі необхідності відповідних коректив в подальший навчальний процес.

Шляхом спостереження, анкетування, тестування, аналізу результатів діяльності студентів нами діагностувались, в першу чергу, інтегративні знання й уміння, достатні для забезпечення ділового спілкування майбутніх соціальних працівників в реальній дійсності. До них ми відносимо наступні уміння:

- установлювати контакт із співбесідником;
- ставити запитання;
- уважно слухати партнера;
- віповідати на питання;
- чітко і лаконічно викладати свої пропозиції та умови;
- обґрунтовувати і відстоювати власну точку зору;
- переконувати партнерів;
- виявляти повагу до точки зору партнерів;
- завершувати ділове спілкування з намірами в майбутньому підтримувати встановлені контакти.

Перевірялися також знання, які включають соціокультурні компоненти і відображають у діловому спілкуванні специфіку ділової культури і соціуму; знання норм і умов спілкування, характерних для даної країни; лінгвістичні знання тощо. Діагностування здійснювалося як в усній, так і в письмовій формі.

Аналіз результатів засвідчив, що порівняно з початком проведення експерименту у студентів експериментальної групи (англійська і німецька групи) показники сформованості умінь іншомовного ділового спілкування виявилися вищими, ніж у студентів контрольної (французької) групи.

У подальшій розробці даної теми планується дати аналіз формуванню вмінь іншомовного ділового спілкування майбутніх фахівців – магістрів та спеціалістів соціальної роботи.

Література та джерела

1. Бартош О.П. Основи іншомовного ділового спілкування: [навчально-методичний посібник для фахівців соціальної роботи] / О.П.Бартош, Л.О.Канюк. – Ужгород: УжНУ, 2007. – 164с.
2. Вечер Л.С. Секреты делового общения / Лидия Степановна Вечер.- Минск: Высшая школа, 1996. – 367 с.
3. Ильин М.С. Основы теории упражнений по иностранному языку / Михаил Сергеевич Ильин. – М.: Педагогика, 1975. – 151 с.
4. Канюк О.Л. Формування вмінь іншомовного ділового спілкування у майбутніх соціальних працівників: [монографія] / О.Л.Канюк, І.В.Козубовська. – Ужгород: УжНУ, 2008. – 140 с.
5. Ключковська І.М. Структурування змісту інтегративного підручника з іноземних мов для майбутніх фахівців інженерних спеціальностей: автореф. дис.на здобуття наук.ступеня канд.пед.наук: спец.13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти"/ Ірина Михайлівна Ключковська. – Тернопіль, 2006. – 20 с.
6. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Ефим Израилевич Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена неотложными нуждами общества в подготовке высококвалифицированных специалистов социальной отрасли, которые должны владеть соответственными профессиональными умениями. Особенное значение имеют коммуникативные умения, в частности, умение иностранного делового общения, поскольку профессионально – деловая коммуникация является основным инструментом технологии профессиональной деятельности социального работника.

Ключевые слова: общение, иностранное деловое общение, умение, знание, ситуация делового общения, клише, ролевое упражнение, деловая игра, этюд.

The topicality of material, presented in the article, is conditioned with the urgent problems of society in the training of highly-qualified specialists of social work, who should possess proper professional skills. Much attention has been paid to foreign business language communication skills, because professional-business communication is one of main tools of professional activity of a social worker.

Key words: communication, foreign business language communication, skills, knowledge, situations of business communication, role play task.

УДК 37.013.42

РЕСОЦІАЛІЗАЦІЯ НЕПОВНОЛІТНІХ ЗАСУДЖЕНИХ ЯК ПРОЦЕС

Караман Олена Леонідівна,
м.Луганськ

Актуальність статті зумовлена тим, що в Україні постійно зростає кількість неповнолітніх правопорушників, які за скоєння злочину потрапляють у місця позбавлення волі. Метою соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими у пенітенціарних закладах є їх ресоціалізація – складний процес, що складається з низки етапів: допенітенціарного, пенітенціарного й постпенітенціарного. Необхідність такого структурування та детального дослідження механізмів ресоціалізації на кожному етапі зумовлена підвищенням наукової обґрунтованості підбору та диференціації на практиці методів, форм, засобів, суб'єктів та об'єктів ресоціалізаційного процесу.

Ключові слова: неповнолітні засуджені, ресоціалізація, процес, етапи.

Злочинна поведінка неповнолітніх – одна з актуальних проблем українського суспільства, яка набуває глобального характеру. Одним з соціальних інститутів, що забезпечує соціально-педагогічну роботу з дітьми, які скоїли злочин і відбувають покарання у виді позбавлення волі, є виховні колонії, що належать до сфери управління Державної пенітенціарної служби України, метою діяльності якої є ресоціалізація неповнолітніх засуджених та повернення їх у суспільство повноправними законослухняними громадянами.

Попереднє дослідження ресоціалізації як мети, процесу і результату соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими [6] дозволило нам дійти висновку, що *ресоціалізація неповнолітнього засудженого в пенітенціарному закладі* – це складний *процес* повторної соціалізації неповнолітнього на основі нейтралізації отриманих ним в результаті десоціалізації асоціальних норм, цінностей, негативних ролей, стереотипів поведінки та подальшого відновлення, збереження (або засвоєння вперше) та розвитку позитивних, за оцінкою суспільства, соціальних норм, цінностей, ролей, зв'язків, зразків поведінки з метою реінтеграції (повторної інтеграції) в суспільство після звільнення.

Проголошення ресоціалізації складним, багатогранним процесом (від лат. *processus* – просування, хід певного явища, послідовна зміна стадій розвитку) потребує дослідження його як сукупності послідовних дій (етапів), чому й буде присвячена дана стаття. Необхідність такого структурування, на нашу думку, зумовлена як підвищенням наукової обґрунтованості окремих змістових аспектів ресоціалізаційного процесу, так і відповідною диференціацією на практиці методів, форм, засобів, суб'єктів та об'єктів ресоціалізаційного процесу. Це, у свою чергу, сприятиме підвищенню результативності такої роботи. Отже, метою даної статті стало розкриття змісту і механізмів ресоціалізації неповнолітніх засуджених як процесу.

На думку всіх дослідників-пенологів ресоціалізація як процес складається з низки органічно пов'язаних етапів, на яких різні суб'єкти повинні здійснювати комплексний вплив на тих, хто вчинив злочин, з метою забезпечення можливостей адаптації та подальшої інтеграції цих осіб після звільнення від відбування покарання до умов життя на волі. В основному вчені (О.Зубкова, М.Стурова, Л.Ростомова, В.Наливайко, В.Синьов, В.Кривуша, Г.Радов, О.Беца, С.Харченко, С.Горенко, А.Гусак, І.Ярмиш, Е.Овсянникова, Ю.Штурхецька, О.Пилипенко, Н.Стручков, О.Бандура, В.Трубников, А.Яровий, М.Рибак, І.Євтушенко, Ю.Чуфаровський, Т. Нестеренко та ін.) виділяють два основні етапи процесу ресоціалізації: *пенітенціарний* (під час відбування покарання) і *постпенітенціарний* (після звільнення засудженого від відбування покарання).

Водночас, В.Корчинський, С.Фаренюк, Л.Шевченко, О.Неживець наголошують, що активна ресоціалізація особи, яка скоїла кримінальний злочин, може починатися вже з моменту її арешту, тобто в *допенітнціарний* етап перебування засудженого в місцях позбавлення.

Ретельний аналіз праць наведених вище вчених дозволив нам визначити *структуру* процесу ресоціалізації неповнолітніх засуджених, яка складається з трьох *етапів* – допенітенціарного, пенітенціарного, постпенітенціарного – й низки *механізмів* на кожному етапі, що взаємопов'язані і випливають один з одного. Охарактеризуємо кожний етап докладно.

Перший етап ресоціалізації – *допенітенціарний* – ми визначаємо як період, який починається з моменту скоєння злочину («кульмінації» десоціалізації особистості) та арешту, продовжується в ході досудового слідства (перебування в слідчому ізоляторі) та судового процесу, якщо неповнолітній правопорушник визнає свою провину, щиро кається та засуджує свою злочинну поведінку [12, с.86-87]. Велику ресоціалізуючу роль на цьому етапі відіграє соціально-психологічні механізми усвідомлення вини, нанесення шкоди та порушення соціальної гармонії неповнолітнім [4, с.67]. На нашу думку, цілеспрямовану ресоціалізацію неповнолітніх треба починати ще у слідчому ізоляторі (СІЗО), де неповнолітні засвоюють неписані «правила» проживання в колонії: жити «мужиком», не вступати в самодіяльні організації й актив, не підтримувати контактів із членами активу, не спілкуватися зі «знедоленими, опущеними» тощо, з якими, як свідчать працівники виховних колоній, вони приходять у місця позбавлення волі.

Основним змістом соціально-педагогічної (соціально-виховної) та психологічної роботи з неповнолітніми з метою їхньої ресоціалізації у слідчих ізоляторах є забезпечення профілактики правопорушень шляхом організації дозвілля осіб, взятих під варту, під час провадження досудового слідства: взаємодія з центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, спеціалісти яких проводять тренінги, просвітницьку та виховну роботу, надають юридичні консультації тощо, спрямовані на попередження рецидивів; загальноосвітнє навчання; заняття спортом; психологічна підтримка усвідомлення вини. Для виконання цих завдань у СІЗО створені сприятливі умови: функціонують кімнати виховної роботи, спортивні кімнати або майданчики, навчально-консультативні пункти загальноосвітніх шкіл, бібліотеки, кімнати психологічного розвантаження. Крім того, для забезпечення корисної зайнятості неповнолітніх крім визначених вище заходів в камери видаються настільні ігри, художня література, газети, приладдя для малювання у визначений розпорядком час. Уже на цьому початковому етапі ресоціалізіції треба так планувати й вмотивовувати життєдіяльність неповнолітніх, щоб попереджати розповсюдження й попереднього засвоєння «тюремної субкультури», «традицій» і «законів» і спрямовувати свідомість й поведінку особистості на виправлення. Крім того, треба спробувати зруйнувати у свідомості неповнолітніх суспільні стереотипи про існування тюремних правил шляхом налагодженої взаємодії із самими виховними колоніями і запрошенням на виховні заходи персоналу колоній і засуджених. Допенітенціарний етап ресоціалізації закінчується переведенням неповнолітнього із СІЗО до виховної колонії за рішенням суду.

Другий, основний, *етап* процесу ресоціалізації – *пенітенціарний* – відбувається з моменту прибуття засудженого в колонію й закінчується звільненням.

У свою чергу, він також поділяється на декілька періодів:

1. Адаптація до умов виконання покарання.

2. Єдиний процес виховання, перевиховання, виправлення та самовиховання засуджених.

3. Підготовка засуджених до звільнення [9; 14].

Тривалість цих періодів є різною для кожного неповнолітнього злочинця. Істотний вплив у цьому процесі роблять: наявність або відсутність кримінальних установок, ступінь психологічної підготовленості до відбування покарання, психолого-педагогічні особливості підлітка, соціальне середовище, до якого потрапив неповнолітній у колонії та у якому ріс до позбавлення волі [9].

Крім періодизацій пенітенціарного етапу ресоціалізації в науковій літературі існує офіційний поділ колонії на дільниці, закріплений у Кримінально-виконавчому кодексі України та Правилах

внутрішнього розпорядку установ виконання покарань, затверджених наказом Державного департаменту України з питань виконання покарань від 25 грудня 2003 року № 275. Так, у виховних колоніях для неповнолітніх утворюється три дільниці: *1) карантину, діагностики і розподілу*; *2) ресоціалізації; 3) соціальної адаптації* [7, с.46].

Розкриємо зміст і механізми процесу ресоціалізації на кожному з періодів пенітенціарного етапу в поєднанні із змістом соціально-педагогічної (соціально-виховної) та психологічної роботи на кожній структурній дільниці колонії.

1. *Період адаптації* (від лат. *adaptatio* – пристосування). Основним механізмом ресоціалізації цього періоду є *адаптація засуджених* до нових, ізольованих від суспільства, умов життя в колонії.

Дослідники пенітенціарного процесу (О.Бандурка, В.Трубніков, А.Яровий, В.Наливайко та ін.) соціальну адаптацію новоприбулих засуджених розглядають у межах їх ресоціалізації та в площині взаємодії двох структурно-складних систем – особистості і середовища, що включає момент активності з боку особистості і супроводжується конкретними зрушеннями в її структурі. З іншого боку, соціальне середовище такою ж мірою впливає на формування людини, якою людина завдяки власній активності формує соціальне середовище. Ось чому створення позитивного середовища вчені проголошують найважливішим елементом успішної соціальної адаптації [1; 10].

За оцінкою практиків початковий період перебування у виховній колонії для більшості неповнолітніх злочинців є найбільш важким і навіть критичним. Триває цей період перші три-чотири місяці, а іноді і більше, у залежності від адаптивних можливостей й індивідуальних особливостей кожного засудженого. У цей період особливо гостро відчувається обмеження потреб, зміна звичних стереотипів, що може викликати стан підвищеної дратівливості. У окремих осіб це, навпаки, виражається в стані пригніченості. Специфічні психічні стани, викликані фактом позбавлення волі, особливо повно виявляються на початку і викликаються процесом ломки попереднього стереотипу життя під впливом режиму колонії. Ломка старих динамічних стереотипів призводить до виникнення різноманітних негативних емоцій, підвищеної збудливості, пригніченості. Це відбувається, поки у засудженого не з'являться якості, необхідні для нових умов життя [9].

Глибокі переживання, пов'язані з ізоляцією від суспільства, розривом з сім'єю, відчуттям вини необхідно використовувати у виховних цілях саме тоді, коли причини, що їх викликали, свіжі в пам'яті і гостро сприймаються. Важливо не упустити час, після закінчення якого переживання під впливом різних обставин, головним чином захисних механізмів, починають притуплятися і перестають здійснювати на свідомість і психологію людини помітний вплив. На подальших етапах відбування покарання викликати у людини розкаяння за скоєний ним злочин значно важче [9; 13].

На цьому етапі медичним персоналом здійснюється медичне обстеження, а психологами й педагогами – первинне психолого-педагогічне вивчення особистості новоприбулих та класифікація засуджених за різними ознаками. Дані про вчинені злочини й особистість засудженого, одержані в результаті вивчення при прийомі до колонії, мають неабияке значення для розподілу засуджених неповнолітніх по відділеннях, сприяють диференційованому підходу до різних груп засуджених у процесі виконання покарання, їх індивідуалізації. Інакше кажучи, правильний розподіл засуджених у межах колонії створює необхідні умови для належного виконання покарання і застосування до них відповідних виховних заходів з урахуванням характеру й ступеня суспільної небезпеки вчиненого злочину, особистості засудженого, його поведінки і ставлення до скоєного злочину, праці й навчання в період відбування покарання. У результаті перебування в дільниці карантину, діагностики та розподілу на кожного засудженого складається *індивідуальна програма соціально-виховної роботи*, а комісія з розподілу засуджених по відділенням (дільницям) у складі старшого вихователя, вихователя, класного керівника, майстра виробничого навчання виносить рішення про переведення до дільниці ресоціалізації (ст. 95 КВК України) [7, с.47].

2. *Період єдиного процесу виховання, перевиховання, виправлення та самовиховання засуджених.* Цей період починається з появою позитивних емоцій, станів, інтересів, що викликають, підвищують активність засудженого та свідчить про його відносну адаптацію до умов позбавлення волі в колонії. Він характеризується появою цілей в житті, виробленням шляхів їх досягнення. У засудженого більшою мірою виявляються розкаяння у скоєному злочині, прагнення відшкодувати завдану шкоди. У цей час для особистості неповнолітнього характерна переоцінка ціннісних орієнтацій в житті, що пов'язані з певним комплексом психічних станів та зміною відносин, а часто і світоглядом. Інтереси, що виникають у засудженого, можуть бути різними: створення мікрогрупи, участь у житті колективу засуджених, культурне дозвілля, навчання, побачення з родичами, друзями тощо. Поява нового кола інтересів, розширення структури виконуваних соціальних ролей сприяють зміні особистості засудженого на всіх рівнях – від мотиваційної до практично-творчої.

Період прояву та розвитку інтересів, єдиного процесу виховання, перевиховання, виправлення та самовиховання засуджених в умовах відбування покарання збігається з перебуванням в дільниці ресоціалізації, що свідчить про його пріоритетність у процесі ресоціалізації. Відповідно до кримінально-виконавчого законодавства в дільниці ресоціалізації засуджені розподіляються по відділеннях соціально-психологічної служби (СПС) і розміщуються в жилих приміщеннях з локальним сумісним проживанням членів відділення (ст. 96 КВК України) [7, с.47]. Основними засобами ресоціалізації кримінально-виконавче законодавство закріплює встановлений порядок (режим), суспільно корисну працю, соціально-виховну роботу, загальноосвітнє і професійно-технічне навчання, громадський вплив (ст. 6 КВК України) [7, с.4].

Механізмами ж основного періоду ресоціалізації в межах нашого дослідження виступають *виховання, перевиховання, виправлення та самовиховання* засуджених, що відбуваються у процесі дотримання режиму, суспільно корисної праці, соціально-виховної роботи, загальноосвітнього і професійно-технічного навчання та громадського впливу.

Не вдаючись до полеміки щодо визначення й співвідношення даних понять, що вже достатньо представлена в науковій літературі, поняття виховання, перевиховання, виправлення та самовиховання є важливішими соціально-педагогічними категоріями і взаємозумовленими, взаємозбагачувальними процесами, що протікають одночасно або при тимчасовій пріоритетності одного з них і є однаково важливими в процесі ресоціалізації неповнолітніх правопорушників.

Основним змістом роботи на даному, основному, етапі ресоціалізації особистості неповнолітнього засудженого є:

- всебічне (моральне, розумове, правове, трудове, естетичне, фізичне, санітарно-гігієнічне, статеве) виховання (стст. 124, 128 КВК України);
- загальна середня освіта (організація класної та позакласної роботи – факультативів, гуртків, секцій тощо) (стст. 125, 126 КВК України);
- професійно-технічна освіта (ст. 125, 126 КВК України);
- вища освіта (у ВНЗ України за дистанційною формою навчання);
- участь у самодіяльних організаціях та самоврядуванні (ст. 127 КВК України);
- звернення до релігії як засобу виправлення (ст. 128 КВК України);
- суспільно корисна праця (у навчальних майстернях, з благоустрою території, підсобних господарствах тощо) (стст. 118 – 122 КВК України);
- дотримання режиму й самодисципліна (ст. 102 КВК України);
- психологічна допомога (корекція негативних і девіантних якостей особистості, нейтралізація негативних соціально-психологічних явищ, властивих концентрованому середовищу правопорушників, надмірного звикання до умов ізоляції від суспільства тощо);
- підтримка соціально корисних зв'язків із сім'єю, друзями, колегами тощо;
- залучення громадськості та (органів місцевого самовряду-

вання, центрів соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді, центрів зайнятості, медичних закладів, правоохоронних органів, навчальних закладів різних рівнів акредитації, громадських організацій, волонтерів тощо та формування з їх числа піклувальних рад та батьківських комітетів) (ст. 149 КВК України) [7] та ін.

Усі ці напрями повинні впроваджуватися на основі *індивідуальних програм соціально-виховної роботи із засудженими, квартальних планів роботи начальника (старшого вихователя)* відділення СПС та використання принципів, форм, методів, технологій соціально-педагогічної роботи, обґрунтованими нами в попередніх працях.

Про досягнутий рівень ресоціаліації особистості на цьому етапі варто судити не за тим, що вона говорить, а за її поведінкою. Тільки поведінка неповнолітнього може бути справжнім всебічним критерієм його ресоціалізованості, у якій проявляється сформована система ставлень особистості: 1) до навколишнього світу (суспільства), 2) до навчання, 3) до суспільно корисної праці, 4) до громадської роботи, 5) до персоналу колонії, 6) до колективу засуджених, 7) до людей, 8) до себе, 9) до юридичних і моральних норм, 10) до скоєного злочину тощо. Крім того, критерії можуть бути виділені за іншими показниками, що стане предметом нашого подальшого експериментального дослідження [11, с.76-78].

Відповідно до чинного законодавства за 6 міс до звільнення вихователь відділення СПС складає характеристику на засудженого, у якій містяться оцінка засудженого, надана психологами (школи і колонії), школою, ПТУ, виробництвом, бухгалтерією; усі заохочення, стягнення тощо. Ухвалюється рішення про переведення засудженого на поліпшені умови тримання в дільницю соціальної адаптації. З цього моменту починається третій період пенітенціарного етапу ресоціалізації неповнолітнього засудженого – підготовки засудженого до звільнення.

3. Період підготовки засуджених до звільнення. Цей період повністю збігається з перебуванням засудженого в дільниці *соціальної адаптації,* куди направляються засуджені, які правомірно себе поводять і сумлінно ставляться до навчання і праці та яким до звільнення залишається не більше 6 місяців. На засудженого розробляється спеціальна *індивідуальна програма підготовки його до звільнення.* Засуджені працевлаштовуються на окремих виробничих об'єктах колонії або за межами колонії на інших об'єктах та проживають в межах колонії у спеціально обладнаних приміщеннях окремо від засуджених.

Ми повністю розділяємо думку вчених про те, що підготовка до звільнення – це «комплекс заходів в період відбування покарання, який повинен бути направлений на полегшення адаптації засудженого до умов життя на волі в цілях попередження з їх боку нових злочинів» [5, с.6; 9].

Тому відповідно до існуючої відомчої інструкції за три місяці до звільнення повинні бути вжиті конкретні заходи по трудовому і побутовому влаштуванню неповнолітніх, оскільки деякі з них не мають житла, професії, зв'язків з сім'єю, родичами, знайомими та близькими, є хворими і потребують матеріальної, медичної та психологічної допомоги. *Індивідуальні програми підготовки засуджених до звільнення* повинні передбачати координацію діяльності керівництв установи виконання покарань та місцевих органів влади тих територій, на які повинні повернутися особи після відбування покарання, що вимагає, по-перше, попередньої підготовки розміщення на проживання, працевлаштування, розв'язання інших побутових проблем, з якими стикнуться звільнені на волі; по-друге, забезпечення контролю і зворотного зв'язку між установою виконання покарань, місцевими органами влади та регіональними центрами зайнятості населення [8, с.36-37].

Вихователь дільниці соціальної адаптації надсилає листи-запити з повідомленням про звільнення конкретної особи та необхідності їх трудового та побутового влаштування в сім'ю, соціальні служби, центри зайнятості, місцеві органи внутрішніх справ; збирає відповіді та довідки на Педагогічну раду.

У кінці терміну відбування покарання Педагогічною радою та адміністрацією колонії ухвалюється рішення щодо залишення засудженого в колонії після досягнення 18-річного віку або переведення до виправної колонії, подання до умовно-дострокового звільнення або звільнення [7]. Комісія у складі: черговий помічник начальника колонії, вихователь дільниці адаптації, бухгалтер, начальник сектору з контролю за виконанням судових рішень видає засудженому довідку про звільнення, гроші, атестат та паспорт. У супроводженні працівника колонії засуджений доставляється до місця проживання. На цьому другий, пенітенціарний, етап ресоціалізації неповнолітнього засудженого, що містив у собі періоди адаптації; єдиного процесу виправлення, перевиховання, виховання та самовиховання; підготовки засудженого до звільнення, завершується.

І, нарешті, *третій, постпенітенціарний*, етап ресоціалізації неповнолітніх засуджених починається, коли неповнолітній уже потрапляє на волю. Це етап повної й остаточної ресоціалізації, метою і результатом якої повинна стати реінтеграція (повторна інтеграція в суспільство) неповнолітнього засудженого. Провідними механізмами процесу ресоціалізації на цьому етапі виступають *соціальна реабілітація* та *соціальна адаптація,* які відбуваються разом або з відносною послідовністю. Проте соціальна реабілітація, на нашу думку, все ж таки виступає умовою успішної адаптації. Розглянемо більш ретельно механізми постпенітенціарної ресоціалізації.

Опинившись на волі, неповнолітній зустрічається з цілою низкою проблем:

- *побутових* (втрата житла за час відбування покарання, розпад сім'ї або небажання повертатися в сім'ю, відсутність житла до арешту, втрата навичок побутового обслуговування тощо);
- *працевлаштування* (відсутність потрібної кваліфікації, дефіцит робочих місць, відмова в прийнятті на роботу тощо);
- *соціально-психологічних* (упереджене ставлення оточуючих; втрата соціально-корисних зв'язків з рідними, друзями, однокласниками; ослаблення адаптивних можливостей у зв'язку з тривалим терміном ув'язнення; втрата звички й уміння самостійно ухвалювати рішення; невпевненість у собі, самозвинувачування або озлоблення, агресія проти суспільства; стан соціально-психологічного відчуження; негативний вплив кримінального мікросередовища тощо) [2, с.7].

Отже, на початковому етапі перебування на волі неповнолітньому необхідне *відновлення* (або набуття) соціального статусу, стосунків з оточуючими людьми (батьками, родичами, вчителями, сусідами, друзями), зв'язків із соціальними інститутами (школою, громадськими організаціями), соціально-психологічної гармонії для подальшої успішної адаптації та інтеграції в суспільство [4, с.64].

Процес відновлення – предмет дослідження соціальної реабілітації. Так, О. Неживець та інші вчені цей феномен розглядають як «процес підготовки осіб, … надання їм постпенітенціарної допомоги, яка реалізується у вигляді комплексу заходів соціального, правового, виховного та кримінологічного характеру, спрямованого на відновлення, а при необхідності і на набуття цими особами особистих якостей, що дозволяють їм вести законослухняний і соціально корисний спосіб життя» [8, с.38].

Якщо конкретизувати зміст процесу соціальної реабілітації неповнолітнього, який повернувся з місць позбавлення волі, то він включає: вивчення проблем звільненого, особистісних ресурсів особи, яка потребує соціальної адаптації; сприяння вирішенню проблем забезпечення житлом, продовження освіти, професійного навчання, працевлаштування; корекцію індивідуальних рис, що заважають соціальній адаптації, неадекватної реакції на оточення; консультування з метою вирішення проблем у взаємодії з клієнтом, побутових проблем; захист прав і представлення інтересів звільненого; нейтралізацію негативного впливу соціального середовища; здійснення психологічної підтримки [2, с.12].

Соціальна адаптація осіб, які звільнилися з місць позбавлення волі, як визначає «Юридична енциклопедія», є *завершальним етапом процесу ресоціалізації.* Універсальне та пенітенціарне визначення процесу адаптації ми вже наводили при розкритті першого періоду пенітенціарної ресоціалізації. Проте процес постпенітенціарної адаптації має свою специфіку. Особа, звільнена з місць позбавлення волі, вступає в різного роду відносини, засвоює нові ролі (включається в новий трудовий колектив, вирішує побутові проблеми, виконує сімейні обов'язки, займає певні соціальні позиції, співвідносить свою поведінку з очікуваннями

і потребами суспільства). Саме в період «звикання» до нових умов життя на волі перевіряються та закріплюються досягнуті в місцях позбавлення волі результати соціально-виховного впливу. У зв'язку з цим вважаємо правомірною думку В. Трубникова, котрий розглядає «соціальну адаптацію звільнених від відбування покарання як соціальний процес, … що приводить до активної взаємодії між особою судимого і навколишнім середовищем…» [10, с.97].

Саме на завершальному етапі процесу ресоціалізації можна говорити про *реінтеграцію неповнолітнього засудженого в суспільство* як його *результат,* після чого продовжується процес соціалізації, перерваний з моменту початку десоціалізації особистості та скоєння злочину.

Таким чином, висунута на початку даного підрозділу думка про те, що ресоціалізація особистості неповнолітнього правопорушника є безперервним процесом, що складається з низки послідовних етапів (допенітенціарного, пенітенціарного та пенітенціарного) та різних психологічних, соціально-педагогічних та інших механізмів на кожному етапі, на наш погляд, отримала достатньої обґрунтованості та права на існування. Подальші наші дослідження будуть присвячені розробці конкретних технологій соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими на кожному етапі процесу їх ресоціалізації.

Література та джерела

1. Бандура О.О. Єдність цінностей та істини у праві : монографія / Олег Олександрович Бандура. – К.: НАВСУ, 2000. – 200 с.
2. Беца О. Соціальна адаптація осіб, звільнених із місць позбавлення волі / Олександр Беца // Соціальна політика і соціальна робота. – 2002. – № 2 (22). – С.5-15
3. Витенберг Е.В. Социально-психологические факторы адаптации к социальным и культурным изменениям : автореф. дис. ... канд. псих. наук: спец. 19.00.05 «социальная психология» / Е.В.Витенберг. – СПб., 1994. – 37 с.
4. Гарасимів Ю.В. Усвідомлення провини як умова успішної ресоціалізації умовно засудженого неповнолітнього / Ю.В.Гарасимів // Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. – 2009. – Випуск 48. – С.64-67
5. Гуськов В.И. Подготовка к освобождению лишенных свободы и закрепление результатов их исправления : монографія / В.И.Гуськов, А.С.Михлин. – М.: ВНИИ МВД СССР, 1972. – 152 с.
6. Караман О.Л. Сутність і зміст соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах / Олена Леонідівна Караман // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2011. – № 2. – С.65-74
7. Кримінально-виконавчий кодекс України. – Х. : ПП «ІГВІНІ», 2007. – 96 с.
8. Неживець О.М. Ресоціалізація засуджених та осіб, звільнених з місць позбавлення волі : монографія / О.М.Неживець, Л.А.Жук, І.Л.Жук. – К.: Кондор, 2009. – 222 с.
9. Ростомова Л.М. Особливості переживання провини неповнолітніми, схильними до правопорушень: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.06 спец. «юридична психологія» / Лада Миколаївна Ростомова; Академія управління Міністерства внутрішніх справ. – К., 2010. – 17 с.
10. Трубников В.М. Социальная адаптация освобожденных от отбывания наказания / В.М.Трубников. – Х. : Основа, 1990. – 173 с.
11. Фіцула М.М. Відхилення у поведінці неповнолітніх: шляхи їх попередження та подолання : навч.-метод. посібник / М.М.Фіцула, І.І.Парфанович. – Т. : Навчальна книга – Богдан, 2008. – 432 с.
12. Шевченко Л.О. Діагностика та корекція психічних станів злочинниць / Л.О.Шевченко; Харк. центр жіночих дослідж. – Х.: Курсор, 2003. – 151 с.
13. Южанин В. Прием осужденных в исправительные учреждения: как оптимально его организовать / В.Южанин // Преступление и наказание. – 1999. – № 7. – С.21-23
14. Ярмыш И. Проблемы ресоциализации несовершеннолетних правонарушителей / И.Ярмыш, Е.Овсянникова, Ю.Штурхецкая [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.rusnauka.com/> – Загол. з екрану. – Мова рос.

Актуальность статьи обусловлена тем, что в Украине постоянно возрастает количество несовершеннолетних правонарушителей, которые за совершение преступления попадают в места лишения свободы. Целью социально-педагогической работы с несовершеннолетними осужденными в пенитенциарных учреждениях является их ресоциализация – сложный процесс, который состоит из ряда этапов: допенитенциарного, пенитенциарного и постпенитенциарного. Необходимость такого структуирования и детального исследования механизмов ресоциализации на каждом этапе обусловлена повышением научной обоснованности подбора и диференциации на практике методов, форм, средств, субъектов и объектов ресоциализационного процесса.

Ключевые слова: несовершеннолетние осужденные, ресоциализация, процесс, этапы.

The topicalityy of the article has been determined by the fact that in Ukraine the number of juvenile criminals who get to the institutions of confinement for committing the crime is permanently growing. The objective of social and pedagogical work with juvenile criminals in penitentiary establishments is the resocialization, which is a rather complicated process that consists of several stages: pre-penitentiary, penitentiary and post-penitentiary. The necessity of that structuring and detailed investigation of resocialization mechanisms at each stage is connected with the increase of the scientific grounding in the selection and practical differentiation of methods, forms, means, subjects and objects of the resocialization process.

Key words: juvenile criminals, resocialization, process, stages.

УДК 37:65.012.56;373:353.1

ТЕХНОЛОГІЯ ЗДІЙСНЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ РЕГІОНУ У СИСТЕМІ ЙОГО СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОГО І КУЛЬТУРНО-ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ

Касьянова Олена Миколаївна,
м.Харків

У статті розкривається сутність понять «експертиза», «технологія», «регіон». Визначено особливості власне педагогічної експертизи та охарактеризовано методологічні засади технології її здійснення. Виокремлено якості регіону на основні положення системної теорії дисипативних структур. Доведено необхідність застосування технології педагогічної експертизи в умовах розвитку регіональної освітньої системи. На підґрунті концептуальних засад сталого розвитку розроблено показники та індикатори сталого розвитку регіональної системи загальної середньої освіти.

Ключові слова: експертиза, педагогічна експертизи, регіон, регіональна система освіти, технологія, сталий розвиток, індикатор, показник.

Постановка проблеми. Зміни у ставленні та вимогах держави і суспільства до якості освіти, розвиток державно-громадських засад управління освітою, модифікація засобів контролю і регулювання діяльності загальноосвітніх навчальних закладів, розвиток психолого–педагогічної науки, теорії управління, педагогічного менеджменту зумовили актуальність запровадження експертизи в освіту. Експертиза передбачає дослідження, оцінку, прогнозування розвитку педагогічних явищ, об'єктів, процесів, узгодження пріоритетів діяльності навчальних закладів в межах державно-громадських вимог та інтересів споживачів освітніх послуг, дає змогу компетентно і системно підійти до розв'язання складних багатофакторних проблем, однією з яких є розвиток регіональної системи освіти. Регіональний підхід у розвитку освіти дозволяє найповніше врахувати потенційні можливості й особливості освітнього середовища, реальні запити споживачів освітніх послуг і ринку праці, ефективно реалізовувати інноваційну освітню політику, задовольняти освітні потреби соціуму.

Відтак, актуальним стає розробка технології здійснення педагогічної експертизи, що забезпечить певний порядок, логічність, послідовність і прозорість експертних процедур, виконання яких зумовить досягнення поставленої мети.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У теперішній час існує багато ґрунтовних наукових праць стосовно освітньої експертизи. Наукову і практичну цінність мають праці щодо філософського і методологічного обґрунтування експертизи, зокрема: М.Алексєєва, О.Анісімова, С.Баронене, Г.Прозументової, А.Тубельського, Ю.Швалба, Г. Штомпеля. Структуру експертизи в освіті досліджено С.Бешелєвим, В.Бухваловим, Ф.Гуревичем, Я.Плінером. Окремі компоненти і складові експертизи вивчали Д.Іванов, В.Панов, В.Черепанов. Експертиза освітніх інновацій, освітніх систем стали об'єктом уваги у дослідженнях Л.Буркової, Л.Даниленко. Специфіку експертного методу розкривають Л.Євланов, В.Кутузов, С.Тарасов, В.Черепанов. О.Анісімов, Д.Галкін, Є.Матвієвська, А.Субетто розглядають експертизу як механізм управління розвитком освіти.

Технологізація управлінської діяльності, що обумовлена розвитком інформаційного суспільства, сприяла застосуванню експертного оцінювання у ракурсах: діагностики в роботах А.Підласого, В.Шамардіна; моніторингу, що знайшло відображення у дослідженнях Г.Єльникової, В.Кальней, О.Локшиной, О.Ляшенка, С.Шишова; атестації, яку вивчали В.Андрєєва, А.Гаврилін, Н.Лапшина; прогностики, на якій акцентують увагу Б.Гершунський, Є.Хриков; рефлексії, що досліджують В.Звєрєва, І.Якиманська. Технологію експертизи інноваційних проектів обґрунтовують Л.Буркова, Л.Даниленко, О.Новикова, Т.Новикова, В.Паламарчук, Л.Подимова, В.Сластьонін, О.Шушпанова та ін. А.Єрмолою, Л.Москалець, О.Суджик, О.Василенко розроблено технологічний аспект експертизи управління освітнім процесом у загальноосвітньому навчальному закладі. Зазначені автори детально описали програму експертизи управління та технологію її реалізації.

Вагомими для нашого дослідження є праці вітчизняних і зарубіжних науковців, присвячені проблемам регіональної системи освіти, зокрема праці сучасних учених М.Артюхова, Л.Ващенко, М.Дарманського, Г.Єльникової, Б.Жебровського, Л.Калініної, В.Кваши, В.Проданова, Г.Тимошко та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Не применшуючи значення здійснених досліджень, констатуємо недостатню розробленість теоретичних та практичних засад технології здійснення педагогічної експертизи системи загальної середньої освіти, інструментарію її здійснення для забезпечення стійкого розвитку як загальної середньої освіти, так і регіону в цілому.

Формулювання цілей статті. Відтак, основну мету статті ми вбачаємо в обґрунтуванні технології здійснення педагогічної експертизи загальної середньої освіти регіону на засадах його стійкого розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Експертиза – це особливий спосіб вивчення дійсності, який дозволяє побачити і зрозуміти те, чого неможна просто виміряти або обчислити; який здійснюється компетентними та незалежними спеціалістами (експертами) і в якому саме суб'єктивна думка та відповідальному рішенню експертів надається вирішальне значення [2, с.14].

Педагогічна експертиза розуміється як складна аналітико-синтетична діяльність, що спрямована на дослідження педагогічних об'єктів, явищ, процесів, проблем, результатів педагогічної діяльності, формування обґрунтованої оцінки та прогнозування розвитку системи освіти.

У понятті «педагогічна експертиза» звернемо увагу на прикметник педагогічна, яка характеризує такі особливості даної експертизи:

- зорієнтована на дослідження реалізації педагогічно значущих цілей, отримання нової інформації для поліпшення якості навчання, виховання і розвитку особистості учня на основі аналізу й інтерпретації результатів;
- надає принципово нову змістову інформацію про якість професійно – педагогічної діяльності вчителя;
- здійснюється за допомогою методів, що органічно вписуються в логіку педагогічної діяльності вчителя;
- за допомогою експертизи посилюються контрольно-оцінні функції в діяльності вчителя;
- традиційні методи і засоби навчання і виховання можуть бути трансформовані в методи і засоби педагогічної експертизи.

Поняття технології звичайно прийнято розуміти як цілісну сукупність цілеспрямованих послідовних процесів виробництва якогось продукту (матеріального чи ідеального), а також детальний опис способів такого виробництва і використовуваних при цьому засобів та інструментарію.

Спочатку термін "технологія" відносився виключно до сфери матеріального виробництва і розглядався як спосіб перетворення речовини, енергії або інформації у процесі виготовлення продукції, обробки та переробки сировини чи матеріалів, складання готових виробів, контролю якості та управління.

Поняття технології втілювало у собі методи, прийоми, режими роботи, послідовність виконання необхідних операцій і процедур. Технологія була звичайно тісно пов'язаною із застосовуваним обладнанням та інструментами і значною мірою залежала від використовуваних матеріалів.

Останнім часом термін «технологія» дедалі більше поширюється в педагогічній теорії і на практиці. Зміст цього поняття значно розширився і такі його варіанти як «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання», «технологія

виховання», «технологія в освіті», «технології управління» широко використовуються в психолого-педагогічних дослідженнях і мають багато трактувань, залежно від того, як науковці розуміють структуру і компоненти освітнього процесу.

Аналізуючи різні підходи до трактування означеного поняття, зазначимо, що технологією взагалі вважається взаємозумовлена послідовність певних дій чи операцій, спрямована на досягнення заздалегідь визначених цілей. При цьому є очевидним, що досить часто ця послідовність може припускати різні варіанти своєї реалізації. Будь-яка діяльність може бути технологією, або мистецтвом. Мистецтво засноване на інтуїції, технологія – на закономірностях науки. Дослідження з філософії освіти і логіки людської діяльності дійсно дозволяють стверджувати, що одна й та ж діяльність може бути здійснена різними способами, різними технологіями.

Одні з них при цьому можуть виявитись ефективними, інші ж лише дадуть змогу частково досягти бажаного результату. Тому завдання педагогічної науки і практики постає не у конструюванні якоїсь абстрактної універсальної технології, придатної на всі випадки життя (її просто не існує), а в розробці, апробації та застосування тієї чи іншої технології, або навіть комбінації прийомів з різних технологій, яка найбільшою мірою відповідає потребам конкретної педагогічної ситуації.

Технологія педагогічної експертизи повинна задовольняти таким основним методологічним вимогам, критеріям технологічності:

- концептуальність (опора на певну концепцію, що містить філософські, психологічні, дидактичні і соціально-педагогічні обґрунтування освітніх цілей);
- системність (педагогічна технологія повинна мати всі ознаки системи);
- логічність процесу (взаємозв'язок усіх його частин, цілісність);
- керованість (можливість ціле планування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами і методами з метою корекції результатів);
- ефективність (оптимальність витрат, гарантованість досягнення запланованого результату – певного стандарту навчання);
- відтворюваність (можливість застосування в інших однотипних умовах, іншими суб'єктами);
- єдність змістової і процесуальної частини, їх взаємообумовленість.

Розробка технології педагогічної експертизи регіональної системи загальної середньої освіти вимагає чіткого визначення поняття «регіон».

Регіон розглядають як певну територіальну одиницю (район, область, зона), що відрізняється з-поміж інших таких же одиниць специфічними рисами (географічними, геологічними, етнографічними, економічними та ін.).

Аналіз наукової літератури дозволяє констатувати, що існує декілька контекстів розуміння регіону, узагальнюючи які можна стверджувати, що регіон – це така динамічна структура, яка створюється і підтримується безліччю речових, енергетичних та інформаційних потоків, між якими з часом зростає збалансованість і корельованість. Останнє забезпечує розширення просторових відносин, посилення узгодженості та відповідності завдяки розвитку зворотних зв'язків, що й створює умови для проявлення регіону як цілісного організму та є матеріальною основою його саморозвитку [1, с.113].

З огляду на основні положення системної теорії дисипативних структур І.Пригожина, можна виокремити такі якості регіону:

- відкритість, тобто наявність в регіоні та його компонентах зовнішніх зв'язків, завдяки чому регіон інтегрується в більш загальні системи – національні, міжнародні;
- дисипативність, яка виявляється, по – перше, у використанні та розсіюванні у простір енергії для підвищення самоорганізації системи; по – друге, в односпрямованості та незворотності багатьох процесів, які сприяють ускладненню системи;
- стійка неврівноваженість, тобто такий стан відкритої системи, коли в ній в якості норми виступає відсутність балансу прихід – витрата;
- наявність системної «мети», яка може бути поза інтересами суб'єкта управління (на рівні самоорганізації)[6].

Будь-який регіон в умовах ринкової економіки може ефективно функціонувати, якщо він, з одного боку, буде максимально використовувати власний потенціал, який є важливим фактором його розвитку, а з іншого – зовнішні умови, що знаходяться за його межами, але сприятливі для розвитку даного регіону[5].

Розвиток системи освіти регіону – це формування самостійної регіональної політики, розробка та апробація нових моделей управління освітою регіону; впровадження системи моніторингу щодо вивчення та аналізу стану функціонування регіональної освіти, перехід від моно освітньої системи до полі культурної освітньої різноманітності, можливості формування цілісної регіональної стратегії розвитку освіти [3].

Утвердження регіонального підходу в розвитку освіти дає можливість з одного боку, враховувати регіональні особливості (історичні, культурні, соціально – економічні та ін.) у змісті, організації освітнього та навчально-виховного процесів; з іншого – оптимізувати мережу навчальних закладів різних типів та з різними освітніми послугами для забезпечення зростаючих потреб суспільства щодо отримання якісної освіти. Відтак, регіональна система освіти як організаційна структура, що знаходиться на відповідній території та віднесена до соціально-економічної системи відповідного адміністративно-територіального регіону дає можливість найповніше забезпечити неперервність освіти особистості [4, с.114].

Використання технології педагогічної експертизи в умовах розвитку регіональної системи освіти зумовить вирішення таких завдань:

- обґрунтування, пояснення і перевірка на ефективність педагогічних ідей, що народжуються практикою;
- прогнозування розвитку закладів освіти регіону, їх структур і напрямів діяльності;
- визначення якості освітніх послуг, що надаються навчальними закладами;
- створення моніторингу динаміки розвитку як окремих закладів освіти, так і освітнього регіону в цілому;
- впровадження новацій та інновацій в освітній процес;
- проведення локальних досліджень конкретних проблем;
- підвищення кваліфікації педагогів у галузі методології та технології дослідницької діяльності та інше.

Сталий розвиток цивілізації як домінуюча стратегія розвитку XXI століття передбачає сталий розвиток його соціальних інституцій, у тому числі й регіональної системи загальної середньої освіти.

Модель сталого розвитку – це управління змінами з метою постійного і послідовного оновлення освіти через розширення можливостей вибору шляхів та засобів покращення якості освіти, життя учасників навчально–виховного процесу сьогодення сучасної України, без позбавлення та не ставлячи під загрозу якісне життя та можливість розвитку сучасних поколінь [4].

Для вимірювання змін, рівня розвитку регіональної системи освіти та оцінки характеру цього розвитку потрібно визначити сукупність індикаторів та показники оцінки цього розвитку.

Величини, що характеризують прояви вимірюваного поняття, називаються індикаторами, а саме поняття – індексами, числові значення яких формуються на основі числових значень відповідних індикаторів згідно з певною процедурою синтезу» [7, с.79].

Спираючись на показники й індикатори сталого розвитку, особливості освіти на сучасному етапі її модернізації, характерні ознаки регіональної системи освіти та сутність експертизи, нами розроблено індикатори експертизи регіональної системи освіти.

Населення регіону: 1) показники зростання чисельності населення; 2) грамотність дорослого населення; 3) чисельність дітей шкільного віку; 4)частка населення з повною вищою освітою.

Споживання освітніх послуг: 1)підвищення якості освіти за рахунок зростання впливовості зі сторони споживачів на рівень знань, умінь, навичок; 2) формування попиту на освітні послуги понад стандарти; 3) взаєморозуміння, взаємоповага, взаємодія між виробниками і споживачами освітніх послуг.

Ресурсне забезпечення: 1) укомплектованість навчальних закладів, управління освіти керівними кадрами з відповідною підготовкою та кваліфікацією; 2) підвищення рентабельності навчальних закладів за рахунок реалізації освітніх послуг на визначених ринках у запланованих обсягах, обумовлені терміни, у межах виділеного фінансування; 3) залучення позабюджетних коштів у навчальні заклади за рахунок зростання потреби у розширенні ринку освітніх послуг; 4) достатній та постійно поновлюваний фонд сучасної літератури в бібліотеках; 5) можливість доступу до мережі Інтернет.

Розвиток освіти в регіоні: 1) оптимальне впровадження освітніх концепцій, що обумовлені знаннями освітньої ситуації в регіоні, реальними фінансовими можливостями; 2) підвищення рівня поінформованості громадськості щодо результативності діяльності закладів освіти; 3) розширення доступу до високоякісної освіти; 4) здійснення моніторингу, експертизи освітніх послуг з позицій інтересів споживачів та сучасних тенденцій розвитку освіти; 5) запровадження системи постійного відстеження запитів і потреб населення на освітні послуги для забезпечення оптимального функціонування і розвитку навчальних закладів; 6) залучення всіх зацікавлених осіб та організацій до створення відповідних соціокультурних умов та розвитку освітнього середовища.

Технологія педагогічної експертизи вміщує в себе:

1) методику формування групи експертів;
2) розробку експертних карт оцінки об'єкта;
3) методи організації роботи експертів у групі або індивідуально;
4) методи визначення узгодженості думок експертів;
5) методику обробки результатів експертного оцінювання.

У процедурі експертного оцінювання можна виокремити три етапи:

1. Підготовчий. Основне завдання даного етапу підготувати все необхідне для процедури експертного оцінювання. У першу чергу мають бути підготовлені нормативні документи: інструкції, протоколи, план-графік роботи експертів.

2. Технологічний. На даному етапі експерти обробляють та аналізують показники якості різних параметрів об'єкта, а також оформлюють висновок.

3. Заключний. На даному етапі відбувається обробка та інтерпретація результатів експертного оцінювання. Основне завдання заключного етапу полягає в тому, щоб найбільш коректно обробити протоколи експертних оцінок, а також розробити рекомендації щодо подальшого доопрацювання, корегування або розвитку.

Технологія педагогічної експертизи освіти полягає у дидактично обґрунтованому зведенні у єдину матрицю різних показників функціонування системи освіти:

- зміст освіти (дотримання послідовності роботи з інформацією, способами діяльності);
- освітні цілі (рівні засвоєння та якості знань);
- виховні цілі (мотиваційний аспект освіти з фіксацією адекватного емоційного відгуку);
- розвиваючи цілі (пам'ять, мислення, творче мислення, відчуття);
- вид навчальної ситуації;
- методи навчання (пояснювально-ілюстративний – репродуктивний – проблемний виклад – частково-пошуковий – дослідницький);
- зворотній зв'язок;
- міжпредметні зв'язки;
- засоби навчання, тренажу, контролю;
- розумові операції;
- діяльність (предметна, над предметна);
- поняття (базові, нові);
- алгоритми роботи з інформацією;
- професійна спрямованість.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напряму. Відтак, запровадження педагогічної експертизи підвищить гнучкість і адаптивність управління педагогічним процесом шляхом урахування думки всіх зацікавлених осіб, якість освітнього процесу за рахунок максимального врахування вимог щодо рівня навченості й вихованості та потреб, інтересів самих учнів; забезпечить цілеспрямованість і вмотивованість діяльності суб'єктів педагогічного процесу, позитивну динаміку розвитку закладів освіти регіону в цілому.

Проведене дослідження дозволило виявити і конкретизувати напрямки подальших наукових і практичних пошуків у руслі сучасних інноваційних перетворень у системі освіти, а саме: розробка механізму та інструментарію технології педагогічної експертизи системи загальної середньої освіти регіону. Перспективи подальшого дослідження полягають у обґрунтуванні та впровадженні концептуальної моделі експертизи в освіті, доопрацюванні та розробці нових індикаторів розвитку освіти в регіоні освіти, механізмів їх застосування у практичній діяльності, використання яких сприятиме забезпеченню стабільного функціонування та сталого розвитку системи освіти в регіоні.

Література та джерела

1. Багров Н.В. Региональная геополитика устойчивого развития/ Николай Васильевич Багров. – К.: Лыбидь, 2002. – 256 с.
2. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования/ Сергей Леонидович Братченко – М., 1999. – 144 с.
3. Ващенко Л.М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: Монографія / Людмила Миколаївна Ващенко – К.:ВПЦ «Тираж», 2005. – 380с.
4. Мєщанінов О.П. Методики оцінки розвитку університетської освіти: Навчально – методичний посібник/ Олександр Павлович Мэщанинов. – Миколаїв: Вид – во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. – 96 с.
5. Поповкин В.А. Регионально-целостный подход в экономике/ Поповкин В.А. – К., 1993.- 242с.
6. Пригожин И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой/ И.Пригожин, И.Стенгерс / Ю.А.Данилов (пер. с англ.); В.И.Аршинова и др./ Общ. ред. и послеслов.). – 2-е изд. – М.: Эдиториал УРСР, 2000. – 310 с.
7. Саати Т. Принятие решений: Метод анализа иерархий / Томас Саати. – М.: Радио и связь, 1993. – 315с.

В статье раскрываются сущности понятий «экспертиза», «технология», «регион». Определены особенности именно педагогической экспертизы и охарактеризованы методологические основы технологии её осуществления. определены качества регионы на основе положений системной теории диссипативных структур. Доказана необходимость применения технологии педагогической экспертизы в условиях развития региональной системы образования. На основе концептуальных положений устойчивого развития разработаны показатели и индикаторы устойчивого развития региональной системы общего среднего образования.

Ключевые слова: экспертиза, педагогическая экспертиза, регион, региональная система образования, технология, устойчивое развитие, индикатор, показатель.

The article reveals the essence of the concepts of "examination", "technology", "region". The features of this pedagogical examination and are characterized by methodological foundations of the technology its implementation. Defined as a region on the basis of systems theory of dissipative structures. The necessity of educational technology examination in development of the regional education system. Based on the concept of sustainable development provisions are designed and indicators for sustainable development of the regional system of general secondary education.

Keywords: examination, pedagogical examination, region, regional system of education, technology, steady development, indicator, index.

УДК 371.134

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ В УГОРЩИНІ

Керестень Іштван Степанович,
м.Ужгород

Дана стаття розглядає актуальні питання проблеми формування мотивації до майбутньої професійної діяльності. Зокрема, розглядається досвід Угорщини у дослідженні різних аспектів проблеми професійної мотивації.

Ключові слова : професійна мотивація, мотиваційні теорії, Угорщина..

Проблема мотивації професійної діяльності є однією з центральних для психолого-педагогічної науки. Аналіз наукових досліджень (В.Вілюнас, З.Дернеї, І.Зязюн, Н.Кузьміна, С.Максименко, Н.Ничкало, М.Ніколов, С.Яремчук та ін.) підтверджує, що мотивація здійснює вагомий вплив на професійну діяльність фахівців будь-якого профілю, успішність учнів та функціонування освітньої системи в цілому.

Незважаючи на інтерес до проблеми мотивації в світовому освітньому просторі і значну кількість наукових досліджень, у вітчизняній психолого-педагогічній науці далеко не всі аспекти цієї важливої проблеми вивчені. Зокрема, недостатньо уваги, на нашу думку, звертається на вивчення зарубіжного досвіду формування професійної мотивації до майбутньої діяльності.

Вважаємо, що значні теоретичні напрацювання і вагомі практичні здобутки в цьому плані має Угорщина, досвід якої майже не досліджувався вітчизняними науковцями.

Історичний екскурс дозволяє виділити декілька етапів у дослідженні мотивації. Так, до середини XX-го століття детермінація людської поведінки розглядалася здебільшого з точки зору неусвідомлюваних та стримуваних інстинктів (З.Фрейд, 1895, У.Макдугал, 1923).

У середині XX-го століття поширення набули біхевіористичні теорії мотивації, які трактували діяльність як співвідношення між стимулами та реакціями, на основі яких формуються звички (А.Маслоу, Г.Олпорт, К.Роджерс). Рушієм діяльності вважалась реактивність організму, тобто особливості реакції на дію подразника. Незважаючи на певні недоліки, їх надбання дозволяють глибше збагнути роль сформованого досвіду та зворотного зв'язку.

На сучасному етапі розвиток психології мотивації характеризується когнітивною лінією, яка надає вирішального значення свідомості у керуванні поведінкою, тобто діяльність зумовлюється особливостями ставлення індивіда, життєвими цілями, системою цінностей, сподіванням успіху, боязню невдач.

Аналіз наукових джерел вказує, що в загальному вигляді до мотивації відносять всю сукупність рушійних сил, які детермінують поведінку та діяльність людини, стимулюють її активність, визначають спрямованість і т.д. Існує велика розбіжність у поглядах на саме поняття мотивації. Наприклад, Р. Барон [1, с.2] визначає мотивацію як внутрішні процеси, які активують, спрямовують та підтримують діяльність. На думку І.Робертсон та М.Сміт [2, с.2], „мотивація – це психологічне поняття, яке стосується сили та спрямованості людської поведінки". Згідно думки З.Дернеї [3, с.8], мотивація є визначальним чинником, який спонукає до діяльності, визначає її продовжуваність та інтенсивність докладених зусиль.

Неоднозначне трактування мотивації позначається на розумінні мотиву. Найчастіше ці поняття вживаються як синоніми. Є.Ільїн пропонує свій підхід, який полягає у розгляді мотивації як динамічного процесу формування мотиву [4, с.67], а мотив, як складне інтегральне психологічне утворення, яке включає сукупність факторів : потреби, мета, наміри, особистісні диспозиції, стани, задоволеність тощо, які виконують певні функції в процесі детермінації поведінки.

Мотив виконує низку функцій, такі як спонукальна, спрямовуюча, стимулююча, регулятивна, організуюча, контролююча, відображальна, пояснювальна, захисна.

Серед характеристик мотивації виділяють її динамічність (плинність, змінюваність під дією різних чинників, інтенсивність вираження) та змістовність (усвідомлення, спрямованість на різні сторони діяльності, вид діяльності, з якою вона пов'язана тощо).

Результати вичення здобутків психолого-педагогічної науки свідчить про відсутність єдиного загальноприйнятого підходу до розуміння сутності поняття «мотивації», але її трактування більшістю вчених як джерела активності індивіда може виступати в ролі спільного знаменника. Узагальнюючи наявні напрямки вивчення мотивації професійної діяльності, визначимо її як сукупність внутрішніх та зовнішніх сил, які спонукають особистість до професійної діяльності, задають їй певну спрямованість, визначають її форму, продовжуваність та інтенсивність.

Західні вчені розглядають професійну мотивацію через призму кількох мотиваційних теорій, кожна з яких висвітлює одну із сторін мотивації діяльності, хоча на даний час синтезу теоретичних підходів ще не досягнуто. Найбільш поширеними на сьогоднішній день є такі мотиваційні теорії, як теорія потреб (А.Маслоу), теорія досягнення (Дж.Аткінсон), теорія власної ефективності (А.Бандура), теорія цілепокладання (Е.Локке, Г.Латам), атрибутивна теорія (Б.Вайнер), теорія самодетермінації (Е.Дісі і Р.Раян), соціальна теорія мотивації (Б.Вайнер), теорія справедливості (С.Адамс), гігієнічна теорія (Ф.Герцберг).

Угорські вчені, підтримуючи вищезгадані теорії, поглиблюють і розширюють поняття мотивації.

Даючи визначення мотивації, М.Сабо [5, с.171] зазначає, що дана наукова категорія використовується як інтегративне поняття, яке охоплює всі рушійні механізми діяльності, що спонукають, спрямовують та підтримують активність людини до того часу, поки цілеспрямовані дії не призведуть до задоволення потреб. Р.Урбан [6, с.230] розглядає мотиви як відносно індивідуальні властивості, що активують, спрямовують та зумовлюють особливості перебігу діяльності на основі наявних можливостей або перешкод та обмежень. На думку З.Дернеї, мотивація є визначальним чинником, який спонукає до діяльності, визначає її тривалість та інтенсивність докладених зусиль [3, с.8].

Отже, для угорської наукової думки властивим є розуміння мотивації як джерела активності індивіда, яке порівнюють із генератором та зарядним механізмом діяльності.

На думку вченого К.Йовжа, з перспективи педагогіки, вивчення мотивації представляє інтерес, насамперед, як сукупність факторів, котрі визначають навчальну та інші види діяльності та особливості розвитку особистості учнів [7, с.76].

За визначенням Е.Рейті, мотивація учіння характеризується внутрішнім станом готовності до навчання, який енергізує, активізує та спрямовує навчальну діяльність, а також інтегрує її у єдиний комплекс. Навчальна мотивація формується під впливом одночасної дії різноманітних внутрішніх динамічних та зовнішніх стимулів. Основою мотивації учіння є система когнітивних, афективних та ефективних чинників навчального середовища. Навчальна мотивація розвивається як результат індивідуального досвіду навчання. На її основі можна встановити причини певної навчальної поведінки [8, с.43].

Слід відзначити, що особливу увагу угорські науковці звертають на дослідження мотивації навчання, оскільки вбачають тісний взаємозв'язок між мотивацією професійної діяльності і мотивацією навчання. Дійсно, вибір майбутньої професії мотивує учня до навчання (особливо деяких конкретних дисциплін) і, навпаки, в процесі навчання, засвоєння основ наук, виникає інтерес до якоїсь професії, починає формуватися мотивація до професійної діяльності.

Помітне місце у дослідженнях мотивації угорськими вченими посідає проблема керування власною мотивацією та саморегуляція, які охоплюють когнітивну (готовність) та афективну (воля) сторони процесу навчання, даючи відповідь на запитання, чому деякі індивіди продовжують навчатись навіть за відсутності необхідності у цьому. Із самокеруванням пов'язують здатність індивіда визначати цілі на основі власних потреб та відповідні стратегії на-

вчання, які дозволяють ефективно виконувати навчальні завдання та долати перешкоди. Важлива роль у цьому процесі належить вольовим характеристикам. Як зауважує Е.Рейті, саморегульоване навчання передбачає керування власною мотивацією навчання, самостійне, відповідальне планування навчальної діяльності, її організацію, виконання та самооцінку [8, с.47].

Важливий внесок у вивчення чинників формування мотивації учіння було зроблено угорською дослідницею Е.Рейті, яка вважає, що якість та інтенсивність мотивації учіння визначається палітрою аспектів. Так, маючи перед собою навчальне завдання, учень спочатку намагається збагнути його сутність, за яким слідує самооцінка власних можливостей на основі індивідуальних психологічних характеристик. Навчальний процес розпочинається після оцінки рівня складності завдання та застосування відповідних знань та вмінь. Аналізуючи мотиваційні чинники, за точку опори слід брати особистість та її якості, а також певну навчальну ситуацію. Позаяк ситуативні впливи, переломлюючись через особистісні характеристики учня, можуть справляти неоднорідний вплив на навчальну діяльність та мотивацію, організацію навчально-виховного процесу необхідно будувати на основі індивідуального підходу [8, с.68].

К.Йовжа успішно вивчає мотивацію до навчання дітей із неблагополучних родин та дітей з особливими потребами, у яких, на його думку, сильно розвинутими є соціальні мотиви. Вони прагнуть підтримки, визнання, захищеності [7, с.89].

Значний негативний вплив на мотивацію учіння справляє емоційна незахищеність. Вчений виявив, що дана категорія учнів поступається іншим учням рівнем сформованості мотивів. Водночас, вчений підкреслює, що попри негативну дію виділених ним несприятливих факторів, вони не становлять фатальної загрози для формування мотивації учіння, хоч у педагогічній літературі деякі дослідники схильні перебільшувати їх значення.

Таким чином, угорські вчені надають великого значення дослідженню різних аспектів проблеми професійної мотивації, і результати їх досліджень суттєво збагачують психолого-педагогічну науку.

Література та джерела

1. Baron R.A. Motivation in Work Settings: reflections on the core of organizational research / R.A.Baron // Motivation and Emotion. − 1991. − 15 (1). − P.1-8
2. Robertson I.I. Motivation and Job Design / I.I.Robertson, M.Smith. − London : Institute of Personnel Management, 1985.
3. Dörnyei Z. Teaching and Researching Motivation / Z.Dörnyei. − Essex : Pearson Education Limited, 2001. – 304 p.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П.Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 509 с.
5. Szabó M. Motiváció / M.Szabó // Kollar K., Szabó É. (szerk.) Pszichológia pedagógusoknak– Budapest: Osiris, 2004. − P.169-190
6. Urbán R. Az érzelem és a motiváció pszichológijának vázlata / R.Urbán // In Olah A., Bugán A. (Szerk.) Fejezetek a pszichológia alapterületeiből. 2. Bővitett kiadás. − Budapest : ELTE Eötvös kiadó, 2001. − P.195-230
7. Józsa K. Tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációja / K.Józsa, F.Fenyvesi // Iskolakultura. − 2007. − N1. − P.76-92
8. Réthy E. Motiváció, tanulás, tanítás. «Miért tanulunk jól vagy rosszul?» / E.Réthy – Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003. – 299 p.

В данной статье освещены актуальне вопросы проблемы формирования мотивации будущей профессиональной деятельности. В частности, рассматривается опыт Венгрии в исследовании различных аспектов проблемы формирования профессиональной мотивации.

Ключевые слова: профессиональная мотивация, мотивационные теории, Венгрия.

In this article the important questions of professional motivation have been discussed. The results of the Hungarian scientists' researches of different aspects of motivation have been considered.

Key words: professional motivation, theories of motivation, Hungary.

УДК 61 (071) + 614.23/25 (477)

ЗМІСТ ТА ФОРМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У МЕДИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІНСБРУКА

Кліщ Галина Іванівна,
м.Тернопіль

Стаття присвячена висвітленню особливостей організації та змісту навчання у медичному університеті міста Інсбрук (Австрія). Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена необхідністю інтеграції української медичної освіти в загальноєвропейський освітній простір. У статті розглянуто структуру професійної підготовки лікарів медичного університету Інсбрука, розглянуті форми навчання, проаналізовано особливості післядипломної освіти.

Ключові слова: зміст навчання, професійна підготовка лікарів, форми навчання, післядипломна освіта.

Провідним критерієм розвитку суспільства завжди був і залишається стан здоров'я населення, адже його високий рівень є підґрунтям економічного, соціального й політичного добробуту в державі, запорукою безпеки та прогресу. За цих умов професійна підготовка медичних працівників була і є одним із регуляторів соціального розвитку, оскільки фактично формує доктрину життєздатності суспільства та підтримує його через діяльність кадрів системи охорони здоров'я.

Оптимальне забезпечення населення медичними кадрами (лікарями та молодшими медичними спеціалістами) є головною передумовою пріоритетного розвитку медичної допомоги, впровадження нових ефективних медичних технологій і формування здорового способу життя населення країни [1].

Розвиток української медичної освіти, кінцевою метою якого є підготовка висококваліфікованого лікаря, який би відповідав сучасному рівню розвитку медичної науки і вимогам суспільства, ґрунтується на впровадженні якісно нової методології організації навчального процесу за європейським зразком: в основу концепції закладено європейські тенденції та національну стратегію [2].

Орієнтація України на входження до європейського освітнього простору зумовлюють доцільність вивчення зарубіжного досвіду в різних галузях суспільного життя, в тому числі, й у галузі підготовки медичних фахівців. Критичний аналіз досягнень і прорахунків інших країн дасть змогу оптимізувати процес підготовки лікарів в Україні. У цьому контексті значний інтерес становить досвід Австрії, де медична освіта має багатолітні традиції. Важливість вивчення досвіду цієї держави підтверджується тим, що вона

займає провідні позиції з розробки та впровадження освітніх інновацій і при цьому вирізняється зваженим підходом до проблеми оптимального поєднання національних традицій із актуальними тенденціями розвитку світових систем медичної освіти [2].

Актуальність дослідження зумовлена об'єктивною потребою процесу вдосконалення професійної підготовки майбутніх лікарів у нашій країні та недостатньою теоретичною і практичною розробленістю цієї проблеми, розробкою і впровадженням міжнародних освітніх стандартів.

Дослідженню підготовки лікарів у медичних університетах Австрії та вивченню особливостей викладання окремих дисциплін загально-медичного і клінічного спрямування присвячені роботи як вітчизняних (Б.А.Реброва, Л.Я.Ковальчука, А.Р.Вайди), так і зарубіжних (Р.Траппла, М.Лішки, Т.Еллігера, В.Продінгера, Г.Райбнеггера, Т.Аретца, К.Хагенфельдта, Г.Пласса, Н.Шемсіана, М.Цінеба) науковців. Однак, питання змістового компоненту професійної підготовки лікарів в Австрії залишилось поза увагою дослідників.

Метою статті є характеристика змістового компоненту професійної підготовки австрійських лікарів на прикладі медичного університету Інсбрука.

Досягнення загальної мети професійної підготовки лікаря – його високої фахової компетенції – забезпечується через завдання, зміст та відповідні технології навчальної діяльності.

Мета підготовки лікарів у медичному університеті Інсбрука досягається завдяки здійсненню конкретних завдань навчального процесу. Ними є: забезпечення теоретичних знань, практичних умінь і навичок, творчого підходу до діяльності, самостійності, розвиток інтелекту та соціальної спроможності студентів.

До дидактичних принципів цього процесу належать загальнодидактичні та фахово-специфічні принципи. Загальнодидактичними принципами є професійно-розвивальне навчання у єдності теорії та практики, активність та мотивація у навчанні, структурованість і наочність навчання, диференційоване та індивідуалізоване навчання, урізноманітнення форм і методів, контроль у навчанні. До фахово-специфічних належать принципи, що стосуються викладання окремих предметів [3].

Інсбрукський медичний університет, як і всі університети Австрії, має високий рівень конституційно ґарантованої автономності. У рамках соціальної структури він автономно вирішує такі академічні питання: набору студентів, розробки навчальних планів, навчальних програм, встановлення черговості теоретичних і практичних семестрів, об'єму і змісту окремих предметів, вибору технологій професійної підготовки і форм здійснення контролю за його результативністю [8, с.5].

Для вступу до медичного університету Інсбрука необхідно скласти тест перевірки придатності для професійного навчання, так званий EMS тест (Eignungstest für das Medizinstudium), метою якого є прогнозування успішності майбутнього навчання у вищому навчальному закладі. EMS тест розділений на 10 під-тестів. Питання включають завдання з арифметики та логіки, завдання для визначення рівня розуміння тексту, концентрації уваги, запам'ятовування та відтворення фактів і фігур і т. д. Максимальна кількість балів, що їх можна набрати під час тесту складає 198 балів. Тест триває (без перерви) близько 5 годин. За кожну правильну відповідь студенти отримують один бал (за неправильні відповіді бали не нараховуються) [12, с.469].

Курс навчання у медичному університеті Інсбрука поділений на три етапи, перший з яких триває два семестри, другий – чотири семестри і третій – шість семестрів. Навчальний план розроблений таким чином, що всі обов'язкові навчальні дисципліни, у їх відповідній послідовності, координуються лише якщо студенти розпочинають навчання у зимовому семестрі. Студентам, які розпочинають своє навчання з літнього семестру, рекомендовано почати з вивчення запропонованих необов'язкових факультативів, що готуватимуть їх до власне навчального процесу [5].

Зміст навчання реалізується через навчальні плани, програми навчальних дисциплін, технологію навчального процесу. Навчальний план Інсбрукського медичного університету містить цілі, зміст і методи планування та реалізації навчальних процесів. Навчальний план охоплює:

- загальні положення;
- загальні освітні цілі;
- загальні дидактичні принципи;
- сітку годин;
- навчальні плани окремих навчальних предметів;
- освітні і навчальні завдання, навчальний матеріал, розподілений за семестрами та відповідно до дидактичних принципів предмету навчання.

Дипломна програма з медицини у медичному університеті Інсбрука триває 12 семестрів і складає 252 семестрові години. З них 237 годин відводяться на вивчення обов'язкових (Pflichtfächer) і факультативних предметів (Wahlfächer) і 15 годин – на вивчення необов'язкових факультативів (Freie Wahlfächer) . До переліку обов'язкових предметів входять: анатомія, біохімія, фізіологія, педіатрія, неврологія, психіатрія, акушерство та гінекологія, офтальмологія, оториноларингологія, хірургія тощо. Факультативними дисциплінами є: імунологія, алергологія, профілактична медицина, клінічна та експериментальна онкологія, травматологія та інші. Вісімдесят чотири семестрові години (35% від обов'язкових або факультативних предметів) проводяться у формі практичних занять і семінарів. Решту 152 години відводяться на проведення лекцій [5] (табл. 1).

Таблиця 1

Сумарне навчальне навантаження для студентів медичного факультету медичного університету Інсбрука

Дипломне навчання			
Етап навчання (семестр)	Семестрові години		
	Лекції	Практичні заняття/семінари	Разом
1 етап навчання (1+2 семестри)	30	9.7	39.7
2 етап навчання (3-6 семестри)	65	33.1	98.1
3 етап навчання (7-12 семестри)	57.35	40.96	98.31
Заняття в рамках написання дипломної роботи		1	1
Загальна кількість обов'язкових дисциплін та факультативів	**152.35**	**84.76**	**237.11**
Вільні факультативи			15
Загальна кількість			**252.11**

Під час другого етапу навчання студенти в рамках проведення занять на основі проблемно – орієнтованого навчання у малих групах, мають право обирати теоретичні факультативні дисципліни, що вони будуть вивчати на цьому етапі. Під час третього етапу навчання студенти повинні обирати клінічні факультативи (кожен з яких складається з практичної частини та структурованих занять) [5].

На додаток до 252 семестрових годин теоретичних занять студентам необхідно пройти 2 тижні обов'язкової практики (формування навичок у відносинах з хворими людьми), 12 тижнів практики у лікарні і 32 тижні клінічної практики в рамках клінічно-практичного року [6].

Навчання у медичному університеті Інсбрука проводиться за блоковою (модульною) схемою. Протягом двох семестрів на першому етапі навчання передбачено 39,7 семестрових годин обов'язкових предметів [5]. Під час першого етапу навчання

студенти здобувають знання про людський організм і отримують теоретичну основу для розуміння клінічних проявів. Початкова підготовка для набуття медичних і психосоціальних навичок, вивчення деонтології та основ медичного догляду відбуваються під час вступної фази навчання. Крім того, вже на першому курсі проводяться практичні заняття в лікарняній палаті, формуються практичні уміння і навички, таким чином, забезпечуючи контакт з пацієнтами на ранніх етапах навчання [9, с.52].

Передумовою для переходу на другий етап навчання є успішне складання першого підсумкового інтегрованого іспиту (SIP 1). На другому етапі навчання передбачено 98,1 семестрових години обов'язкових предметів, а також 5 семестрових годин факультативів. Під час проблемно-орієнтованого навчання у малих групах (Problemorientierter Kleingruppenunterricht) у 4-6 семестрах, студенти повинні обрати для вивчення 5 різних факультативних дисциплін із запропонованих на вибір. Рекомендовано завершити один факультатив у четвертому семестрі і по два у 5 і 6 семестрах [5] (табл. 2).

Таблиця 2

Факультативні дисципліни другого етапу навчання для студентів медичного факультету в рамках проблемно-орієнтованого навчання у малих групах

Факультативи проблемно-орієнтованого навчання у малих групах	Семестр	Семестрові години
Модуль 2.11 Проблемно-орієнтовані заняття у малих групах	4	1
«Ендокринна система»		1
«Кров»		1
Модуль 2.19 Проблемно-орієнтовані заняття у малих групах	5	2
«Інфекції, імунологія та алергологія»		1
«Серцево-судинна система»		1
«Дихання»		1
«Нирки і сечовивідні шляхи»		1
Модуль 2.28 Проблемно-орієнтовані заняття у малих групах	6	2
«Нервова система і людська поведінка»		1
«Харчування і травлення»		1
«Шкіра та слизові оболонки»		1

На другому етапі навчання, студенти оволодівають знаннями про здоровий і хворий організм. Тематично-орієнтоване, орієнтоване на пацієнта, міждисциплінарне навчання та інтеграція клінічних презентацій з використанням нових форм навчання, таких як проблемно-орієнтоване навчання, є основою для другого етапу навчання [9, с.55].

Передумовою для переходу на третій етап навчання є успішне складання другого підсумкового інтегрованого іспиту (SIP 2). На третьому етапі навчання передбачено 98,31 семестрових годин обов'язкових предметів і 4,3 семестрові години факультативів. Під час спеціального клінічно-практичного року, що триває протягом 11 і 12 семестрів, студенти за ротаційною схемою проводять 32 тижні в університетській або клінічній лікарні [5].

У рамках клінічно-практичного року студенти повинні закріпити свої знання, уміння та навички та розширити професійну компетентність через: (1) практичну діяльність у різноманітних галузях медицини, у тому числі загальну медичну навчальну практику, (2) успішну участь у структурованих заняттях з відповідним колом проблем і терапевтичних понять з певної дисципліни чи загальної медицини. Клінічно-практичний рік складається з лікарняно-практичної діяльності, структурованих занять та лекцій із загальної медицини [4].

Розпочати клінічно-практичний рік студенти можуть лише після успішної здачі п'ятого підсумкового інтегрованого іспиту (SIP 5), а також успішного проходження 12 тижнів практики у лікарні [5].

Предметами обов'язковими для вивчення під час клінічно-практичного року є внутрішня медицина (8 тижнів), хірургічні дисципліни (8 тижнів) і загальна медицина (4 тижні). Кожен з цих предметів повинен бути завершений в одній установі. Також потрібно пройти 2 факультативи першого циклу або факультативи I (по 4 тижні кожен) і 1 факультатив другого циклу або факультатив II (4 тижні) (табл. 3). Факультативи I студенти повинні обрати з наступних предметів: дерматологія, акушерство та гінекологія, оториноларингологія, педіатрія, неврологія і психіатрія. До факультативів II відноситься будь-який клінічний предмет схвалений навчально-правовим органом [4].

Таблиця 3

Структура клінічно-практичного року

Модуль	Обов'язкові дисципліни/факультативи	Семестр	Тривалість модуля
Модуль 3.18 Внутрішня медицина	Обов'язкова дисципліна	11 або 12	8 тижнів
Модуль 3.19 Хірургічні дисципліни	Обов'язкова дисципліна	11 або 12	8 тижнів
Модуль 3.20 Загальна медицина	Обов'язкова дисципліна	11 або 12	4 тижні
Модуль 3.21 1. Факультатив I	Факультатив	11 або 12	4 тижні
Модуль 3.22 2. Факультатив I	Факультатив	11 або 12	4 тижні
Модуль 3.23 Факультатив II	Факультатив	11 або 12	4 тижні
Загальна тривалість		**11 та 12**	**32 тижні**

Під час клінічно-практичного року на час тривалості одного модуля, студенти закріплюються за певним медичним навчальним закладом. Медичні навчальні заклади перебувають в розпорядженні університетської клініки м. Інсбрук підпорядкованої медичному університету Інсбрука. Студенти можуть проходити окремі частини лікарняної практики в закордонних установах, що не перебувають у відомстві лікарень медичного університету Інсбрука. Ця процедура відбувається в межах встановленого відповідним навчально-правовим органом терміну згідно з опублікованими на сайті університету критеріями. Ці критерії охоплюють правила проходження практики та містять шкалу оцінювання здібностей та досягнень у цих установах. Кінцева співбесіда у цьому випадку має проходити у медичному університеті Інсбрука [4].

На один тиждень клінічно-практичного року (це робочий тиждень із звичним для певного відділення, у якому проходить практика, тривалістю робочого дня) припадає відповідно 35 годин лікарняно-практичної діяльності та 5 структурованих занять. Час консультацій із керівником практики становить в середньому три заняття на тиждень. У лікарнях та навчальних відділеннях з невеликою кількістю студентів число структурованих занять може зменшитись на користь часу консультацій із керівником. Керівник практики є досвідченою особою, яка координує діяльність і сприяє розвитку кваліфікації практикантів. На основі своєї компетенції він може надавати фахову допомогу і може здійснювати під час практики послідовне і підтримуюче її керівництво. Виходячи із власного досвіду і вимог, він окреслює можливі сфери діяльності і стимулює до їх використання. Завданням керівника практики є здійснення безпосереднього супроводу практикантів у роботі, підтримка, вимогливість і сприяння розвитку їхніх знань та вмінь, а також перевірка досягнення поставлених цілей, аналіз спільно зі студентами-практикантами в кінці практики набутого ними досвіду [4].

Важливим завданням навчання є формування у студентів умінь поєднувати теорію і практику. У медичному університеті Інсбрука докладають серйозних зусиль для того, щоб випускники вміли застосовувати отримані знання у конкретних видах діяльності. Тому, чільне місце у навчальному плані відведено практиці, яка відіграє важливу роль у підготовці кваліфікованих лікарів. Призначення практики – сформувати практичну професійну компетентність студентів, ознайомити їх зі сферою діяльності, підготувати їх до вирішення різнопланових професійних завдань, наблизити навчання до життя, сформувати у студентів самостійність, розвиток їхніх індивідуальних здібностей тощо. У проведенні практик застосовуються: вивчення студентами цілей і методів роботи різних медичних установ, збір важливих практичних матеріалів для цілеспрямованого їх використання на практиці та в майбутній професійній діяльності, здійснення планування своєї діяльності, складання повідомлень чи звітів про практику, вивчення документації, набуття навичок спілкування з хворими, їх родичами та близькими людьми [10, с.164].

Студенти, які вивчають медицину у медичному університеті Інсбрука проходять два тижні практики після завершення модуля "Навички у роботі з хворими". Під час цієї практичної діяльності студенти закріплюють навички, які формуються при вивченні даного модуля, зокрема, адекватне спілкування, шанобліва поведінка у безпосередньому контакті з пацієнтами та членами їх сімей. Успішне завершення практики є допуском до складання другого підсумкового інтегрованого іспиту (SIP 2) [6].

Крім того, у медичному університеті Інсбрука обов'язковим є проходження 12 тижнів практики у лікарні, яку слід завершити до початку клінічно – практичного року. Розпочати практику у лікарні можна лише після складання другого підсумкового інтегрованого іспиту (SIP 2) [6].

Студенти повинні пройти один тиждень практики з патологічної анатомії. Для проходження наступних восьми тижнів практики студенти обирають предмети із списку запропонованого навчально-правовим органом. Рекомендованими дисциплінами є: неврологія, педіатрія, гінекологія. Тривалість проходження однієї дисципліни під час практики у лікарні має бути не більше ніж два тижні.

Предмети, що їх студенти будуть проходити під час останніх трьох тижнів обов'язкової практики у лікарні можуть вільно обиратись самими студентами [6].

Під час практики у лікарні студенти повинні вести щоденник практики, де наведений список практичних умінь і навичок за всіма клінічними дисциплінами, що вивчаються (так званий "Logbuch"). "Logbuch" передбачає різні види сформованості навичок: перший рівень – "знає теоретично"; другий – "бачив"; третій – "зробив на манекені"; четвертий – "провів на хворому"; п'ятий – "опанував досконало". Згідно із Законом про університети, цей журнал є доказом проходження практики. Форми та бланки, включені у журнал повинні бути заповнені і пред'явлені до Управління Реєстрації та Іспитів медичного університету Інсбрука після проходження практики [11, с.36].

Для отримання позитивної оцінки за практику студент повинен представити: щоденник практики, робочу документацію, характеристику з місця проходження практики. Студент повинен також пройти співбесіду з викладачем – керівником практики, провести її самоаналіз [6].

Усі форми практики тісно пов'язані з теоретичним навчанням та з семінарськими заняттями. Практика значно розширює професійну компетентність майбутніх лікарів і дає можливість обрати майбутнє місце праці у медичній сфері.

У процесі підготовки лікарів у медичному університеті Інсбрука використовують наступні форми навчання:

– Лекції (Vorlesungen) – дана форма організації навчання передбачає активну взаємодію викладача та студентів у процесі якої відбувається активне засвоєння останніми нових знань. З метою підвищення ефективності такої взаємодії використовується такий вид лекції як лекція-дискусія, що супроводжується активним дискутуванням матеріалу, що виноситься на обговорення. Як правило, дискусія виникає в ході обговорення матеріалу проблемного характеру. Завдання викладача полягає у ефективному розподілі часу, відведеного на подачу теоретичного матеріалу і на його обговорення; необхідно заздалегідь продумати запитання, що визначатимуть напрямок і хід дискусії.

– Семінари (Seminare) – спрямовані на поглиблення, розширення, деталізацію і закріплення теоретичного матеріалу. Семінарські заняття сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів, формуванню самостійності суджень, умінню обстоювати власні думки, аргументувати їх на основі наукових фактів. Вони сприяють оволодінню фундаментальними знаннями, допомагають розвивати логічне мислення, формувати переконання, оволодівати культурою толерантності, активно впливати на соціальне становлення особистості.

– Практичні заняття (Praktika) – В ході практичних занять студенти під керівництвом викладача розглядають окремі теоретичні положення навчальної дисципліни та формують вміння і навички їх практичного застосування шляхом виконання відповідних завдань; обговорюють проблемні моменти лекційних занять; виконують індивідуальні завдання, що виносяться на загальне обговорення і стають предметом дискусії.

– Лекції в поєднанні з практичними вправами (Vorlesungen verbunden mit Übungen) – це поєднання лекцій, демонстрацій та практичних вправ [5].

Знання студентів оцінюються за п'ятибальною шкалою: "дуже добре" (sehr gut), "добре" (gut), "задовільно" (befriedigend), "достатньо" (genugend), "недостатньо" (ungenugend). Основним видом оцінювання є іспит [7, с.45]. У медичному університеті Інсбрука є три види іспитів: FIP (формативно-інтегрований іспит), SIP (підсумковий інтегрований іспит) та EAP (одиничний завершальний іспит). Формативно-інтегрований іспит (FIP) проводиться лише один раз у кінці зимового семестру першого року навчання. Він використовується для самоперевірки знань студентів. FIP не можливо "не здати", так як оцінка за нього не виставляється. Студенту достатньо з'явитись на іспит, зареєструватись і дати відповідь хоча б на одне запитання. Звичайно, студентам рекомендовано відповісти на усі запитання, включені у FIP, оскільки таким чином вони можуть перевірити знання, здобуті під час вивчення модулів першого курсу [5].

У медичному університеті Інсбрука є 5 підсумкових інтегрованих іспитів (SIP), які проводяться вкінці 1-5 курсів. SIP складається з однієї або більше частин (блоків). Для того, щоб успішно скласти SIP, студенти повинні успішно скласти кожну з його частин. Якщо хоча б за одну із частин SIP студент отримує негативну оцінку, йому доведеться перескладати увесь іспит. Перескладання окремих блоків є неможливою. Для того, щоб скласти SIP 1, 3 і 4, необхідно набрати 60% правильних відповідей, а для деяких модулів 50%. Для того, щоб скласти SIP 2 і 5 необхідно набрати 60% правильних відповідей. Студенти мають можливість, у випадку невдалої здачі SIP, перескладати іспит три рази (мають три спроби) [5].

Одиничний завершальний іспит (EAP) є клінічно-практичним іспитом, який студенти складають після проходження клінічно-практичного року з обов'язкових предметів: внутрішньої медицини та хірургії і факультативів I [5].

Протягом останнього року навчання студенти повинні захистити дипломну роботу. Студентам, які прагнуть навчатись у докторантурі, пропонують експериментальну дипломну роботу. Студенти можуть вибрати один із наступних видів дипломної роботи:

1. Проведення власного дослідження з відповідної теми;
2. Вивчення та опис типових або окремих випадків захворювань, що мають інтерес внаслідок їх рідкісності.
3. Оглядові статті (коментарі) до певної теми, у тому числі певної клінічної картини [8, с.13].

Завершальними формами підготовки випускників вищих медичних навчальних закладів Австрії є інтернатура та резидентура [8, с.14].

Навчання в інтернатурі відбувається за цикловою системою і включає такі предмети: внутрішня медицина, травматологія, дерматологія, ЛОР-хвороби, невідкладні стани тощо. Тривалість циклу внутрішніх хвороб – 1 рік, всі інші цикли тривають по 3 місяці. Під час навчання інтерни виконують таку саму роботу, як і штатні лікарі, однак не несуть юридичної відповідальності за її наслідки. Протягом навчання вони пишуть розширену історію хвороби з літературним оглядом на зразок магістерської роботи, успішний захист якої дозволяє їм отримати ступінь доктора медицини. Після закінчення інтернатури випускникам присвоюється кваліфікаця лікаря загальної практики [8, с.15].

Для того щоб стати фахівцем вузького профілю, наприклад офтальмологом, оториноларингологом, урологом тощо, необхідно закінчити резидентуру. З 2006 року тривалість навчання в резидентурі становить 2 роки, але вступити до неї можна тільки після закінчення інтернатури [8, с.16].

Отож, аналіз наведених матеріалів засвідчує, що зміст навчання лікарів у медичному університеті Інсбрука спрямований на формування їхньої всебічної компетенції, яка ґрунтується на взаємодії теоретичних знань та практичних умінь і навичок, що пов'язані з різноманітністю сфер професійної діяльності лікаря.

Література та джерела

1. Бєлова Л.О. Система професійної підготовки фахівців для галузі охорони здоров'я України / Людмила Олександрівна Бєлова. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.sq.com.ua/ukr/article/suspilstvo/sistema_profesijnoyi_pidgotovki_fahivciv_dlya_galuzi_ohoroni_zdorovya_ukrayini/?print=1> – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Стратегія розвитку медичної освіти в Україні визначена [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua/bologna/vprov/articles/01.html> – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Informations-homepage für Studienwerberinnen, die im Studienjahr 2010/11 mit dem Studium Human- oder Zahnmedizin an den medizinischen Universitäten Wien oder Innsbruck beginnen wollen. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.eignungstest-medizin.at/cms/> – Загол. з екрану. – Мова нім.
4. Klinisch-Praktisches Jahr (KPJ). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.i-med.ac.at/lehre/studium/humanmedizin/kpj/> – Загол. з екрану. – Мова нім.
5. Mitteilungsblatt der Medizinischen Universität Graz. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.medunigraz.at/mitteilungsblatt> – Загол. з екрану. – Мова нім.
6. Pflichtfamulatur. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ilias.i-med.ac.at/repository.php?reloadpublic=1&cmd=frameset&ref_id=1. – Загол. з екрану. – Мова нім.
7. Plass H. Assessment at Austrian Medical Schools - Results of a 2007 Survey / [Plass H., Schuwirth L. W., Killer M., Prodinger W., Reibnegger G., Künzel W., Mallinger R., Marz R.] // Zeitschrift für Medizinische Ausbildung. – № 2(3). – Witten, 2007. – S.41-56
8. Prodinger W. Studienreform Humanmedizin Innsbruck / WolfgangProdinger // Zeitschrift für Medizinische Ausbildung. – 2008. – № 3(3). – S.1-16
9. Reibnegger G. Die Reform des Medizinstudiums an der Medizinischen Fakultät / [Reibnegger G., Haas J., Neges H., Smolle J.] // Zeitschrift für Medizinische Ausbildung. – 2008. – № 3(3). – S. 48-61
10. Steven J. Impact of EMS education on emergency medicine ability and career choices of medical students / J.Steven, M.Haynes, A. Ernst // Prehospital Emergency Care. – 1999. – № 2. – P.163-166
11. Stieger S. Learning objectives in logbooks as indicators of problems in teaching hospitals / [Stieger S., Praschinger A., Kletter K., Kainberger F.] // Journal of Medical and Biological Sciences. – 2009. – № 1. – P. 34-37.
12. Zineb M. Progress testing in German speaking countries / M.Zineb, G.Waltraud // Medical Teacher. – 2010. – № 6. – P. 467-470

Статья освещает особенности организации и содержания обучения в медицинском университете города Инсбрук (Австрия). Актуальность представленного в статье материала обусловлена необходимостью интеграции украинского медицинского образования в общеевропейское образовательное пространство. В статье рассмотрена структура профессиональной подготовки врачей в медицинском университете Инсбрука, раскрыты формы обучения, проанализированы особенности последипломного образования.

Ключевые слова: содержание обучения, профессиональная подготовка врачей, формы обучения, последипломное образование.

The author of the article has considered the features of the organization and content of education at the Medical University of Innsbruck (Austria). Relevance of the material presented in the article is determined by the need of integration of the Ukrainian medical education into the European educational space. The article describes the structure of the professional training of doctors at the Medical University of Innsbruck, discloses the forms of education, analyzes the post-graduate education.

Keywords: learning content, training of doctors, forms of education, post-graduate education.

УДК 378.008

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ОСВІТИ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Козубовська Ірина Василівна,
м.Ужгород

В статті розглядаються питання моніторингу якості освіти. Обґрунтовано зв'язок між моніторингом і підвищенням ефективності освітнього процесу.

Ключові слова : моніторинг, освіта, педагогічний моніторинг.

Підвищення ефективності навчально-виховного процесу як в загальноосвітніх школах, так і в вищих навчальних закладах є однією з найбільш актуальних проблем сьогодення. Різні аспекти цієї проблеми досліджувалися вітчизняними вченими (І.Зязюн, А.Капська, В.Кравець, С.Максименко, Н.Ничкало, Л.Романишина, В.Семиченко, А.Степанюк, Г.Терещук, В.Чайка та ін.) Водночас, порівняно маловивченим продовжує залишатися питання моніторингу якості освіти і його впливу на підвищення ефективності навчально-виховного процесу. Окремі дослідження з цієї проблеми проведені вченими С.Бабинець, В.Гапон, С.Гончаренко, М.Гусаковським, О.Локшиною,Т.Лукіною Т.Олендр, М.Поташник,І.Шимків та ін.

Підкреслимо, що тлумачення самого терміну «моніторинг» доволі відрізняється. Так,під моніторингом розуміють засіб для дослідження реальності в різних науках і засіб забезпечення управління різними видами діяльності.

Зауважимо, що сам термін «моніторинг», що в перекладі означає - контроль, нагляд, спостереження - виник в кінці XX століття і застосовувався для позначення цілеспрямованих спостережень за елементами навколишнього природного середовища в просторі і часі. Моніторинг – це постійний контроль за будь-яким процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату або початковим прогнозам.

Ученими виявлені певні ознаки, які характеризують моніторинг :- проводиться впродовж тривалого періоду часу;

- вимагає отримання значної кількості інформації;
- вимагає ретельного відстеження ситуації і здійснюється у формі постійної або періодичної перевірки з подальшим документуванням отриманих даних;
- використання стандартів або норми як орієнтирів для об'єктивної оцінки ситуації у визначенні відхилень;
- використання діагностично-контролюючого інструментарію для визначення відповідності встановленим стандартам;
- результат моніторингу зазвичай передбачає доповідь (звіт) про ситуацію;
- оцінка ситуації, що дає основу для подальшої діяльності .

Що стосується використання поняття моніторингу в освіті, то серед учених немає єдиної думки.

В Енциклопедії освіти моніторинг в освіті визначається як спеціальна система збору, обробки, зберігання і поширення інформації про стан освіти, прогнозування на підставі об»єктивних даних динаміки й основних тенденцій її розвитку та розроблення науково-обгрунтованих рекомендацій для прийняття управлінських рішень стосовно підвищення ефективності функціонування освітньої галузі [1, с.519].

Вчений О.Ляшенко вважає, що моніторинг все більше набуває статусу дослідження, а не емпіричного збору інформації про властивості та характеристики освітньої системи [3]. Його основне призначення-надання надійної,оперативної і ґрунтовної щодо досягнутого стану освітньої галузі, а також виявлення сутності і причин виникнення проблем у цій сфері, ступеня впливу зовнішніх чинників на перебіг процесів, ефективності прийняття рішень і просування освітніх реформ.

Учені часто розуміють цей термін як багатостороннє вивчення різних параметрів функціонування системи освіти чи окремих її елементів або суб»єктів освітнього процесу (моніторинг якості підготовки фахівців з певної спеціальності, матеріально-технічного забезпечення, фінансування), іноді- як відстеження результативності навчально-виховного процесу (моніторинг навчальних досягнень), або ж вживають у значенні звичайного педагогічного контролю(моніторинг успішності).

Крім терміну «моніторинг» у науковій літературі зустрічається термін «педагогічний моніторинг», який , на думку вчених, означає цілеспрямоване, спеціально організоване, безперервне спостереження за функціонуванням і розвитком освітнього процесу та його окремих елементів з метою своєчасного прийняття адекватних управлінських рішень на основі аналізу отриманої інформації та педагогічного контролю [4].

Інші вчені розглядають педагогічний моніторинг як систему контролюючих і діагностуючих заходів, які відстежують управлінську діяльність учителів у навчально-виховному процесі, рівень навченості учнів та самоорганізацію вчителів.

Узагальнюючи результати наукових досліджень, можна зробити висновок, що під педагогічним моніторингом розуміють систему відбору, обробки, аналізу, зберігання інформації про діяльність педагогічної системи в конкретному напрямку, що забезпечує безперервне тривале відстеження її стану, наступну корекцію навчально-виховного процесу та прогнозування подальшого розвитку освітньої системи.

Очевидно, є підстави стверджувати, що метою педагогічного моніторингу є отримання інформації для проектування розвитку системи освіти на основі вивчення й аналізу динаміки найважливіших показників її стану.

Вітчизняний науковець І.Шимків наголошує на тісному зв»язку таких понять як«педагогічний моніторинг» і «педагогічна діагностика» [5]. Діагностування дає можливість виявити можливі шляхи та способи досягнення результатів навчального процесу. Діагностика охоплює контроль, перевірку, оцінювання, вивчення передумов, умов і результатів навчального процесу на основі збору, систематизації, аналізу й інтерпретації необхідної інформації. Вона здійснюється з метою оптимізації, поетапного планування або обґрунтування значення відповідних результатів для суспільства, прогнозування подальшого розвитку подій з метою уникнення можливих відхилень, створення сприятливих умов для покращанні якості навчання. Діагностика тільки тоді має право вважатися моніторингом, якщо вона здійснюється регулярно, системно, за допомогою чітко розроблених критеріїв, показників, засобів оцінки, і якщо на основі її результатів прогнозується подальший розвиток і розробляються конкретні заходи з метою корекції та управління освітнім процесом.

У науковій літературі часто мова йде про такі види моніторингу як внутрішній і зовнішній (П.Макгі, Т.Олендр, І.Шимків та ін.)

Внутрішній моніторинг є передумовою розвитку навчального закладу й основою децентралізованих вимірювань процесуальних і демонстративних ознак. Особливістю цього виду моніторингу є те, що це універсальний інструмент забезпечення високих показників якості та підтвердження позитивної динаміки, а також своєчасне попередження, у разі необхідності, про можливі небажані події.

Проведення зовнішнього моніторингу забезпечується управлінськими структурами освіти або незалежними спеціальними установами найчастіше для отримання статистично значущої достовірної інформації.

Моніторинг може розглядатися як система (сукупність взаємопов'язаних елементів: мети проведення, об'єкту відстеження, суб'єктів організації моніторингу, комплексу показників і критеріїв оцінки, методів збору інформації).

Водночас, моніторинг може розглядатися і як процес (послідовний збір різносторонньої інформації про якість освіти, її опрацювання, систематизація, аналіз, оцінка, прогнозування подальшого розвитку, розроблення заходів корекції).

Аналіз наукових досліджень з проблем моніторингу якості

освіти засвідчує, що моніторинг не тільки дає можливість відстежувати результати діяльності системи освіти, але й суттєво впливає на якість її функціонування.

Отже, моніторинг-це дослідницький процес, що вимагає постійного й стандартизованого спостереження за різними аспектами надання освітніх послуг; аналізу отриманої інформації для виявлення змін і попередження виникнення негативних явищ; регулярного оцінювання та прогнозування подальшого розвитку системи вищої освіти, прийняття управлінських рішень.

Моніторинг може розглядатися і як система, і як процес. Це поняття є ширшим, ніж такі поняття, як контроль, оцінка, спостереження.

Моніторинг якості освіти доцільно здійснювати на таких рівнях : інституційному, регіональному, національному і міжнародному. Він повинен бути постійнодіючим і включати конкретні етапи : оцінка фактичного стану системи освіти та найважливіших чинників, які впливають на її стан; прогнозування розвитку та стану освітньої системи; оцінка прогнозованого стану та регулювання якості освіти для прийняття управлінських рішень.

Література та джерела

1. Енциклопедія освіти Академія пед.наук України; / головний редактор В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. - 1040 с.
2. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / заг.ред. О.І.Локшиної. – К.: К.І.С., 2004. – 128 с.
3. Хохлова С.В. Мониторинг качества школьного образования: автореф. дисс. на соиск. научн. степени канд. педагогических наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Хохлова Светлана Викторовна. – Тюмень, 2003. – 240 с.
4. Шимків І.В. Моніторинг якості освіти в школах Німеччини другої половини ХХ століття: дис. канд. пед.наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Шимків Інна Василівна. – Тернопіль, 2008. - 281 с.

В статье рассматриваются вопросы мониторинга качества образования. Обоснована связь между мониторингом и повышением эффективности образования.

Ключевые слова: мониторинг, образование, педагогический мониторинг.

In this article the questions of the education monitoring have been considered. The connection between the monitoring process and the quality of education has been underlined.

Key words: monitoring, education, educational monitoring.

УДК 378.2

ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ОДНА З ФОРМ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

Косович Ольга Василівна,
м.Тернопіль

В статті розглянуто особливості проектної діяльності. Автор акцентує увагу на проектній технології, як одній з форм інноваційних методичних технологій навчання, описує елементи проектної технології, визначає основні принципи работи над проектом і особливості залучення до участі в них студентів. Підкреслюється той факт, що студенти можуть виступати активними учасниками процесу створення проекту, виробити свій власний погляд на інформацію, позначити мету, завдання та шукати шляхи для їхнього вирішення.

*Ключові слова: **проект, технологія навчання, прийоми навчання**, педагогічна діяльність.*

Проектні технології, до впровадження яких так активно закликають сучасних педагогів, спрямовані на стимулювання інтересу студентів до нових знань, на їхній розвиток через вирішення проблем і використання цих знань у конкретній практичній діяльності. Особливо актуальним є застосування методу проектів сьогодні, коли сучасна освіта переорієнтовується на профільне навчання.

Метою даної статті є акцентування уваги на проектній технології, як однієї з форм інноваційних методичних технологій навчання, описати елементи проектної технології, висвітлити основні принципи роботи над проектом та особливості залучення до участі в них студентів.

Метод проектів був відомий ще у 20-ті роки ХХ сторіччя. На основі концепції прагматизму американського педагога Дж. Дьюї (1859-1952), який запропонував будувати навчальний процес на активній основі, спираючись на цілеспрямовану діяльність студентів з урахуванням їх особистої зацікавленості в цих знаннях. Американці змогли конструктивно підійти до суті методології й усвідомити величезні переваги нових підходів. Саме тому з часу появи технології на арені педагогічної думки і дотепер вона активно використовується у практиці американської школи.

Послідовник Дж.Дьюї Вільям Кілпатрік розробив "проектну систему навчання" або метод проектів. Студенти включалися безпосередньо в практичну діяльність, через яку вони мали опановувати теоретичні знання, необхідні для вирішення конкретного завдання.

Під час навчання іноземної мови метод проектів почали особливо активно використовувати наприкінці 1980-х рр. Починаючи із цього часу, провідні видавництва США та Європи друкують методичні посібники з використання проектів у викладанні іноземних мов. У вітчизняній практиці елементи проектної технології навчання іноземних мов почали використовуватися з кінця 1990-х рр., і зараз проектний метод набуває популярності серед викладачів.

Використання методу "проектів" дозволяє реалізувати особистісно-діяльнісний (В.Давидов, Ш.Амонашвілі) і особистісно-орієнтований підходи до освіти студентів (І.Якиманська, І.Бен, С.Подмазін та інші). Ці підходи грунтуються на застосуванні різних дисциплін на різних етапах навчання, інтеграція в процесі роботи над проектом. Це забезпечує позитивну мотивацію і диференціацію в навчанні, активізує самостійну творчу діяльність студентів під час виконання проекту.

Педагогічна діяльність в рамках проектної діяльності включає в себе низку умовних етапів: пошуковий (визначення теми проекту, пошук і аналіз проблеми, постановка мети проекту); аналітичний (збірання і вивчення інформації, аналіз наявної інформації, пошук оптимального способу досягнення мети проекту, побудова алгоритму діяльності, складання плану реалізації проекту: покрокове планування робіт, аналіз ресурсів); практичний (виконання запланованих технологічних операцій, поточний контроль якості, внесення змін у роботу); презентаційний (підготовка презентаційних матеріалів, презентація проекту, вивчення можливостей використання результатів проекту) та контрольний (аналіз результатів виконання проекту, оцінка якості виконання проекту), що в загальних рисах відповідає класифікації етапів: перший етап – актуалізація знань, прояв зацікавлення до теми, визначення мети вивчення конкретного матеріалу, другий етап – осмислення нової інформації, критичне читання та письмо, третій етап – роздуми

або рефлексія, формування власної думки стосовно навчального матеріалу, четвертий етап – узагальнення й оцінка власної діяльності.

Взагалі, під методом проектів, на нашу думку, потрібно розуміти технологію організації освітніх ситуацій, у яких студент ставить і вирішує власні проблеми. Вона включає в себе комплекс дій студента і способи (техніки) організації педагогом цих дій, тобто є педагогічною технологією. Метод проектів став результатом включення в освітній процес проектування як виду діяльності.

Потрібно зазначити, що технологія проектного навчання (метод проектів, проектне навчання) випливає з ідеї проблемного навчання та ґрунтується на розробці і створенні студентом під контролем викладача нових продуктів, що характеризуються суб'єктивною або об'єктивною новизною та практичним значенням [5, с.228].

У проектному навчанні проявляється раціональне сполучення теоретичних знань і практичних дій при вирішенні конкретної проблеми, використовується сукупність проблемних, дослідницьких, практичних методів роботи, за своєю сутністю завжди творчих.

Сучасна вітчизняна й зарубіжна педагогіка виділяє наступні найбільш перспективні ідеї, що містяться в роботі за методом проектів: зміцнення зв'язку навчального закладу з життям; розвиток індивідуальних здібностей і схильностей студентів; розвиток умінь планувати свою навчальну працю й самостійно виконувати її; система контролю й самоконтролю.

Чіткість організації проектування визначається конкретністю постановки мети, запланованими результатами, виясненням вихідних даних. Дуже ефективним є використання невеликих методичних рекомендацій чи інструкцій, де вказується необхідна і допоміжна література для самоосвіти, вимоги викладача до якості проекту, форми і методи кількісної оцінки результатів, алгоритми проектування.

Необхідно організувати роботу таким чином, щоб студенти навчалися визначати основні і поточні (проміжні) мету і завдання; шукати шляхи їхні вирішення, обираючи оптимальні; здійснювати й арґументувати вибір; передбачати наслідки вибору; діяти самостійно (без підказки); порівнювати отриманий результат з тим, що потребується; об'єктивно оцінювати процес (саму діяльність) і результат проектування [4, с.7].

У рамках проектної технології найбільш ефективними прийомами є: критичне обговорення наукових і публіцистичних статей; рецензування своїх і чужих творчих робіт; створення проектів аналітичного характеру з виявленням та порівнянням різних поглядів на проблему; розв'язання логічних задач, що ґрунтуються на застосуванні критики та самокритики; обговорення помилок, яких припустились студенти при розв'язанні проблем у дискусіях під час презентації проекту; формування вмінь арґументовано спростовувати висунуті помилкові гіпотези під час проведення роботи над проектом; організація та проведення дискусій, як форми презентації проекту, з будь-яких актуальних проблем сучасності з подальшим критичним аналізом їхнього перебігу.

Дана технологія подає один із можливих способів реалізації проблемного методу навчання. Коли викладач ставить завдання, він тим самим окреслює плановані результати навчання і вихідні дані. Усе інше мають робити студенти: намічати проміжні завдання, шукати шлях їх вирішення, діяти, порівнювати отримане з необхідним, коректувати діяльність.

На нашу думку проектне навчання заохочує і підсилює щире прагнення до навчання з боку студентів, тому що воно:

— є особистісно орієнтованим;

— використовує безліч дидактичних підходів: навчання в справі, незалежні заняття, спільне навчання, мозковий штурм, рольову гру, евристичне та проблемне навчання, дискусію, командне навчання;

— має високу мотивацію, що означає зростання інтересу і включення в роботу в міру її виконання;

— підтримує педагогічні завдання в когнітивній, афективній і психомоторній сферах на всіх рівнях: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез;

— дозволяє вчитися на власному досвіді й досвіді інших у конкретній справі, а не вдавати навчальну діяльність.

Найскладніший момент при запровадженні в навчальний процес проектів — організація діяльності, особливо підготовчий етап.

На початку навчального року, аналізуючи можливості навчального матеріалу щодо використання проектної технології, потрібно створити банк тем з різної ступені складності. У тематиці проектних завдань врахувати індивідуальні особливості пізнавальної діяльності студентів.

Студентам потрібно надати можливість вибрати тему проекту, організаційну форму її виконання (індивідуальну або групову), ступінь ускладненості проектної діяльності. Для організації проектування визначається мета, планується результат і форми захисту.

На нашу думку вимогами до проектної технології є:

— наявність освітньої проблеми, складність і актуальність якої відповідає навчальним запитам і життєвим потребам студентів;

— дослідницький характер пошуку шляхів вирішення проблеми;

— структурування діяльності відповідно до класичних етапів проектування;

— моделювання умов для виявлення студентами навчальної проблеми: її постановка, дослідження, пошук шляхів вирішення, експертиза й апробація версій, конструювання підсумкового проекту, його захист, корекція і впровадження, самодіяльний характер творчої активності студентів, практичне або теоретичне значення результату діяльності і готовність для застосування, педагогічна цінність діяльності (студенти здобувають знання, розвивають особистісні якості, опановують необхідні способи мислення і дії).

Під час роботи студентів над проектом викладач виконує такі функції:

— допомагає студентам у пошуку джерел, необхідних їм для роботи над проектом;

— сам є джерелом інформації;

— координує весь процес;

— підтримує і заохочує студентів;

— підтримує безупинний зворотній зв'язок, щоб допомагати студентам просуватися в роботі над проектом.

Метод проектів може здійснюватися через: ігрові проекти; дискусії; творчі студентські доробки (складання історичних задач, загадок, нестандартних запитань, віршів, інтерв'ю, тощо); логічні вправи, асоціативне конструювання; пошуково-дослідницькі проекти (аналіз наукових джерел, додаткової інформації, ілюстративного матеріалу, написання дослідницьких робіт); ілюстративне проектування (карикатури, малюнки, тощо). Під час виконання даних видів роботи у викладача є можливість паралельно використовувати елементи технології розвитку критичного мислення.

За типом продукту, що є результатом проектної діяльності, їх можна розділити на: технологічні – проекти, націлені на модернізацію існуючих і розробку нових технологій; дослідницькі – проекти, цілком підлеглі логіці дослідження і ті, що мають структуру, наближену до наукового дослідження; творчі проекти – не мають детально опрацьованої структури спільної діяльності учасників, вона розвивається, підпорядковуючись кінцевому результату, інтересам учасників проекту; інформаційні – проекти, націлені на збирання, оформлення і представлення інформації, її аналіз і узагальнення фактів; практико орієнтовані – проекти, в яких результат діяльності учасників чітко визначено з самого початку, він орієнтований на соціальні інтереси учасників.

Вважаємо, що у процесі спільної діяльності під час роботи над проектом в студентів формуються такі якості, як уміння працювати в колективі, брати відповідальність за вибір, рішення, розділяти відповідальність, аналізувати результати діяльності, підкоряти свій темперамент, характер, час інтересам спільної справи.

Досвід роботи з методу проектів показує, що студенти можуть виступати активними учасниками процесу створення проекту, виробляти свій власний погляд на інформацію, намічати мету й задачі й шукати шляхи їхнього рішення. Метод проектів дозволяє студентам учитися на власному досвіді й досвіді інших у конкретних справах і приносить задоволення студентам, що бачать продукт власної праці.

Література та джерела

1. Вєнцева Н. Де народжується істина? / Н.Вєнцева // Історія в школах України. – №7. –2004. – С.12-17
2. Вукіна Н. Навіщо українцям критичне мислення? / Н.Вукіна // Директор школи. – №10-11. – 2006. – С.18-19
3. Десятое Д. Використання картин історичної тематики на уроці: створення образів чи міфів? / Д.Десятое // Історія в школах України. – №5. – 2007. – С.17-23
4. Ісаєеа Г. Метод проектів – ефективна технологія навчання / Г.Ісаєеа // Підручник для Директора. –К.: Плеяди. – №9-10. – 2005. – С.4-10
5. Селееко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К.Селееко. – В 2 т. – Т.1-М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
6. Терно С. Чи навчені наші учні мислити критично? / С.Терно // Історія в школах України. – 2007. – №7. – С.17-24

В статье раскрыты особенности проектной деятельности. Автор акцентирует внимание на проектной технологии, как одной из форм инновационных методических технологий обучения, описывает элементы проектной технологии, выясняет основные принципы работы над проектом и особенности приобщения к участию в них студентов. Подчеркивается тот факт, что студенты могут выступать активными участниками процесса создания проекта, вырабатывать свой собственный взгляд на информацию, намечать цели, задания и искать пути их решения.

Ключевые слова: проект, технология обучения, приемы обучения, педагогическая деятельность.

The article deals with peculiarities of projects activity. The author emphasizes projects technologies as one of the form of the teaching innovation methodical technologies, defines elements of project technology, finds out basic principles of project working and peculiarities of projects imparting to students. It is stated that students can be an active participants of project creation, They can have own point of view about information, define the goals, set the tasks, and try to find some solutions.

Key words: project, teaching technology, teaching methods, teaching.

УДК 54:577

ХІМІЧНИЙ СКЛАДНИК ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ЕКОЛОГІВ У ВНЗ КИТАЮ ТА СІНГАПУРА

Кофанова Олена Вікторівна,
м.Київ

У статті обґрунтовано роль і значущість хімічної компоненти вищої технічної екологічної освіти у забезпеченні збалансованого розвитку й екологічної безпеки України. Встановлено, що хімічні знання у професійній підготовці бакалаврів екології виконують водночас функції і фундаментальної, і світоглядної освіти, а хімічні компетенції є необхідною базою для опанування професійно орієнтованих і фахових дисциплін. Недостатній або незадовільний рівень хімічної підготовки фахівців-екологів не тільки створює передумови для сповільнення розвитку багатьох галузей суспільного господарства, а й становить загрозу для майбутнього нашого і наступних поколінь.

Ключові слова: екологічна безпека, хімічна підготовка, бакалавр екології, навчальний процес

Напрям "Екологічна інженерія" (або "Інженерія навколишнього середовища") поєднує інженерні знання, практичні навички інженера з принципами збалансованого розвитку суспільства й біосфери, раціонального природокористування та охорони довкілля. Він є синтезом багатьох наук та включає інженерію, хімію навколишнього середовища, водопідготовку і знезараження стічних вод (санітарну інженерію), переробку та управління твердими і рідкими відходами, попередження забруднень навколишнього середовища та розробку методів і способів його очищення. Отже, сфера діяльності майбутніх фахівців з охорони навколишнього середовища (Environmental Engineering, Ecological Engineering) є дуже різноманітною, а тому потребує вивчення багатьох дисциплін, у тому числі фундаментальних і спеціальних хімічних, які мають практичне значення при розв'язуванні багатьох регіональних і глобальних екологічних проблем людства [4; 6].

Постановка проблеми. Бурхливий розвиток промислового виробництва, урбанізаційних процесів, інтенсифікація і хімізація сільського господарства за останні роки призвели до суттєвого погіршення стану довкілля в країнах Азії, що, у свою чергу, спричинило необхідність у підготовці висококваліфікованих фахівців-екологів, здатних забезпечити збалансований розвиток регіону. Зокрема різноманітними програмами підготовки майбутніх інженерів з охорони навколишнього середовища Китайської Народної Республіки (КНР) передбачено:

- здобуття студентами-екологами відповідного обсягу теоретичних знань з хімії, біохімії, фізики, біології, екології, орієнтованих на майбутню природоохоронну діяльність;
- розвиток необхідного обсягу екологічних компетенцій з охорони навколишнього середовища та раціонального природокористування, уміння самостійно аналізувати і моделювати екологічні ситуації з орієнтацією на управління ними;
- здобуття необхідних професійних компетентностей, уміння користуватися екологічними нормативно-правовими документами, сучасними інформаційними технологіями для розв'язання регіональних і глобальних екологічних проблем [10; 14].

Аналіз останніх досліджень. За моделлю багатьох азіатських країн (Японія, Китай, Корея, Таїланд тощо), освоєння новітніх відомостей про природу та розвиток принципів її охорони має поєднуватися з традиційними цінностями суспільства, виробленими в процесі етнічної історії минулих поколінь [1, с.82]. Зокрема, на думку японських учених, метою вищої екологічної, у тому числі й технічної, освіти є формування цілісної особистості майбутнього фахівця, яка матиме чітку позицію щодо проблем охорони природи. Тому обґрунтовується необхідність вивчення довкілля у взаємозв'язку з повсякденним життям людини та виділяються такі складові екологічної освіти, як виховання в людині розуміння самоцінності природи і її ресурсів; прищеплення екологічної моралі, почуття любові до природи через спілкування з нею; формування громадської думки щодо необхідності дотримання гармонії між діяльністю людини і навколишнім середовищем; виховання в кожного громадянина прагнення до поліпшення навколишнього природного середовища [1, с.82; 3, с.170-171].

Нашу увагу, а також увагу багатьох дослідників [2; 3] привернув досвід системи вищої технічної освіти КНР, де акцент робиться саме на фундаментальному складнику програм підготовки студентів природничого напряму [9]. Причому однією з прогре-

сивних тенденцій зміни системи підготовки бакалаврів наук та інженерії у країні, у тому числі й у галузі охорони навколишнього середовища, є поступовий перехід з 3-х на 4 роки навчання, що обумовлено саме необхідністю поглиблення фундаментальної підготовки майбутніх спеціалістів-екологів.

Метою роботи є дослідити особливості хімічної компоненти програм підготовки майбутніх інженерів-екологів у ВНЗ Китаю та Сінгапура з метою запозичення позитивних елементів та їх запровадження у навчальний процес підготовки фахівців-екологів у технічних вишах України.

Викладення основного матеріалу. Технології вищої технічної екологічної освіти в Китаї та Сінгапурі тісно пов'язані з історичними традиціями суспільства і спрямовані на перетворення й удосконалення навколишнього середовища [2, с.83], тому проблемам і принципам охорони довкілля, раціонального природокористування в цих країнах приділяється велика увага. Вищі навчальні заклади Китаю репрезентують багато різноманітних програм підготовки майбутніх інженерів-екологів, серед яких найрозповсюдженішими є бакалавр екологічних наук, бакалавр прикладних екологічних наук і бакалавр інженерії навколишнього середовища (бакалавр інженерної екології). Такі програми, наприклад, існують у Пекінському [10; 11], Ланджоуському [7], Фуданьському (Шанхай) [5] та Шандонгському [12] університетах, у Шанхайському університеті Цяо Тонг [13], Китайському університеті Гонконгу [14] тощо (табл. 1).

Таблиця 1.

Структура циклу хімічної підготовки майбутніх інженерів-екологів у ВНЗ деяких країн Азії, університетах Австралії та Нової Зеландії

№пп	Назва навчального закладу	Назва програ-ми підготовки фахівця-еколога	Хімічні дисципліни, що вивчаються	Обсяг часу, відведе-ний на вивчення дис-ципліни, кр.; її місце у навчальному плані
1	Пекінський університет, Коледж еко-логічних наук та урбо-екології	Бакалавр наук у галузі охо-рони навко-лишнього середовища	Екологічна хімія твердого тіла	*)
			Екологічна хімія води	*)
	Пекінський університет, Коледж еко-логічних - та інженерії навколиш-нього сере-довища	Бакалавр інженерії з охорони навколишнього середовища	Загальна хімія	6 кр.; 4 год. лекц. та 4год. лаб.на тиждень
			Кількісний аналіз в аналітичній хімії	4 кр.; 2 год. лекц. та 4год. лаб. на тиждень
			Органічна хімія	6,5 кр.; 4 год. лекц. та 4 год. лаб. на тиждень
			Фізична хімія	6 кр.; 4 год. лекц. та 4год. лаб.на тиждень
			Основні принципи хімічної інженерії	2 кр.; 2 год. лекц. на тиждень
			Основи водопідго-товки	2 кр.; 2 год. лекц. на тиждень
			Основи контролю забруднення атмо-сферного повітря	2 кр.; 2 год. лекц. на тиждень
			Тверді відходи	2 кр.; 2 год. лекц. на тиждень
			Лабораторний пра-ктикум з інженерії навколишнього се-редовища	4 кр.; по 2 год. лекц. на тиждень протягом 2-х семестрів
2	Гонконгсь-кий універ-ситет науки та техно-логій (КНР), Депар-тамент цивільної ін-женерії та інженерії навколиш-нього сере-довища	Бакалавр інже нерії з охоро-ни навколиш-нього середо-вища з кон-центруванням у галузях очи-стки води та стічних вод, контролю та менед-жменту якості повітря, контролю за-бруднення ат-мосферного повітря	Хімія води	3 кр.; ДС
			Фізико-хімія води	3 кр.; ДС
			Переробка та ути-лізація стічних вод	3 кр.; ДС
			Переробка та ути-лізація небезпеч-них відходів	3 кр.; ДС
			Контроль парамет-рів навколиш-нього середовища	3 кр.; ДС
			Переробка стічних промислових вод	3 кр.; ДС
			Переробка твердих відходів	3 кр.; ДС

3	Китайський університет Гонконгу (КНР)	Бакалавр екологічних наук	Основи біохімії	3 кр.
			Хімія навколиш-нього середовища (з лабораторним практикумом)	5 кр.
			Біохімічна токси-кологія (з лабораторними занят-тями)	5 кр.
			Технічні методи аналізу компонентів довкілля (з ла-бораторними за-няттями)	5 кр.
			Основи захисту та контролю забруд-нення навколиш-нього середовища	3 кр.; ДВ
			Методи токсико-логічних дослід-жень (з лаборатор-ними занят-тями)	5 кр.; ДВ
			Хімія навколиш-нього середовища-II. Промислова хімія	3 кр.; ДВ
			Процеси хімічної переробки	3 кр.; ДВ
			Забруднення навко лишнього середо- ща та токсикологія	3 кр.; ДВ
			Хімія перехідних металів	3 кр.; ДВ
			Аналітична хімія: розширений курс	3 кр.; ДВ
			Моніторинг ком-понентів довкілля	3 кр.; ДВ
4	Технологічний університет Нань-янг (Сінгапур), Школа цивільної та екологічної інженерії	Бакалавр ін-женерії з охорони навко-лишнього середовища (спеціалізація − інженерія навколиш-нього середо-вища та вод-них ресурсів)	Хімія	3 кр.;
			Хімія навколиш-нього середовища	2 кр.
			Інженерія пере-робки стічних вод	3 кр.; ДС
			Практикум з інже-нерії навколиш-нього середовища	по 1 кр. потягом 2-х семестрів; ДС
			Структурний ана-ліз	3 кр.; ДС
			Контроль якості поверхневих вод	3 кр.; ДС
			Інженерія водоза-безпечення	3 кр.; ДС
			Мембранні техно-логії водопідготов-ки	3 кр.; ДС
			Управління твер-дими та небез-печ-ними відходами	3 кр.; ДС
			Інженерія стічних вод	3 кр.; ДС
			Процеси переносу в навколишньо-му середовищі	3 кр.; ДС
			Інженерний конт-роль забруднення атмосферного по-вітря	3 кр.; ДС

Примітка: *)на сайті ВНЗ не презентовано обсяг навчального навантаження на дисципліну; ДВ−дисципліна за вибором; ДС−дисципліна спеціалізації; лекц.−лекції, практ.−практичні заняття; лаб.−лабораторні заняття.

Хімічна підготовка майбутніх спеціалістів з охорони навколишнього середовища в китайських університетах, зокрема насиченість навчального плану хімічними дисциплінами, їхній обсяг та наповнення, дуже сильно залежить від спеціалізації ВНЗ та тих екологічних проблем, які постали перед регіоном його розташування. Наприклад, у Пекінському університеті існує кілька пропозицій щодо підготовки майбутніх інженерів-екологів (4 роки навчання). Це, зокрема, програми підготовки майбутніх фахівців-екологів у Коледжі екологічних наук та урбоекології і Коледжі екологічних наук та інженерії навколишнього середовища, причому хімічні компоненти цих програм суттєво відрізняються одна від одної.

У Коледжі екологічних наук та урбоекології майбутнім фахівцям-екологам серед хімічних дисциплін викладаються

тільки спеціалізовані курси "Екологічна хімія твердого тіла" і "Екологічна хімія води" (табл. 1). Однак, за матеріалами сайту університету, головною особливістю навчання у даному закладі освіти є ґрунтовна теоретична підготовка з усіх дисциплін, тому фундаментальні основи хімії твердого тіла та хімії води у подальшому навчанні застосовуються студентами-екологами на практиці й поглиблюються під час опанування ними професійно орієнтованих і фахових дисциплін [11].

У Шанхайському університеті Цяо Тонг (КНР) у Школі наук про навколишнє середовище та інженерії здійснюється підготовка студентів за програмами "Науки про навколишнє середовище" та "Інженерія навколишнього середовища", причому навчання в університеті тісно пов'язано з науково-дослідницькою діяльністю студентів. Серед сфер наукових досліджень університет пропонує такі напрямки, як "Хімія навколишнього середовища і токсикологія", "Переробка та утилізація твердих відходів", "Контроль забруднення атмосфери і моделювання якості атмосферного повітря", "Контроль забруднення води і відновлення річкових систем" [13]. Отже, хімічна підготовка студентів-екологів в університеті перебуває на досить високому рівні.

Крім того, до складу Школи як навчальні підрозділи входять інститути мембранно-сепаратних технологій, технологій переробки твердих відходів, екології та земної поверхні, наук про навколишнє середовище і прикладного менеджменту, екології та екологічно чистих матеріалів, переробки відходів електронної промисловості, контролю параметрів навколишнього середовища, проектно-дослідницький інститут контролю якості води, а також Центр технологій і інженерії з охорони річок і озер, Сучасний центр розробки обладнання для захисту навколишнього середовища та Центр лабораторних досліджень у галузі інженерії і наук про навколишнє середовище [13].

У Шандонгському університеті (Школа екологічних наук та інженерії) готують бакалаврів екологічних наук і бакалаврів інженерії навколишнього середовища (4 роки навчання). Окрім двох департаментів − Екологічних наук та Інженерії навколишнього середовища до складу Школи входять ще три науково-дослідницьких інститути: Інститут інженерії навколишнього середовища, Інститут екологічних наук та Інститут сучасних методів аналізу й техніки аналізу, а також Центр навчання і лабораторного експерименту [12]. Особлива увага в університеті приділяється фундаментальним дисциплінам, у тому числі й хімічним. Студентам-екологам викладаються такі курси, як "Фізична хімія", "Органічна хімія", "Інженерний контроль за забрудненням води", "Інженерний контроль за забрудненням повітря", "Переробка твердих відходів". Студенти, що навчаються за програмою бакалавра екологічних наук, вивчають також "Неорганічну та органічну хімію полютантів", "Хімію навколишнього середовища", "Теорію екологічної токсикології", "Теорію забруднення повітря та інструментальні методи аналізу" [12].

Відмітимо, що усі студенти-екологи, крім навчання за обраними індивідуальними програмами, повинні активно займатися теоретичними або технічними науково-дослідницькими проектами, які захищають наприкінці кожного навчального року. Серед основних напрямів варто відмітити такі: "Хімія довкілля", "Моніторинг навколишнього середовища і технології аналізу", "Інженерна екологія навколишнього середовища", "Токсикологія навколишнього середовища та здоров'я людини", "Теорія й технології запобігання забрудненню атмосферного повітря" тощо. Отже, як бачимо, для якісного виконання науково-дослідницьких проектів студентам − майбутнім інженерам-екологам − вкрай необхідні знання з різних областей хімічної науки.

Гонконгський університет науки та технологій (КНР) у Департаменті цивільної інженерії та інженерії навколишнього середовища пропонує програму підготовки інженерів з охорони навколишнього середовища (3 роки навчання) з подальшим концентруванням у галузях інженерної очистки води та стічних вод, контролю і менеджменту якості повітря, контролю забруднення атмосферного повітря тощо. Студенти можуть одразу обрати конкретну програму підготовки або перейти на неї вже на другому курсі після року навчання на будь-якій іншій інженерній спеціальності. В університеті суттєву увагу приділено хімічній освіті студентів-екологів, тому серед вимог для абітурієнтів обов'язковим є якісні знання з хімії. Серед курсів спеціалізації відзначимо дисципліни "Хімія води", "Фізико-хімія води", "Переробка та утилізація стічних вод", "Переробка та утилізація небезпечних відходів", "Контроль параметрів навколишнього середовища", "Переробка стічних промислових вод", "Переробка твердих відходів" [16] (табл. 1).

Гонконгський політехнічний університет (КНР) пропонує студентам декілька програм, пов'язаних з охороною навколишнього середовища, а саме бакалавр наук з охорони навколишнього середовища та збалансованого розвитку (3 роки), бакалавр наук з охорони довкілля, безпеки та здоров'я (2 роки). Зокрема програма підготовки бакалавра наук з охорони навколишнього середовища та збалансованого розвитку є спільним проектом для факультетів цивільної і будівної інженерії, прикладної біології та електроенергетичної інженерії. Фундаментальна хімічна підготовка студентів забезпечується дисципліною "Хімія навколишнього середовища", а серед спеціальних дисциплін − "Управління твердими і рідкими відходами", "Теорія і методи контролю забруднення повітря", "Технології водопідготовки та переробки рідких і твердих відходів", "Навколишнє середовище і здоров'я людини", "Контроль за твердими і небезпечними відходами" тощо [15].

Розглянемо хімічний складник програми підготовки студентів, які здобувають кваліфікацію бакалавра екологічних наук у Китайському університеті Гонконгу (КНР). Серед вимог, що висуваються для випускників університету − глибокі знання хімії, екологічної хімії, біохімії тощо. Студенти мають набути ґрунтовних знань з хімічної рівноваги, хімічної термодинаміки, хімічної кінетики, методів хімічного аналізу полютантів у навколишньому середовищі, способів контролю забруднювачів довкілля, основ біохімічної токсикології тощо та вміти їх застосовувати на практиці для розв'язання різноманітніших екологічних проблем, які постали перед регіоном, країною, світовою спільнотою [14].

Хімічна підготовка студентів-екологів в університеті розпочинається з курсу "Основи біохімії" та продовжується обов'язковими дисциплінами "Хімія навколишнього середовища", "Біохімічна токсикологія", "Технічні методи аналізу компонентів довкілля". Майже усі хімічні дисципліни супроводжуються лабораторним практикумом, а на один кредит тут припадає приблизно 35−45 год. занять з викладачем (табл. 1). Отже, загалом обов'язкова хімічна компонента програми становить приблизно 30 % та може бути розширена за рахунок дисциплін за вибором студентів з урахуванням майбутньої спеціалізації (так званого концентрування).

Серед спецкурсів за вибором студентам-екологам пропонуються дисципліни "Основи захисту та контролю забруднення навколишнього середовища", "Методи токсикологічних досліджень", "Хімія навколишнього середовища-II. Промислова хімія", "Процеси хімічної переробки", "Забруднення навколишнього середовища та токсикологія", "Хімія перехідних металів", "Аналітична хімія: розширений курс", "Моніторинг компонентів навколишнього середовища" [14] (табл. 1). Отже, за рахунок вибіркових дисциплін хімічний складник програми може бути розширений до 53 %, що надає змогу університетові забезпечити ґрунтовну й якісну хімічну підготовку майбутніх фахівців з охорони навколишнього середовища.

Технологічний університет Наньянг (Сінгапур) серед інженерних пропонує програми підготовки біоінженерів та інженерів з охорони навколишнього середовища. Зупинимося детальніше на підготовці інженерів-екологів у Школі цивільної та екологічної інженерії. Програма розрахована на 4 роки, а випускники отримують ступінь бакалавра інженерії з охорони навколишнього середовища (спеціалізація − інженерія навколишнього середовища та водних ресурсів) або, за бажанням − подвійний ступінь бакалавра у галузі економіки та охорони навколишнього середовища. Серед особливостей підготовки інженерів-екологів у даному університеті можна відзначити те, що всі випускники університету або мають так звану "орієнтацію на виробництво", або є прикріпленими до певного виробничого процесу [8].

У першому семестрі студенти, які навчаються за програмою

бакалавра інженерії з охорони навколишнього середовища, опановують в основному загальноінженерні курси, які базуються на фундаментальних науках − математиці, фізиці, хімії тощо. Зокрема, до курсу "Хімія" включено такі питання, як основні хімічні закони, хімічна рівновага, основно-кислотна взаємодія, електрохімія, хімічна кінетика, будова органічних сполук, хімічний зв'язок та хімічні реакції, аліфатичні й ароматичні вуглеводні, інші класи органічних сполук тощо. Отже, в даному університеті студенти всіх інженерних спеціальностей вивчають розширений курс хімії, до якого включено як загальну, так і фізичну та органічну хімію. Один кредит в університеті відповідає кількості годин занять з певної дисципліни на тиждень [8].

У другому семестрі для студентів-екологів вводиться курс "Хімія навколишнього середовища", який містить розділи "Хімія води", "Аналітичні методи аналізу навколишнього середовища", "Закономірності проходження хімічних процесів і кінетика", "Радіоактивність", тобто є досить ґрунтовним. Вже на другому році навчання студенти-екологи мають можливість обирати спеціальні хімічні курси, які опановують протягом подальшого навчання в університеті. Це, зокрема, "Інженерія переробки стічних вод", "Практикум з інженерії навколишнього середовища", "Структурний аналіз", "Контроль якості поверхневих вод", "Інженерія водозабезпечення", "Мембранні технології водопідготовки", "Управління твердими та небезпечними відходами", "Інженерія стічних вод", "Процеси переносу в навколишньому середовищі", "Інженерний контроль забруднення атмосферного повітря" тощо (табл. 1).

Вивчаючи дані курси, студенти-екологи концентрують свою увагу на показниках якості води, вирішенні проблем якості водопідготовки хімічними і біохімічними методами, проблемах інженерного забезпечення знешкодження, переробки та утилізації стічних вод різноманітного походження, твердих і небезпечних відходів тощо. Останній рік навчання в університеті присвячений концентруванню студентів у певній галузі майбутньої професійної діяльності та виконанню індивідуальних проектів за обраною спеціалізацією, тому більшість курсів даного року є вибірковими дисциплінами. Крім того, студенти-екологи вже під час навчання в університеті мають можливість стажуватися в різноманітних компаніях і на виробництвах з метою отримання досвіду практичної роботи в галузі інженерії навколишнього середовища [8]. Отже, хімічна компонента програми підготовки студентів − майбутніх бакалаврів інженерії з охорони навколишнього середовища − в Технологічному університеті Наньянг є досить ґрунтовною і різноманітною. Якщо враховувати тільки суто хімічні дисципліни, то хімічний складник програми наближається до 10 % від загального обсягу навчального часу.

Висновки. Таким чином, як показує дослідження, в університетах країн Азії, зокрема в Китаї та Сінгапурі, існує багато різноманітних програм підготовки майбутніх бакалаврів наук та інженерії з охорони навколишнього середовища. Хімічна компонента досліджуваних програм, як правило, насичена як фундаментальними, так і професійно орієнтованими і фаховими хімічними курсами. Причому, найпопулярнішими та найрозповсюдженішими є аналітична хімія, органічна хімія, фізична хімія, методи аналізу і контролю параметрів навколишнього середовища, хімія навколишнього середовища, інженерія навколишнього середовища, екологічна хімія води (або хімія води), переробка та утилізація стічних вод, твердих та небезпечних відходів, основи токсикології та ін., які охоплюють найактуальніші аспекти хімічної підготовки майбутніх інженерів-екологів і надають їм змогу досягти успіху в майбутній професійній діяльності.

Література та джерела

1. Рудишин С.Д. Біологічна підготовка майбутніх екологів: теорія і практика [Текст]: Монографія /Сергій Дмитрович Рудишин. – Вінниця: ВМГО "Темпус", 2009. – 394 с.
2. Рудишин С.Д. Стан екологічної освіти в практиці вищої школи зарубіжних країн [Текст] / Сергій Дмитрович Рудишин // Вісник Житомирського держ. ун-ту. − 2008. − Вип. 40. – Педагогічні науки. − С.81-85
3. Швед М.С. Тенденції розвитку зарубіжної екологічної освіти [Текст] / Марія Степанівна Швед // Вісник Львівського ун-ту. – Серія: Педагогічна. – 2003. – Вип. 17. – С.167-174
4. Van Bohemen H. Ecological Engineering: Bridging Between Ecology and Civil Engineering [Text] / Hein van Bohemen (Ed.). − Aeneas Technical Publishers, Delft, AC Boxtel, 2005. − 400 p.
5. Fudan University (China). The School of Environmental Science & Engineering [Електронний ресурс].− Режим доступу: http://environment.fudan.edu.cn/english/index.htm. − Загол. з екрану. − Мова англ.
6. Jørgensen S.E. Applications in Ecological Engineering [Text] / Sven Eric Jørgensen. − New York: Acadimic Press, 2009. − 380 p.
7. Lanzhou Jiaotong University (China). The School of Environmental & Municipal Engineering [Електронний ресурс]ю − Режим доступу: http://www.lzjtu.cn/english/school.htm. − Загол. з екрану. − Мова англ.
8. Nanyang Tecgnological University (China). School of Civil & Environmental Engineering [Електронний ресурс]. − Режим доступу: http://www.cee.ntu.edu.sg/Pages/Home.aspx; http://www.cee.ntu.edu.sg/PROSPECT IVESTUDENTS/UNDERGRADUATE/BENGENE/Pages/CurriculumStructure.aspx. − Загол. з екрану. − Мова англ.
9. New Direction in Educational Technology [Text]: proc.of the NATO advanced research workshop on new directions in advanced educational technology,held in Milton Keynes,10-13 Nov.1988 / E.Scanlon, T.O'Shea (Eds). − Berlin etc.: Springer, 1992. − P.151-170
10. Peking Сайт University (China). − College of Environmental Science & Engineering [Електронний ресурс]. − Режим доступу: http://web5.pku.edu.cn/huanjing/Teachwork/bks/2763.htm. − Загол. з екрану − Мова англ.
11. Peking Сайт University (China). College of Urban and Environmental Sciences [Електронний ресурс]. − Режим доступу: http://www.urban-environ.pku.edu.cn/english/Undergraduate%20curriculum.html. − Загол. з екрану. − Мова англ.
12. ShanDong University (China). School of Environmental Science and Engineering [Електронний ресурс]. − Режим доступу: http://www.huanke.sdu.edu.cn/; http://www.huanke.sdu.edu.cn/english/index. php?action=professors&columnid=44. − Загол. з екрану. − Мова англ.
13. Shanhai Jiao Tong University (China). School of Environmental Science & Engineering [Електронний ресурс]. − Режим доступу: http://www.sjtu.edu.cn/2/Index.aspx?language=1. − Загол. з екрану.− Мова англ.
14. The Chinese University of Hong Kong. Environmental Science Programme [Електронний ресурс].− Режим доступу: http://www.cuhk.edu.hk/english/bachelor-degree/engineering.html; http://www.cuhk.edu.hk/ens/html/programmes/undergraduates.htm. − Загол. з екрану. − Мова англ.
15. The Hong Kong Polytechnic University. −Department of Civil and Environmental Engineering [DSc (Honours) Degree Programme in Environmental and Sustainable Development [Електронний ресурс]. − Режим доступу: http://www.cse.polyu.edu.hk/03undergraduate_full02.php. − Загол. з екрану. − Мова англ.
16. The Hong Kong University of Science and Technology. − Curriculum for Undergraduate Programs [Department of Civil and Environmental Engineering] [Електронний ресурс]. − Режим доступу: http://publish.ust.hk/univ/cal0809/ calendar/main.html?btn1=btn_nav_10&btn2=btn_subnav_10a&layer=subnav_10=&main=ug/index.html (28.08.11).−Загол. з екрану.−Мова англ.

В статье обоснована роль и значимость химической составляющей высшего технического экологического образования в обеспечении устойчивого развития и экологической безопасности Украины. Установлено, что химические знания в цикле профессиональной подготовки бакалавров экологии выполняют как фундаментальные, так и мировоззренческие функции, а химические

компетенции являются необходимой базой для изучения профессионально ориентированных и специальных дисциплин. Недостаточный или неудовлетворительный уровень химической подготовки специалистов-экологов не только создает предпосылки для замедления развития многих отраслей народного хозяйства, но и составляет угрозу для будущего нашего и последующих поколений.

Ключевые слова: экологическая безопасность, химическая подготовка, бакалавр экологии, учебный процесс

The author of the article has considered the chemical component role in the higher environmental education and in providing the balanced development and ecological safety of Ukraine. It has been set, that chemical knowledge is in the heart of professional education of bachelors of ecology at technical universities. Chemical training is the necessary component of environmental education and provides the fundamental education of students-environmentalists as well as their world outlook education. The insufficient or unsatisfactory level of chemical knowledge of future specialists-environmentalists slows down the national economy development and also threatens the future of our and subsequent generations.

Key words: Ecological safety, chemical training, bachelor of Ecology, educational process, environmental engineering education

УДК 37.013.42

СИСТЕМА РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З ПІДГОТОВКИ ВИПУСКНИКІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ ДО САМОСТІЙНОГО ЖИТТЯ

Краснова Наталія Павлівна,
м.Луганськ

У даній статті наданий аналіз поняття «система» у педагогічній, соціально-педагогічній діяльності; розкриваються ознаки системи роботи соціального педагога інтернатного закладу, а також характеризуються компоненти соціально-педагогічної системи з підготовки випускників школи-інтернату до самостійного життя, а саме: мета, завдання, об'єкт, суб'єкт, зміст, форми та методи; характеризуються концептуальні засади системи.

Ключові слова: педагогічна система, соціально-педагогічна система, ознаки системи роботи соціального педагога інтернатного закладу, компоненти системи, концептуальні засади системи.

Об'єктивні суспільно-політичні обставини призводять до збільшення кількості дітей, які перебувають на утриманні держави. Причиною тому є нестабільність сімейних стосунків, що призводить до розлучень; народжуваність позашлюбних дітей; смертність осіб середнього віку, які мали дітей; надзвичайні ситуації; відмова від дітей.

Останнім часом сталися кризові зміни в структурі сімейних стосунків, оскільки батьки не в змозі забезпечити не лише соціально прийнятий, але й фізіологічний рівень життя. Кинуті діти – це результат розпаду сімейних стосунків. Соціальне сирітство набирає все більших масштабів. Цьому значною мірою сприяє відсутність в країні соціально-психологічно-економічної підтримки дезадаптованих батьків, які приймають рішення про відмові від дітей.

З метою захисту інтересів дітей-сиріт і дітей, які не мають належного батьківського піклування у державі існують різні типи інтернатних закладів. Найголовніші соціально-педагогічні функції цих закладів становлять діаду – формування інтелектуального потенціалу для оновлення суспільства з метою просування його гуманістичних засад, що визначають здатність цивілізації до власного відтворення, розвитку і життя.

Діти, які перебувають у таких закладах, переживають психологічні та емоційні деривації, вони відірвані від реального життя, перебуваючи в певній соціальній ізоляції. По суті всі вихованці дитячих будинків та шкіл-інтернатів перенесли психологічну травму, яка може мати первинні і вторинні наслідки для розвитку особистості. Почасти вони перебувають у стані особливої соціально-педагогічної занедбаності, мають сформований комплекс покинутої, а отже, нікому не потрібної дитини. Це стає підґрунтям для виникнення почуття меншовартості [7].

Умови суспільного виховання, імітація сімейного життя, відсутність природних зв'язків статеворольової поведінки, недостатні емоційно-особистісні зв'язки породжують соціальний інфантилізм, комунікативні проблеми у дітей.

За таких умов школи-інтернати мають виконувати не лише освітньо-виховні функції, а й сприяти нормальній соціалізації особистості, її повноцінному розвитку, забезпечувати правову й психологічну захищеність вихованців та випускників. Значну роль у цьому відіграє соціальний педагог, професійна діяльність якого набуває цілеспрямованого характеру.

Все вищесказане обумовило вибір теми нашої статті, метою якої є – проаналізувати поняття «система» у соціально-педагогічній діяльності та розкрити структурні компоненти системи роботи соціального педагога з підготовки випускників інтернатного типу до самостійного життя.

Особливостями розвитку дітей-сиріт присвятили свої дослідження І. Дубровіна, М. Лисина, Н. Толстих, Л. Шипі цина; різні аспекти соціального сирітства розглядали Л. Байбородова, Л. Оліференко, Є. Рибінський, Т. Шульга; питання, пов'язані з процесом адаптації дітей-сиріт знайшли своє відображення у працях Б. Куган (соціально-трудова адаптація), І. Горчакова (підготовка до сімейного життя), Л. Кочкіна (підготовка до життєвого й професійного самовизначення). Однак, проблема створення системи роботи соціального педагога з підготовки випускників шкіл-інтернатів до самостійного життя не є досить вивченою.

У сучасній філософській науці система – це цілісність, частини якої (компоненти і підсистеми) настільки об'єднанні між собою, що стосовно зовнішнього виступають як щось єдине, і це створює основу автономності системи, яка є відносно самостійною щодо існування і поведінки в навколишньому світі [6].

Система – це ціле, створене з частин і елементів цілеспрямованої діяльності і таке, що володіє новими властивостями, які відсутні в елементах і частинах, що його утворюють, а також це об'єктивна частина всесвіту, що включає схожі і сумлінні елементи, що утворюють особливе ціле, яке взаємодіє із зовнішнім середовищем [5].

Н. Кузьміна вважає, що система – безліч взаємопов'язаних елементів, створюючих стійку єдність та цілісність, що володіє інтегральними властивостями та закономірностями [4].

Тобто система має свої особливості, які проявляються в аналізі діяльності у специфічній предметній галузі.

Структура системи – це сукупність істотних зв'язків між компонентами системи. Навколишнє середовище її – цілеспрямована, певна множина компонентів, які не є компонентами системи, але вони впливають на неї, або зумовлені нею. Функціонує система завдяки взаємодії компонентів, реалізації внутрішніх зв'язків і її зовнішніх відносин з навколишнім середовищем.

Основним у системі є визначення сукупності ознак і їх опис, що виступають критеріями її життєдіяльності. До базових властивостей системи можна віднести: *наявність структури* (ця властивість заснована на об'єктивному законі організації – законі самозбереження); *управління* (існує набір суб'єктів); *залежність властивостей її складових компонентів* (система може володіти властивостями, не притаманними їй компонентами і може не мати властивостей своїх компонентів) [2].

До основних ознак системи відносяться:

- наявність сукупних компонентів, кожен з яких є мінімальною неповторною одиницею у межах даної системи. Кожен компонент системи виконує лише властиву саме йому функцію, яка може бути реалізована за умови його взаємозв'язку з іншими компонентами, тобто визначити компонент системи означає виокремити його структуру, спосіб зв'язку його складових елементів;
- наявність певних зв'язків та відношень між компонентами (взаємодії цих компонентів у системі визначає її структурну побудову). Життєдіяльність системи, її функціонування, властивості обумовлені не стільки окремими компонентами, скільки властивостями структури;
- наявність певного рівня цілісності, тобто наявність інтеграційних якостей, властивостей, що виникають внаслідок взаємодії її компонентів;
- наявність загальної структури, яка об'єднує всі компоненти системи; повнота комплексності компонентів, узгодженість всіх функцій;
- наявність зв'язків з іншими системами;
- специфічною ознакою системи є її ціліспрямованість [8].

До ознак соціально-педагогічної системи можна віднести:

1. Будь-яка система складається з компонентів, які безпосередньо утворюють ціле. Визначення компонентів явища, що вивчаються, відбувається з урахуванням їх «місця» в цілісності. Взаємодія компонентів цілого обумовлює наявність нових «системних» якостей, які не властиві компонентом, а є результатом їх інтеграції.

2. Уявлення про цілісність системи конкретизується через поняття зв'язку. Система – це не просто сукупність компонентів, а їх цілісна множина, що з'єднується системоутворюючими зв'язками. Завдяки останнім комплекс компонентів перетворюється на органічне ціле коли всі компоненти пов'язані між собою і зміна одного з них веде до зміни всіх інших.

3. Сукупність зв'язків зумовлює поняття структури і організації системи, що відображають її будову і внутрішню форму, комплекс специфічних відносин між компонентами цілого.

4. Ієрархічна побудова системи (впорядкована послідовність компонентів і рівнів їх взаємозв'язку) визначається різноманіттям компонентів та системних зв'язків. Ієрархія виявляється в тому, що кожен компонент системи є об'єктом дії не одного, безпосередньо пов'язаного з ним компонента, а всім.

5. Способом регулювання системи як багаторівневої ієрархії виступає процес управління, для якого характерними є різні форми і способи зв'язку, які забезпечують системі оптимальне функціонування і розвиток. Функціонування – джерело й спосіб життєдіяльності системи. Саме у процесі функціонування виникають передумови для переходу системи на вищий рівень її вдосконалення. Виконуючи своє призначення компоненти системи сприяють досягненню, перш за все, специфічних частково-системних цілей. Останні ж, у свою чергу, є засобом досягнення загальної мети.

6. Наявність управління сприяє необхідному пошуку і формулюванню системоутворюючого компонента, який об'єднує множину в єдине ціле. Під системоутворюючими чинниками розуміють всі явища, сили, речі, зв'язки й стосунки, які призводять до утворення системи. Системоутворюючим чинником може бути результат функціонування системи, регулярні та іррегулярні сили, сьогодення або майбутнє. З точки зору управління соціально-педагогічними системами об'єднуючим компонентом у єдине ціле виступає мета, яка вимагає засобів і дій з її реалізації. Дії системи, її елементів із застосуванням певних засобів для досягнення мети є засобом життєдіяльності системи [1].

Педагогічна система у закладах інтернатного типу міцно асоціюється з педагогічно організованим мікросередовищем, і, навпаки, соціально-педагогічна система функціонує і педагогічно неорганізованому зовнішньому соціальному середовищі, таким чином соціально-педагогічну систему можна назвати соціалізуючою системою.

Соціально-педагогічна система впливає на процес формування особистості не стільки як педагогічний фактор, а як соціально-психологічний феномен, під котрим розуміється комплекс міжособистісних відносин, психологічних впливів і взаємовпливів, психологічних впливів і взаємодій, спілкування, тобто система соціального становлення особи. Доцільно наголосити на «взаємодії», але не окремих факторів чи компонентів системи, а на взаємодії окремих інфраструктур, які в середині мають систему соціалізую чого впливу: ціле покладання (цілі, завдання, функції), зміст, технології (засоби, форми, методи), форми управління. Внутрішня єдність всіх аспектів соціалізуючої системи створює умови для формування у вихованців та випускників інтернатних закладів життєвої позиції, стилю життя.

Необхідність системного підходу до виховання випливає з того, що особистість людини формується й розвивається в результаті впливу багато чисельних факторів об'єктивних і суб'єктивних, природних і суспільних, внутрішніх і зовнішніх, залежних і незалежних від волі та свідомості людей, діючих стихійно або узгоджено з певною метою.

Соціально-педагогічна робота з підготовки випускників закладів інтернатного типу до самостійного життя спрямована на створення умов соціалізації, всебічного розвитку особистості, задоволення її культурних і духовних потреб чи відновлення соціально схвалених способів життєдіяльності людини.

Загальними *принципами соціально-педагогічної системи* можуть стати:

- відповідність потребам (орієнтування змісту, форм та методів роботи на задоволення потреби випускників шкіл-інтернату у набутті певних знань і навичок);
- комплексність (налагодження співпраці з іншими інституціями, у тому числі за місцем повернення дитини);
- реалістичність (планування реалістичних заходів, виконання посильних завдань);
- спрямованість на розвиток власної активності (робота у напряму позитивної позиції особистості щодо власної спроможності вирішувати проблеми у самостійному житті);
- практичність (акцентування уваги на тому, як і де можна використовувати отриманні знання та вміння).

Компонентами соціально-педагогічної системи з підготовки випускників інтернатного типу до самостійного життя є: мета, об'єкт, суб'єкт, зміст, організаційні форми та методи.

Метою такої системи є підготовка випускників школи-інтернату до самостійного життя.

Виходячи з мети можна визначити комплекс *завдань,* а саме:

1. Сформувати у вихованців інтернату уявлення про людину як про цілісну біосоціальну систему, що існує за законами суспільства.

2. Роз'яснити випускникам школи-інтернату сутність і зміст соціальних відносин.

3. Сформувати культуру, адекватну соціальним нормам поведінки засобами впровадження перспективних технологій.

Об'єктом соціально-педагогічної системи виступають випускники школи-інтернату.

До основних характеристик юнацького віку можна віднести: природно-культурні (завершення гармонізації всіх систем організму, стабілізація всіх життєвих сил); соціально-культурні (адаптація до соціальних ролей і стосунків дорослих, оволодіння знаннями, уміннями і нормами, необхідними для виконання соціальних ролей); соціально-психологічні (знаходження почуття ідентичності та індивідуальності, здібності до інтимної психологічної близькості, самоствердження через самореалізацію з особами різної статі й відповідності соціальним ролям, що виконуються) [3].

Таким чином, представник юнацького віку – це особа, яка перебуває на стадії завершення психічного, фізичного, соціального формування, і саме через це потребує підтримки, яка б сприяла

позитивному формуванню особи.

Відмінною рисою сьогоднішнього молодого покоління і, зокрема, випускників інтернату, виявляється відсутність ціннісних соціальних орієнтирів. Руйнування традиційних норм соціалізації, яка на сьогодні характеризується соціальною невизначеністю життєвого шляху, з одного боку, збільшило особисту відповідальність молодих людей за своє життя, поставити їх перед необхідністю вибору, а з іншого – розкрило неготовність багатьох з них включитися у нові суспільні відносини. Вибір життєвого шляху молодої людини став визначатися не здібностями та інтересами, а конкретними обставинами.

Суб'єктом, як наступним компонентом системи соціально-педагогічної роботи з підготовки випускників інтернатного закладу до самостійного життя, виступають адміністрація школи-інтернату, педагогічний колектив, соціальний педагог. Кожен із суб'єктів має певні обов'язки відносно організації й цілісного функціонування системи.

Зміст означеної системи включає основні напрями формування готовності випускників інтернатних закладів до самостійного життя та діяльності:

- розвиток індивідуальності та становлення ідентичності, вироблення індивідуальної життєвої стратегії, надання можливостей і умов для самопізнання;
- оволодіння структурою діяльності та профорієнтаційна підготовка, що представляють собою формування навичок постановки цілей, вибору засобів їх досягнення, планування, оцінка результатів; формування уявлень про майбутню професію, надання допомоги в професійному самовизначенні; формування стійких інтересів до праці, уявлень про необхідність праці в житті людини, виховання працьовитості та розвиток працездатності;
- адаптованість до сімейного життя, тобто формування потреби у створенні сім'ї, розуміння сімейних відносин, розвиток комунікативних навичок для встановлення міжособистісних відносин, позитивне ставлення до навколишнього світу.

До умов підготовки вихованців шкіл-інтернатів до самостійного життя можна віднести:

- створення розвиваючого середовища і адаптативної системи освіти;
- корекційно-розвиваючу роботу (інтелектуальні та когнітивно-емоційні процеси, формування навичок спілкування), яка включає й соціальну адаптацію;
- надання досвіду самостійного проживання після закінчення інтернатного закладу.

Форми і методи системи. Лише за умови поєднання індивідуальної та групової форм система буде повноцінно функціонувати. При індивідуальній формі можна використовувати методи спостереження, бесіди, консультування; групова – включає мінілекції, наради, тренінги, тестування, практикуми.

Означені форми та методи системи роботи соціального педагога з підготовки випускників інтернатного типу до самостійного життя спрямовані на:

- зняття психологічної напруженості вихованців перед виходом із інтернатного закладу;
- формування навичок самостійного та відповідального прийняття рішень; орієнтація на вірний вибір професії з урахуванням здібностей, інтересів юнака та дівчини та потреб регіону;
- усвідомлення випускниками школи-інтернату юридичних норм щодо соціального захисту власних прав;
- вирішення питань комунікації, налагодження контактів з іншими людьми, виходу з конфліктних ситуацій; оволодіння навичками самообслуговування, побутового забезпечення життєдіяльності.

Для визначення ефективності системи роботи соціального педагога з підготовки випускників інтернатного типу до самостійного життя можуть бути використані наступні критерії:

- адаптованість випускників інтернатних закладів до сімейного життя;
- підготовка до обрання майбутньої професії; готовність до повсякденного життя.

Таким чином, система роботи соціального педагога з підготовки випускників інтернатного типу до самостійного життя має наступні концептуальні засади: при її розробці треба спиратися на системний підхід; цілісні властивості системи утворюються лише в результаті взаємодії визначених елементів; соціально-педагогічна робота виступає в формі виваженого підбору компонентів; форми і методи підбираються за принципами адекватності, доцільності, гуманності, наступності, а тому повинні діяти інтегративно й нерозривно.

Література та джерела

1. Воспитательная система школы: аспект моделирования: Учеб.-метод. пособие / Авт-сост. Л. Байбородова. – Псков, 1994. – 213 с.
2. Воспитательная система школы: проблемы управления / Под ред. В. Караковского. – М. :Октябрь, 1997. – 245 с.
3. Зотова О. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности / О. Зотова // Психологические механизмы регуляции социального поведения. – М. : Наука, 1989. – 335 с.
4. Кузьмина Н. Методы системного педагогического исследования/ Н. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1982. – 132 с.
5. Новикова Л. Теория и практика воспитательных систем / Лариса Новикова. – М. : Владос, 1994. – 148 с.
6. Порыгин Б. Основы социально-психологической теории / Борис Порыгин. – М. : Мысль, 1971. – 351 с.
7. Сорочинська В. Організація роботи соціального педагога: Навч. посіб. / В. Сорочинська. – К. : Кондор, 2010. – 198 с.
8. Степанов Е. Создание системы воспитания: формы, методы и приемы / Евгений Степанов // Директор школы. – 2000. – № 2. – С.16-20

В данной статье дан анализ понятия «система» в педагогической, социально-педагогической деятельности; раскрываются признаки системы работы социального педагога интернатного типа, а также характеризуются компоненты социально-педагогической системы по подготовке выпускников школы-интерната к самостоятельной жизни, а именно: цель, задачи, объект, субъект, содержание, формы и методы; характеризуются концептуальные положения системы.

Ключевые слова: педагогическая система, социально-педагогическая система, признаки системы работы социального педагога интернатного учреждения, компоненты системы, концептуальные положения системы.

The author of the article has analysed the concept of "system" in the pedagogical, socio-pedagogical activity; revealed signs of the system of the social teacher work in the boarding school type, characterized the components of socio-pedagogical system in the preparing of boarding-school graduates for independent life, namely: objective, tasks, object, subject, content, forms and methods; conceptual provisions of the system have been characterized.

Key words: pedagogical, social-pedagogical system, signs of the system of social education in the boarding school, the components of the system, the conceptual position of the system.

УДК 373.5.016:81’243 (477.8)

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІШАНОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАХІДНІЙ УКРАЇНІ (1918–1939 рр.)

Лабінська Богдана Ігорівна,
м.Чернівці

У статті досліджується метод навчання іноземних мов у Західній Україні (1918–1939 рр.). Проаналізовані праці західноукраїнських методистів. Визначені зміст та метод навчання іноземних мов у досліджуваний період.

Ключові слова: метод, навчання іноземних мов.

Вихід на сучасний рівень іншомовної підготовки потребує глибокого переосмислення накопиченого педагогічного досвіду, який забезпечить наукове підґрунтя побудови її теорії, дасть можливість урахувати всю багатогранність, динамічність і суперечливість методичних прийомів, уможливить глибше проникнення в суть ретроспективи методики навчання іноземних мов (ІМ) у західноукраїнських регіонах. Завдання обґрунтування цілісного ретроспективного знання й визначення його місця в сучасній методиці навчання ІМ зумовлене соціально-практичною потребою критичного аналізу історико-педагогічних умов трансформування школи як певного досвіду для творчого його осмислення в ході сучасної модернізації освіти в нинішній соціально-економічній, суспільно-політичній і культурологічній ситуації.

Уперше історію методів навчання іноземних мов дослідили: В.Раушенбах, який проаналізував методи навчання з І по ХХ століття, Г.Ведель продовжив висвітлювати це питання до середини ХХ століття. І.Рахманов досліджував методичні проблеми навчання нових західноєвропейських мов ХІХ–ХХ ст., О.Миролюбов проаналізував стан методики навчання іноземних мов у Росії ХХ–ХХІ ст. Аналіз методичної літератури свідчить, що на сьогодні не узагальнений і не проаналізований накопичений досвід західноукраїнськими методистами ІМ і потребує системних досліджень.

Беручи до уваги викладене вище, у цій статті ми ставимо за мету –проаналізувати наукові праці, навчальні програми, підручники західноукраїнських методистів і на їх основі визначити особливості реалізації змішаного методу навчання ІМ у Західній Україні (1918–1939 рр.).

У методичних рекомендаціях до навчальної програми Галичини зауважувалося, що з огляду на мету, визначену програмою, вік учнів і поради психологів, навчання ІМ повинно здійснюватися на основі безпосереднього методу (виділено укладачами програми), який на другому ступені поєднується з формально-аналітичним методом. Наголошується, що засвоєння ІМ повинно починатися з наслідування, у спосіб, наближений до того, як дитина вчиться мови з уст матері та від свого оточення. На початку навчання найкраще використовувати вправи в мовленні, систематично повторювані, з виключенням посередництва рідної мови, якщо це можливо. Необхідно тренувати передовсім вухо та інструменти мовлення й формувати вміння розмовляти ІМ. На першому ступені навчання, підкреслено в програмі, слід тривалий час виконувати вправи з мовлення, поки учні не звикнуть механічно використовувати найпростіші розмовні форми та поки вони не стануть вміннями і не створять підсвідомого відчуття мови. Тільки тоді можна приступати до закріплення отриманих відомостей та поглиблення знання мови шляхом пізнання [5, с.42-43].

Зокрема, шляхом пізнання рекомендувалося навчати будову мови. У школі це відбувалося індуктивним способом, шляхом аналізу тексту під керівництвом вчителя, що уможливлювало розуміння певних мовних явищ. На другому ступені, поряд з постійними вправами з розвитку мовлення – головним завданням учителя було розширити мовний матеріал, шляхом систематичного навчання граматики. Тільки після досягнення цієї подвійної мети учитель мав право приступити до ознайомлення учня з матеріальною та духовною культурою певного народу на основі читання фрагментів відповідних творів художньої та наукової літератури [5, с.42-43].

Як бачимо, у досліджуваний період було закладено елементи поетапного навчання ІМ, яке полягали у створенні різноманітних ситуацій для спілкування, що сприяли не лише колективній роботі, але й навчали етикету спілкування. Таке спілкування породжувало зняття психологічного бар’єра, побоювання спілкуватися ІМ та сприяло розкриттю індивідуальних творчих здібностей учнів. Комплекс вправ, який існував на той час, був спрямований не тільки на засвоєння певного лексичного чи граматичного матеріалу, але й на розвиток вміння спілкуватися в усній та письмовій формах. Створення атмосфери трудової активності сприяло реалізації поставленої мети.

З метою збільшення зацікавленості ІМ учитель, у межах можливого, учитель повинен був враховувати індивідуальні інтереси учнів (особливо у вищих класах під час вибору творів для читання, тем для розмов, вправ, переказів), відмінності в інтересах хлопців і дівчат.

Безпосередній метод, як сказано в програмі 1933 р., не виключав категорично використання рідної мови, однак обмежував використання в тих випадках, коли інші засоби пояснення були недостатніми чи займали непропорційно багато часу. Якщо для пояснення іншомовного висловлювання контекст був недостатньо зрозумілий, а показ (жестикуляція, міміка, модель, картинка – неможливий), у такому разі необхідно було подавати відповідник рідною мовою, дбаючи про те, щоб коротке трактування рідною мовою негайно супроводжувалося іншомовним поясненням. Використання рідної мови слугувало також для контролю знань. Переклад рідною мовою допускався у IV класі (2-3 рази на рік), як вправа, що дозволяла усвідомити різницю між іноземною та рідною мовами [5, с. 23].

Принагідно хотілося б зауважити, що підручники, під час подання граматичного матеріалу звертали увагу на іншомовні граматичні явища, які відсутні в рідній мові.

З навчального матеріалу, розрахованого у програмі на чотири класи, вчитель мав дотримуватися рекомендацій, зокрема щодо того, які теми необхідно вибирати для забезпечення належного оволодіння ІМ. Урізноманітненість тем випливала з необхідності урахування вікових зацікавлень учнів та відображення реального життя. Під час навчання говоріння вчитель, на рівні гімназії, не тільки використовував літературні твори, а й описи, які розкривали теми буденного життя. Автори програми подавли для розгляду розмовні теми такі, як життя в місті та у селі, на вокзалі, в аеропорту, на вулиці, у метро, в автобусах; із життя та занять купця, робітника, ремісника, митця, вуличного торгівця та ін.; з побуту та роботи мешканців села з урахуванням пори року та ін, що було відсутнім у представників змішаного методу навчання.

Новим компонентом у навчальній програмі Галичини (1933 р.) було навчання країнознавства, причому для кожної мови передбачався інший матеріал, враховувалися ментальні особливості життя, культури та рис характеру народу носія певної мови. Під час ознайомлення з авторами художньої літератури, історію, географією чужого народу використовувався наочний матеріал.

Культурознавче завдання реалізовувалося у процесі читання спеціально підібраної літератури. Ознайомлення з культурою іншого народу здійснювалося також в результаті зіставного навчання формальної сторони мови і характеру іншомовного носія як двох взаємопов’язаних процесів.

У досліджуваний період у програмі Галичини новим було впровадження кореляції з іншими навчальними дисциплінами. Під кореляцією автори програми розуміли міжпредметні зв’язки.

У навчальній програмі сказано, що учитель-неофілолог (тобто учитель ІМ, окрім латинської і грецької мов), з метою досягнення певної цілісності у навчанні ІМ, повинен був залучати відомості, отримані учнями під час навчання інших дисциплін, доповнюючи їх даними зі свого предмета. В І та ІІ класах неофілолог мав спиратися на матеріал, попередньо пройдений з історії та географії. Так, граматичні знання з латини (наприкінці І класу) допомагали краще зрозуміти мовні явища французької мови. Така кореляція повинна була здіснюватися впродовж усього часу навчання обох

дисциплін [5, с.25].

З історією та географією, сказано у навчальній програмі, кореляція здійснювалася у III та IV класах. Навчання ІМ в III класі охоплювало історичний матеріал у вигляді легенд, переказів, анекдотів на тему історії, відомостей з життя визначних людей, які висвітлювалися на основі знань відповідної епохи з частковим використанням ілюстрацій різних міст, шляхом ознайомлення з географічним розташуванням міст і держав [5, с.26].

У IV класі теми з ІМ містили відомості про сучасне життя іншого народу (суспільні, політичні, економічні питання), які були підґрунтям до окремих порівнянь під час навчання економіки та географії Польщі [5, с.26].

У навчальній програмі для гімназій і ліцеїв Буковини (1933 р.) сказано, що метою навчання ІМ було – вміти розмовляти у нескладних розмовних ситуаціях, читати і перекладати іншомовний текст за допомогою словника. Метод навчання – змішаний, що включає поєднання говоріння з перекладом [4, с.53]. Навчальна програма подає такі рекомендації: розбірлива вимова слів, однак не потрібно вимагати від учнів вимовляти слова так, як носій мови, достатньо того, щоб його мову розуміли; чітке читання з правильним наголосом, щоб прочитане речення було зрозуміле іншим; систематичне виконання перекладів з ІМ на рідну мову і навпаки у класі та розширення словникового запасу учня. Після перекладу тексту або частини твору, вивчення незнайомих слів переходити до дискусії (говоріння); лексичні одиниці закріплювати шляхом ведення діалогів; навчання граматичного матеріалу здійснювати на основі підручника впродовж всього навчального року; як домашнє завдання задавати переклад; до письмових робіт належали диктанти (у перших двох класах) на основі вивченого навчального матеріалу, переклад (в останніх двох класах) на основі знань лексичного і граматичного матеріалу без словника або переклад незнайомого тексту зі словником; диференціація навчання ІМ учнів з урахуванням особистих здібностей учнів [4, с.54].

Навчальних програм з ІМ, затверджених Міністерством освіти Закарпатті нами не віднайдено, нами віднайдені лише звіти, у яких внесено французьку, пізніше німецьку мови до переліку обов'язкових предметів. Англійську мови навчали у середніх школі з торгівельним напрямком. Утім у фундаментальній праці А. Волошина (1933 р) подається історичний огляд методів навчання ІМ та їх основоположників. Перелічуються граматико-перекладний, текстуально-перекладний і прямий методи. Автор стверджує, що для народної школи педагоги рекомендували використовувати прямий метод. Рідна мова при цьому виступала як допоміжний засіб. Однак дитина повинна була вивчати іншомовні слова без допомоги перекладу, наглядним способом та за допомогою діалогів між вчителем і учнями. Починаючи з другого класу учень читав неважкі уривки на основі яких вивчалася граматика [1, с.74].

За даними Т.К.Завгородньої період 1918–1939 рр. характеризується тим, що учителі не притримувалися суворої регламентації у виборі тих чи інших методів навчання [3, с.170]. З одного боку, існувала тенденція до нехтування методів навчання. Стверджувалося, що головне – це результати праці, а якими способами взаємодії педагога й учня це досягнуто – не має значення. З іншого боку існувало використання оригінальності у навчанні ІМ, яка використовувалася без експериментальної перевірки, непродуманості, необґрунтованості, непристосованості до конкретних умов, від яких вчителі дуже швидко відмовлялися.

На першому етапі (нижча ступінь) розвиток навичок усного мовлення відбувався на основі предметної і зображувальної наглядності. Рідна мова допускалася у найнеобхідніших випадках. Цей мовленнєвий за своїм характером етап включав елементи читання, письма. Граматичні явища засвоювалися практично в усному мовленні. На вищому ступені навчання говоріння здійснювалося шляхом читання описів, оповідань та ін, зміст яких вміщав мовний матеріал, який був засвоєний раніше в усній формі і продовжували виконання усних вправ з використанням наглядності (розмови про видимі предмети та їх опис). На цьому ступені займало важливе місце читання, ознайомлення учнів з географічним положенням, традиціями, стилістичними особливостями письменників іншомовної культури. Незнайомі слова і мовні форми, які зустрічалися в текстах, прозі, поезії тощо завчали напам'ять.

У досліджуваний період, незважаючи на прихильність західноукраїнських методистів до прямого методу і його практичних знань виступали за розвиток мислення учня усвідомленим шляхом, а не лише лише шляхом інтуїтивного розкриття значення слів та розуміння граматичних форм, а також імітативного використання їх в усній і письмовій формах. В основу принципа усвідомлення було покладено правило дії, а не механічний розвиток навички, як під час навчання за прямим методом. Відомо, що розвиток навичок усвідомленим шляхом формується швидше і зберігається довше. Принцип усвідомлення передбачав, що провідною роллю у оволодінні ІМ належить мисленню, що теорія мови (знання) займають належне місце в навчальному процесі і тісно взаємодіють з практикою (навичками і вміннями). Незважаючи на те, що граматику навчали індуктивним шляхом, "мовна здогадка" зводилася до мінімума. Від учнів вимагалося чітке розуміння змісту текстів, перед читанням текстів учитель усно вводив новий лексико-граматичний матеріал. Поєднавши граматико-перекладний, текстуально-перекладний методи з прямим, методисти досліджуваного періоду намагалися створити такий метод, в якому могли б існувати елементи усвідомленості та інтуїції. Крім того взаємозв'язок різних видів мовленнєвої діяльності було надійним принципом навчання того часу, що представляло собою сутність кожного із цих видів і прикладало зусилля до переносу умінь і навичок з одного вида мовленнєвої діяльності на інший.

Підсумовуючи вищесказане, навчання ІМ в Галичині, на Волині і Закарпатті, згідно з віднайденими даними, відбувалося за допомогою комбінування прямого (на нижчому ступені навчання) і текстуально-перекладного методів (на вищому ступені), хоча й із перевагою положень прямого методу, що дає нам підстави стверджувати про застосування у навчанні ІМ змішаного методу. Методисти у досліджуваний відрізок часу виступали не лише за чисто практичні знання, але розвивали в учнів мислення, інтерес до навчання, який сприяв концентрації уваги, гостроті вражень, забезпечував багатство асоціацій. Такий інтерес учитель забезпечував, перш за все своєю діяльністю зокрема здійснюючи індивідуальний підбір вправ, текстів для читання, враховуючи зацікавлення учнів та ін. Новим у роботі вчителя було суспільно-громадське виховання засобами ІМ. Країнознавчі знання, які в кожній мові відображали характерні ментальні риси носія мови, виконували не лише пізнавальну функцію, а й сприяли суспільно-громадському вихованню. Міжпредметна інтеграція виступала засобом кращого розуміння, поглиблення та розширення знань ІМ.

Нагадаємо, що представниками змішаного методу в Англії були – І.Морріс, Д.Еберкромбі, у США – П.Хегбольдт, Ч.Хендшин, у Бельгії Ф. Клоссе, Франції – Л.Маршан, А.Пєнлош, у Німеччині – Ф.Бауман, Р.Мюнх, Р.Борнеман, Ф.Шубель, А.Болен та ін.

Ми поділяємо думку російських учених Н.І.Гез і Г.В.Фролової, які стверджують, що в основу змішаного методу не покладена оригінальна система методичних приципів залежно від того, які позиції в них переважають, їх можна віднести до змінених перекладних методів або до зміненого прямого методу навчання ІМ [2, с.90]. До основних положень змішаного методу відносять:

- взаємозв'язане навчання різних видів і перенесення вмінь з одного виду мовленнєвої діяльності на інший;
- використання граматичної теорії як одного із засобів оволодіння мовою;
- застосування рідної мови не тільки для контролю, але як засобу семантизації;
- поєднання інтуїції зі свідомістю [2, с.90–92].

Аналіз навчання ІМ за аспектами мови і видами мовленнєвої діяльності, рекомендації укладачів навчальної програми Галичини і Буковини та вказівки А. Волошина щодо навчання ІМ на Закарпатті, змісту і структури підручників досліджуваних хронологічних і територіальних меж можемо констатувати, що у методиці навчання ІМ домінував змішаний метод. Урахування у навчанні ІМ західноукраїнськими учителями лінгвістичних і психологічних закономірностей навчання ІМ та пристосування їх до умов навчання, досвід учителів уможливив виділення таких положень змішаного методу, які залишилися незміненими:

- взаємозв'язане навчання різних видів і перенесення вмінь з одного виду мовленнєвої діяльності на інший;
- використання рідної мови для пояснення незнайомих лексичних і граматичних явищ;
- поєднання інтуїції зі свідомістю.

Положення, які набули іншого тлумачення:

- індуктивне навчання граматичного матеріалу;
- використання перекладу (у Галичині обмежували використання перекладу в дозволяли його використовувати у старших класах, на Буковині переклад використовували з перших років навчання).

Нові положення, які з'явилися у досліджуваний період

- індивідуальний підхід до кожного учня з урахуванням його особистих здібностей;
- використання розмовних тем для навчання ІМ (більшість представників змішаного методу відкидали роль тематики і зміст матеріалу, який вивчається);
- сценізація – шкільні вистави (постановка творів, розігрування побутових ситуацій на сцені).

Отже, здійснений аналіз дає підстави стверджувати про використання у навчанні ІМ на західноукраїнських землях у 1918–1939 роках змішаного методу, який мав особливості реалізації, які полягали в індивідуалізації та диференціації навчання ІМ учнів з урахуванням їх особистих здібностей до оволодіння ІМ, використанні розмовних тем, сценізації.

Література та джерела

1. Волошин А. Загальна методика / Августин Волошин. – Ужгород: Накладом педагогічного товариства Підкарпатської Русі, 1933. – С.73-74
2. Гез Н.И. История зарубежной методики преподавания иностранных языков: Учеб пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.И.Гез, Г.М.Фролова. – М.: Издательский центр "Академия", 2008. – 256 с.
3. Завгородня Т.К. Розвиток теорії і практики навчання в Галичині (1919−1939 роки): дис... доктора пед. наук: спец. 13.00.01 «загальна педагогіка та історія педагогіки » / Завгородня Тетяна Костянтинівна. − Івано-Франківськ, 2000. − 439 с.
4. Programa minimala Pentru scoalele secundare (gimnazii si licee). Pe anul scolar 1932-1933. – Bucuresti, 1933. – 61 p.
5. Program nauki w gimnazjach panstwowich. Jezyki obce nowozytne. – Lwow : Panstwowe wydawnictwo Ksiazek szkolnych, 1933. – 37 S.

Проанализированы труды западноукраинских методистов. Определены содержание и метод обучения иностранным языкам в исследуемый период,

Ключевые слова: метод, обучение иностранным языкам.

The author of the article has considered the method of teaching the foreign languages in Western Ukraine (1918–1939) as well as the works of west Ukrainian methodists. Content and method of teaching the foreign languages have been analysed.

Key words: method, learning foreign languages.

УДК371:343.85

ПРИЧИНИ ПОЯВИ НЕПОВНИХ СІМЕЙ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Лакуста Тетяна Дмитрівна,
м.Чернівці

Особливості розвитку сучасного суспільства відображаються на функціонуванні сімей різного типу. У статті аналізуються причини виникнення неповних сімей. До основних належать: смерть одного з подружжя, розлучення, позашлюбна народжуваність та масовий виїзд одного з членів сім'ї за кордон.

Ключові слова: сім'я, неповна сім'я, розлучення, позашлюбна народжуваність.

Постановка проблеми. Сім'я – найменша складова демократії у суспільстві. Всі людські проблеми починаються і закінчуються у сім'ї. Саме в сім'ї формуються життєві та людські цінності, ставлення до себе й до інших, формується успішність або неблагополуччя у дорослому житті. Отже сім'я – це підґрунтя будь-якої особистості.

На сучасному етапі розвитку нашого суспільства, яке зараз перебуває у соціально-економічній та політичній кризі, загострилися проблеми різного типу сімей (неблагополучні, багатодітні, неповні, сім'ї, у яких виховується дитина-інвалід та інші).

Макаренко А.С. назвав сім'ї, у яких немає одного з батьків «кособокими». Сьогодні ми називаємо ці сім'ї неповними.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Велика увага до проблем неповної сім'ї, наслідків розлучення, окремих аспектів виховання дітей з розлучених сімей спостерігається ще з початку 70-х років минулого століття. Окремі питання виховання дітей з неповних сімей розкриті у працях педагогів, психологів, юристів України та колишнього СРСР – А. Макаренка, В. Сухомлинського, К. Ушинського, О. Богданової, В. Бондаревської, С. Максименка та інших [3].

Питання життєдіяльності розлученої сім'ї розглянуті в працях педагогів і психологів. Так, Г. Філанов розкриває об'єктивні і суб'єктивні передумови деформації процесу виховання в неповних сім'ях. У дослідженні В. Костіва показано негативний вплив неповної сім'ї на моральне виховання підлітків[4]. Т. Лютова відмічає дефіцит спілкування дорослих з дітьми із неповних сімей. Проблеми впливу розпаду сім'ї на дітей дошкільного віку висвітлює Т.Гаврилова. Атмосферу неповної сім'ї, її виховну неповноцінність розкриває Т.Титаренко [5]. Мотиви та причини розлучень аналізують А. Волкова, Г. Навайтіс, Д. Чегет, О. Максимович, З. Макарова [3].

Значний внесок у вивчення неповних сімей зробили дослідження А. Дмитренка, Т. Рєпнової та ін.

Мета статті – проаналізувати основні причини виникнення неповних сімей. В процесі реалізації висунутої мети, необхідно визначити поняття та особливості неповної сім'ї, дослідити мотиви їх утворення та можливості функціонування.

Виклад основного матеріалу. Під неповною сім'єю розуміють:

1) сім'ю, яка характеризується специфічною формою інституювання, порушенням внутрішньої структури і деформацією подружніх і батьківських стосунків;

2) категорії сімей, в яких дитина до 16 років проживає з одним із батьків, що несе за неї повну відповідальність. Нерідко в таких сім'ях декілька дітей [5; 135].

Особливостями неповної сім'ї є наступні:

- утруднено економічну підтримку неповнолітніх членів сімей, бо така сім'я найчастіше є малозабезпеченою;
- порушено процес соціалізації дитини, тобто її входження в соціальне середовище, пристосування до неї, засвоєння соціальних ролей і функцій внаслідок відсутності повноцінного суб'єкта сімейного виховання;
- порушено формування психологічної статі дитини, утруднe-

ним є розвиток уявлень про культуру спілкування між статями і ознайомлення дитини із соціальними ролями чоловіка (жінки), батька (матері); порушено право дитини на виховання і розвиток у сім'ї;
- порушено можливості моральної регламентації поведінки членів сім'ї у різних сферах життєдіяльності;
- у дитини утруднено формування почуття безпеки в сім'ї, порушена потреба у визначенні однолітками;
- емоційна нестабільність у сім'ї, невпевненість батьків у своєму соціальному статусі, почуття образи батьків за свою дитину [4; 12].

Виникненню неповних сімей сприяє багато факторів, які С. Ковальов поділяє за такою полярністю: зовнішні – внутрішні; об'єктивні – суб'єктивні.

До зовнішніх об'єктивних факторів відносять стабільність суспільства та сім'ї, в якому вона проживає. До них варто віднести економічні, житлові умови, соціальний захист. Гостро постає проблема житла, оскільки далеко не кожна сім'я спроможна придбати окреме житло за повну його вартість. Зовнішні суб'єктивні фактори стабільності сім'ї відображені у правових культурних нормах, національних традиціях. Усі негаразди матеріально-побутового, соціально-економічного характеру негативно позначаються на мікрокліматі сім'ї та дестабілізують шлюбно-сімейні відносини [2; 50].

Однією з причин виникнення неповних сімей є високий процент розлучень. За статистичними даними в Україні розпадається кожний другий-третій шлюб. Майже 40% розлучень припадає на перших чотири роки подружнього життя.

Вивчаючи причини розлучень, фахівці не можуть віднайти однозначної відповіді на питання, чому люди, котрі раніше вирішили жити разом, тепер не хочуть бути поряд і розлучаються. За даними соціального обстеження, проведеного Всеросійським центром вивчення громадської думки, на питання: «В чому причини розлучень?», було отримано такі відповіді:

Матеріальні, побутові проблеми	55%
Пияцтво одного із членів подружжя	39%
Послаблення цінності сім'ї для сучасного покоління	27%
Подружня зрада	19%
Психологічна несумісність	17%
Монотонність подружнього життя	12%
Нове кохання	11%
Відсутність дітей	7%
Інше	8%

Як бачимо, матеріальні та побутові проблеми поставлені на перше місце серед тих, які є джерелом кризових ситуацій родини [3; 143].

До найбільш поширених мотивів розлучень вчені соціологи відносять: хворобу одного з подружжя; відсутність дітей з різних причин; несумісність характерів; позбавлення волі більш ніж на три роки; різні віросповідання; зраду та наявність іншої сім'ї; жорстокість, фізичні образи; легковажний вступ до шлюбу; низький рівень культури спілкування; дисгармонія інтересів; егоїзм, індивідуалізм, грубість та черствість, відсутність високих ідеалів, нетерпимість тощо. Безперечно, усе це недоліки загальної системи виховання людини, які, в свою чергу, зумовлені низьким рівнем життя усього народу та сім'ї зокрема.

Три чверті молодих сімей конфліктують, оскільки відчувають постійний страх за долю сім'ї, її міцність, стабільність, умови виховання дітей, перспективи. Багато розлучень спричиняються матеріальними труднощами, майже 35% шлюбів розпадається через проживання разом з батьками чоловіка або дружини. Зрозуміло, що є й інші, суб'єктивні причини розлучень – зловживання алкоголем, аморальний спосіб життя одного чи обох членів шлюбної пари [3;13].

На думку талліннських учених А. Келар і І. Еббер, сучасні шлюби, які базуються на почутті любові, дружби, симпатії, не є такими стійкими, як шлюби за розрахунком, які більше реєструвалися в минулому. Звичайно, це визначається не тільки змінами в мотивах вступу до шлюбу, але і такими глобальними суспільними процесами як урбанізація, міграція, емансипація жінки, матеріальні та житлові проблеми які, у свою чергу, впливають на орієнтацію, мотив і мету вступу людей у шлюб [1; 42].

Серед причин виникнення неповних сімей значне місце займає позашлюбна народжуваність. Кількість позашлюбних дітей, на превеликий жаль, збільшується. Позашлюбна народжуваність стимулюється достатньою кількістю неодружених чоловіків. Частина жінок, втративши надію створити нормальну сім'ю, свідомо вирішують народити дитину поза шлюбом. Позашлюбній народжуваності сприяють також інтимні зв'язки молоді.

Югославський вчений, спеціаліст по соціології сім'ї та сімейному праву, М.Босанац у праці "Внебрачная семья" аналізує причини виникнення таких шлюбів, наголошує на дискримінації дітей, народжених поза шлюбом. Серед сукупності факторів позашлюбної народжуваності М.Босанац розглядає "терпимість суспільства до безвідповідальності батьків".

Позашлюбні союзи ніколи не були рідкістю. Вони зумовлені і рядом біосоціальних факторів. Серед них такі важливі як диспропорція статей, міграція населення, неможливість шлюбного об'єднання, соціальні відхилення. Скільки б не боролись право і мораль проти позашлюбних статевих контактів, люди, підкорячись біологічним і соціальним потребам, все-таки вступають у вільні статеві стосунки. Позашлюбні союзи можна класифікувати за різними критеріями і ознаками. Перш за все важливо чи є від таких зв'язків діти. Розглядати позашлюбну народжуваність можна з точки зору вікової та соціальної структури позашлюбних матерів, їх освіти, етнічної приналежності та чисельності дітей.

Відповідно до вікової стуктури значна кількість позашлюбних дітей народжується малолітніми матерями починаючи з 15 років і навіть менше. Соціальна структура показує з якого середовища походять позашлюбні матері, в яких умовах вони живуть. Дані про професію позашлюбних матерів, про їх належність до певної соціальної групи постійно змінюються, відображаючи зміни в суспільстві. Серед позашлюбних матерів багато некваліфікованих робітниць, тих, що знаходяться на утриманні батьків. Більшість позашлюбних матерів закінчують школу. Їх кількість серед студентів ВУЗів і тих, що мають закінчену вищу освіту незначна [1; 85].

Сьогодні у нашій країні 13% дітей народжують матері, які не перебувають в зареєстрованому шлюбі. Позашлюбне материнство в Україні досить поширене. Як свідчить обстеження, проведене в 2004 році , ставлення населення до рішення жінки народити дитину без встановлення при цьому міцних, постійних стосунків з чоловіком є досить ліберальним: третина опитаних схвалюють таку можливість; 2,5% вважають, що це залежить від обставин, і 32% висловили своє відверто негативне ставлення [5;24].

Відбулася невиправдана заміна моделі етико-психологічної підготовки молоді до шлюбно-сімейних стосунків, що створювалися багатовіковим досвідом народу (ініціація, вулиця, досвітки, вечорниці), реаліями шлюбу та сексуального життя.

Сумним явищем є смерть одного з батьків. В такій ситуації доцільною є народна мудрість: "Про мертвих говорять лише добре". Дорослі члени сім'ї розповідають дитині про померлого з батьків все краще з його життя, інколи навіть ідеалізуючи його. Наприклад, батько помер, дитина його не пам'ятає, але вона гордиться ним як найкращою людиною в світі. В таких випадках зберігаються взаємостосунки між усіма членами сім'ї, тому що бабуся, дідусь, тітки, двоюрідні брати та сестри по батьківській лінії залишаються частиною сімейного кола. Родинні зв'язки таких сімей не порушуються, як це часто буває при розлученні. Сімейні стосунки з родичами і батьками будуть продовжуватися і тоді, коли овдовівший батько чи мати одружиться вдруге, оскільки суспільна думка не засуджує повторного шлюбу в таких випадках. В такій сім'ї частіше не виникають проблеми, які негативно впливають і порушують розвиток дитини. Спокійна атмосфера нової сім'ї створює сприятливі умови для отримання правдивої інформації.

На сьогоднішній день зустрічаються поодинокі випадки, коли одинокі люди, частіше жінки, які спроможні матеріально забезпечити і виховати дитину, всиновлюють або опікуються дитиною з притулку, формуючи таким чином неповну сім'ю.

Актуальною для сьогодення є сім'я, в якій життя кожного з

подружжя тривалий час проходить окремо. Розвиток ринкових відносин в Україні, відносна відкритість кордонів та зняття обмежень щодо закордонних поїздок громадян зумовили активізацію міждержавних переміщень населення, зокрема, працездатного віку. Це явище викликано ще й помітним зниженням рівня доходів значної частини населення, і є вимушеним кроком у пошуках добре оплачуваної роботи за кордоном. Чимало українських громадян виїжджає на заробітки за кордон. Так, за даними Державного комітету статистики України, сьогодні за кордоном працюють близько 5 млн. українських громадян, що становить 18,3% працездатного населення України [5;12]. Діти з таких сімей часто залишаються без належного догляду та піклування, виховуються лише одним з батьків, або іншими родичами (бабусями, тітками) і постійно чи періодично проживають в умовах неповної сім'ї. В науково-педагогічній літературі такі сім'ї називають дистантними – у яких життя кожного з подружжя через специфіку професії проходить на відстані одне від одного.

Незалежно від причин утворення неповної сім'ї кожен у ній заслуговує чуйного ставлення з боку громадськості. Не випадково у всіх народів склалися своєрідні захисні механізми. В ряді країн Сходу старший брат померлого одружується з вдовою. В Америці після смерті батька його роль на себе бере старша дитина, незалежно від статі, оскільки пригнічена мама неспроможна виконувати функції глави сім'ї. В Україні приходять на допомогу найближчі родичі, друзі. Вчені виділяють після втрати чоловіка (дружини) комплекс важких фізичних, емоційних, інтелектуальних станів. Для їх полегшення, відновлення сім'ї після перенесених криз (смерть, розлучення) вкрай важливі моральна підтримка, спілкування з родичами і друзями, висока самооцінка, прихильність до духовних цінностей.

Висновки. Підсумовуючи викладене, потрібно вказати на велику кількість і різноманітність факторів і передумов появи і постійного збільшення кількості неповних сімей в українському суспільстві. Серед основних виділяємо смерть одного з подружжя, розлучення, позашлюбну народжуваність та масовий виїзд на заробітки одного з годувальників.

Перспективи подальших досліджень. Дана стаття не вичерпує всіх аспектів проблеми неповної сім'ї в сучасному суспільстві. Детальнішого вивчення потребують особливості виховання дітей в таких сім'ях та їх статево рольова соціалізація.

Література та джерела

1. Босанац М. Внебрачная семья / Милан Босанац. – М.: Прогресс, 1981. – 207 с.
2. Волков А.Г. Семья – объект демографии / А.Волков. – М.:Мысль,1986. – 271 с.
3. Гольцова Н.В. Педагогическая социология: Учебное пособие для вузов./ Н.Гольцова. – М.: Академический Проект, 2006. – 224 с.
4. Ковальчук Л. Вплив структурної неповноти сім'ї на розвиток і поведінку особи / Л.Ковальчук, В.Костів, О.Максимович // Родинні взаємини і проблеми виховання дітей. – Івано-Франківськ, 1995. – С.11-14
5. Максимович О.М. Особливості виховання дітей із розлучених сімей: Навчально-методичний посібник / О.Максимович, В.Постовий. – К.: ДЦССМ, 2004. – 140с.

Особенности развития современного общества отражаются на функционировании семей различного типа. В статье анализируются причины возникновения неполных семей. К основным относятся: смерть одного из супругов, развод, внебрачная рождаемость и массовый выезд одного из членов семьи за границу.

Ключевые слова: семья, неполная семьей, развод, внебрачная рождаемость.

Features of contemporary society are reflected in the functioning of families of different types. The author of the article analyzes the causes of broken families: death of a spouse, divorce, extramarital births and a massive exodus of family members abroad.

Keywords: family, incomplete family, divorce, extramarital births.

УДК 37.011

СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ

Лещук Галина Василівна,
м.Тернопіль

Проблеми соціального виховання надзвичайно актуалізуються на переломних етапах розвитку суспільства, коли зростає потреба в ефективній, науково обґрунтованій системі соціального виховання, яка могла б захистити молоде покоління від кризових явищ. У статті проаналізовано соціальне виховання як соціально-педагогічну категорію, охарактеризовано його принципи, розглянуто співвідношення понять «соціалізація» та «соціальне виховання».

Ключові слова: соціальне виховання, соціалізація.

Актуальність теми дослідження. У межах соціальної педагогіки соціальне виховання може розглядатися як процес сприяння продуктивному особистісному зростанню людини під час вирішення нею таких важливих завдань взаємодії з оточуючим середовищем як досягнення життєвого успіху, формування соціальної компетентності, конкурентноздатності, соціального самовизначення, що є особливо актуальним у мінливому суспільстві. На сучасному етапі в Україні існує гостра потреба в ефективній, науково обґрунтованій системі соціального виховання, яка могла б захистити молоде покоління віднегативного впливу кризових явищ. У зв'язку із цим дослідження сутності та змісту соціального виховання набуває особливої актуальності. Його оновлені парадигми розвитку є якісно іншим підходом до процесу формування і становлення особистості. Це виражається, по-перше, в статусі соціального виховання як найважливішого пріоритету в освіті, галузі соціального і педагогічного знання, затребуваного на всіх рівнях суспільного життя. По-друге, в потребі гуманізації відносин особи, що змінилася, і динамічно змінного соціуму. По-третє, в універсальній значущості соціально-педагогічних знань і відповідному забезпеченні ними всіх сфер соціальної практики, діяльності соціальних установ різної відомчої приналежності [5].

Різним аспектам соціального виховання присвячені наукові дослідження В.Бочарової, М.Галагузової, Г.Лактіонової, Л.Міщик, В.Оржеховської, Л.Мардахаєва, А.Мудрика, Л. Нікітіної, К.Чертової, С.Чистякової та інших.

Мета статті: розкрити зміст соціального виховання як категорії соціальної педагогіки.

Соціальне виховання як особлива практично-зорієнтована діяльність і як наукова категорія починає формуватися в українській педагогічній теорії та практиці в кінці XIX – на початку XX століття. Саме в цей період видатні представники національного громадсько-педагогічного руху прагнули створити модель народної школи, яка відповідала б інтересам і потребам суспільства й самої дитини, залучити до навчання та вихо-

вання дітей зусилля громадськості. Відомі вітчизняні педагоги й діячі освіти М.Корф, С Русова, К. Ушинський проповідували ідеї народності та демократизації освіти й виховання, надання йому соціального характеру [6, с.19].

У сучасній вітчизняній і зарубіжній соціально-педагогічній літературі існують різні підходи до визначення категорії "соціальне виховання". Більшість дослідників при цьому орієнтуються на інтереси й потреби суспільства та держави, на соціальне замовлення й вбачають призначення соціального виховання в регуляції соціальної поведінки індивіда відповідно до цінностей і норм, що існують у соціумі.

За своєю суттю соціальне виховання – це цілеспрямована виховна діяльність, позв'язана з життєдіяльністю людей в суспільстві. У суспільстві, як правило, йдеться про систему соціального виховання – відносно стійку сукупність цінностей і норм, а також організоване поєднання людей відповідно до просторово-часових зв'язків. Як система, соціальне виховання розкладається на інформаційно-енергетичні ресурси та просторово-часові компоненти функціонування.

Соціальне виховання можна також окреслити як систему цілеспрямованого впливу суспільства на цінності, відносини та життєві установки окремої людини та соціальних макрогруп з метою узгодження особистісного та загальносуспільного розвитку.

У соціальному вихованні можна виокремити такі складові:

1. Цикли соціального виховання – сімейний, освітній, трудовий, післятрудовий.

2. Мета і завдання – особистісний ріст особистості, групи, колективу.

3. Засоби реалізації – зміст, форми та методи (інформаційні, інструментально-оперативні, комунікативно-інтерактивні) соціально-педагогічної діяльності.

4. Етапи здійснення – орієнтація, проектування, планування, реалізація завдань, оцінка досягнень.

5. Результати – рівень успішності особистісного росту у діяльності, спілкуванні, пізнанні, самореалізації людини [8].

Головними принципами організації процесу соціального виховання є:

- індивідуальна допомога у ліквідації конфліктних і критичних ситуацій у соціальній взаємодії особистості, її ціннісному становленні та розвитку індивідуально-творчих рис;
- групова підтримка людини та її мікросередовища (сім'ї, школи, громади) у фізичному, психічному, соціальному становленні;
- громадський захист права кожної дитини і дорослого на достойне життя у суспільстві незалежно від індивідуальних особливостей фізичного та розумового розвитку, соціального статусу;
- практична діяльність щодо збереження фізичного та психічного здоров'я у соціальному мікросередовищі;
- послідовний розвиток екологічної, соціальної, особистісної, професійної компетентностіособистості;
- організація різноманітної соціально адекватної групової дозвіллєвої діяльності (фізичної, пізнавальної, комунікативної, рефлексивної, практичної, індивідуально-творчої);
- забезпечення і підтримка успішної суб'єкт-суб'єктної взаємодії підростаючого покоління в соціокультурномупросторі;
- забезпечення готовності кожної дитини до відповідальної самоорганізації, морального самобудуваннявласного життя і власної особистості шляхом організації соціального досвіду і самодіяльного спілкування у контактній групі;
- допомога у створенні таких умов життєдіяльності у мікросередовищі, за яких не дивлячись на фізичні недоліки, життєві кризи, людина може жити, зберігаючи відчуття власної гідності і поваги до себе з боку оточуючих;
- реадаптація людини у змінному соціумі за допомогою зростання ступеня її самостійності і самоконтролю ситуації [8, с.24-26].

Соціальне виховання є складовою частиною і одним з найбільш вагомих факторів соціалізаційного процесу. Більшість дослідників розглядають соціалізацію як процес засвоєння особистістю системи знань, норм і цінностей, соціального досвіду, соціальних якостей і рис, соціальних ролей, зразків і психологічних механізмів поведінки. При цьому підкреслюється, що соціалізація здійснюється як в межах цілеспрямованого соціально-виховного впливу, так і спонтанно, в умовах стихійних впливів на особистість. Соціальне виховання виступає саме цілеспрямованою, спеціально організованою діяльністю в даному напрямку [4].

Соціальне виховання є видовим поняттям по відношенню до категорії "виховання". У радянській педагогіці існувала точка зору, що виховний процес має соціальну природу, і тому будь-яке виховання є соціальним. Це давало підстави ігнорувати соціальну педагогіку як самостійну галузь знань. Але зусиллями багатьох поколінь педагогів, діячів освіти доведено, що виховання, яке є, безумовно, соціальним за своєю природою, формує особистість у цілому. У широкому значенні соціальне виховання містить у собі всі види виховання (моральне, трудове, фізичне, естетичне тощо) і виступає практично-орієнтованою діяльністю з формування власне соціально значущих якостей, необхідних для успішної соціалізації дитини.

Слід зазначити, що соціальне виховання не можна розглядати як процес, що здійснюється виключно в інтересах суспільства і держави. З одного боку, воно покликане регулювати соціальну поведінку людини у відповідності з прийнятими нормами, з іншого – сприяти розвитку особистості, створюючи умови для її адаптації в соціумі. Інакше кажучи, призначення соціального виховання – у забезпеченні гармонії взаємовідносин особистості та суспільства.

Вищезазначене дозволяє зробити висновок, що соціальне виховання є цілеспрямованою діяльністю з метою розвитку особистості, засвоєння нею системи соціальних знань і цінностей, соціального досвіду і норм соціальної поведінки. В його здійсненні бере участь не тільки школа, а й інші інститути соціалізації: сім'я, освіта, культура, релігія.

Упродовж останнього десятиріччя у педагогічних і соціальних науках активно обговорюється питання про співвідношення понять «соціалізація» й «виховання». При цьому одні дослідники намагаються замінити виховання соціалізацією, інші розглядають виховання як частину соціалізації особистості, треті під соціалізацією розуміють суспільне й моральне виховання. Однак спільним для усіх є розуміння того, що виховання – один з основних факторів соціалізації особистості.

У широкому значенні, виховання – це цілеспрямований процес, що сприяє розвитку й формуванню моральних якостей особистості, тим самим впливаючи на соціалізацію дитини. Будучи складовою частиною впливів соціальних факторів на людину, воно має свої особливості. Цей процес, на відміну від інших, завжди цілеспрямований і здійснюється свідомо налаштованими на нього або спеціально підготовленими для цього агентами та інститутами; через виховання відбувається акумуляція впливу інших соціальних факторів, що впливають на соціалізацію дитини – середовища, у якому вона перебуває, засобів масової комунікації, культури тощо. У процесі виховання враховується також індивідуальна самобутність кожної дитини. Однак варто пам'ятати, що при цьому виховання займає визначене місце серед інших соціальних факторів формування особистості і не може їх ані замінити ані виключити.

Разом із тим вплив виховання на розвиток дитини динамічно змінюється із часом. Чим менша дитина, тим сильніший виховний вплив на становлення й розвиток особистості. У міру дорослішання його частка зменшується, зате зростає ступінь самостійності індивіда у виборі тих або інших соціальних цінностей й орієнтирів, її власного впливу на свій розвиток.

У результаті виховання, самовиховання й позитивного впливу інших соціальних факторів (культурно-історичних і релігійних традицій, засобів масової інформації, дитячих суспільних об'єднань, шкільного колективу, друзів тощо) відбувається природний процес інтеграції дитини в суспільство, її соціалізація. Тобто процес соціалізації відбувається насамперед через соціальне виховання, за допомогою якого здійснюється цілеспрямований вплив, керування цим процесом. Однак при цьому для кожної категорії населення повинні бути розроблені свої методики й технології виховного процесу, що дозволяють активізувати позитивних факторів і

нейтралізувати негативні.

У цілому зусилля соціальних педагогів повинні бути спрямовані на сприяння соціальній адаптації дитини, тобто на її активне пристосування до прийнятих у суспільстві правил і норм поведінки або на подолання наслідків впливу негативних факторів.

Таким чином, проблеми соціального виховання надзвичайно актуалізуються на переломних етапах розвитку суспільства. У зв'язку з цим подальшого дослідження потребує соціальне виховання як механізм формування особистості адаптованої до умов кризового соціуму.

Література та джерела

1. Андрусенко О.В. Актуальність соціального виховання молоді у процесі демократизації українського суспільства [Текст] / О.В.Андрусенко // Наше гасло. – 2004. – 2004. – №1/2. – С.282-284
2. Безпалько О.В. Соціальне виховання [Текст] / О.В.Безпалько // Соціальна педагогіка в схемах і таблицях. – К., 2003. – С.30-32
3. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: Учебник / Л.В.Мардахаев. – М.: Гардарики, 2005. – 269 с.
4. Мудрик А. Социальная педагогика / А.Мудрик. – М.: Академия, 2005. – 200 с.
5. Плоткин М. Социальное воспитание как научная категория [Текст] / М.Плоткин // Социальная педагогика. – 2004. – № 3. – С.22-24
6. Помогайба В. І. З історії розвитку основних проблем педагогічної науки в Українській РСР / В.І.Помогайба // Педагогіка : респ. наук.-метод. зб. – Вип. 5. – К., 1967. – С.17-46
7. Радул В. Соціальний характер виховання [Текст] / В.Радул // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С.6-9
8. Сейко Н.А. Соціальна педагогіка: Курс лекцій / Н.А.Сейко. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-тет, 2002. – 260 с.

Проблемы социального воспитания чрезвычайно актуализируются на переломных этапах развития общества, когда растет потребность в эффективной, научно обоснованной системе социального воспитания, которая могла бы защитить молодое поколение от кризисных явлений. В статье проанализировано социальное воспитание как социально-педагогическая категория, охарактеризовано его принципы, рассмотрено соотношение понятий «социализация» и «социальное воспитание».

Ключевые слова: социальное воспитание, социализация.

The problems of social education extraordinarily are very urgent on the critical stages of development of a society, when a necessity in effective, scientifically to the system of social education grows, which would protect the young generation from the phenomena of crises. Social education as socially-pedagogical category has been analysed in the article, his principles have been described, correlation of concepts «socialization» and «social education» has been considered.

Key words: social education, socialization, phenomena of crises, socially-pedagogical category.

УДК 372.853

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У НАВЧАННІ ФІЗИКИ

Ліскович Олена Володимирівна,
м.Миколаїв

Актуальність статті полягає у дослідженні потенціалу фізики як навчального предмета щодо формування здоров'язбережувальної компетентності учнів основної школи. З цією метою було розглянуто структуру даної компетентності з позиції можливостей шкільної фізики; визначено критерії відбору змісту навчального матеріалу, форм і методів організації навчальної діяльності учнів, проаналізовано зміст підручників із фізики. На прикладі розділу курсу фізики 9 класу «Електричне поле» спроектовано процес навчання, орієнтований на формування навичок ведення здорового способу життя в учнів основної школи.

Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, здоров'язбережувальна компетентність.

Здоров'я підростаючого покоління – це показник суспільного розвитку, могутній чинник впливу на економічний і культурний потенціал держави. Нинішній стан здоров'я та спосіб життя дітей і молоді є загрозою для майбутнього країни, адже кожна п'ята дитина народжується з відхиленнями в стані здоров'я, а у 90 % школярів діагностуються різні види захворювання.

В Україні прийнято ряд програм, спрямованих на збереження та зміцнення здоров'я підростаючого покоління:

- Національна програма «Діти України» (1996 р.);
- Цільова комплексна програма «Фізичне виховання – здоров'я нації» (1998 р.);
- Національна доктрина розвитку освіти в Україні (2002 р.);
- Концепція формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя дітей та молоді (2004 р.);
- Державна програма «Репродуктивне здоров'я нації» (2007 р.);
- Міжгалузева комплексна програма «Здоров'я нації» на 2002-2011 рр.

Відповідно до вищезазначених документів пропаганда здорового способу життя, стимулювання в молоді прагнення до культури здоров'я відносяться до пріоритетних напрямів розвитку освіти. Загалом це стосується виховного процесу, але питання здоров'я необхідно вводити і в зміст навчальних предметів, що дасть можливість не тільки поглибити знання учнів і здійснювати міжпредметні зв'язки, а й продемонструвати їм зв'язок навчального матеріалу з повсякденним життям, привчити піклуватися про власне здоров'я. Тим більше, що сформованість навичок здорового способу життя як результат освіти проголошено в загальних критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів (наказ МОН України від 05.05.08 № 371), де зазначено, що метою навчання повинні бути сформовані компетентності, як загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді та цінностях особистості [5].

Однією з ключових (найбільш універсальних) компетентностей визначено здоров'язбережувальну, що пов'язана з готовністю вести здоровий спосіб життя у фізичній, соціальній, психічній та духовній сферах.

Роль шкільного курсу фізики щодо збереження здоров'я є значною, оскільки закони фізики становлять як теоретичну, так і практичну основу даного процесу. Аналіз наукової літератури [2; 6; 7; 11; 12] засвідчив, що окремі положення збереження здоров'я школярів у процесі навчання висвітлені в працях В.Ф.Базарного, В.Я.Синенко, М.К.Смирнова, О.В.Вакуленко, С.В.Лапаєнко та інших фахівців. Однак, у них відображено загальні напрями збереження здоров'я без урахування шкільних предметів.

Методичні умови збереження здоров'я школярів у процесі вивчення фізики розглядає у своїй роботі Г.І.Атаманова [8]. Проте в практиці навчання фізики в школі проблема формування здоров'язбережувальної компетентності (далі – ЗЗК) належного відображення не знайшла. Про це свідчать результати опитування вчителів, відповідно яким:

– у підручниках фізики практично не висвітлюється інформація про вплив абіотичних факторів (атмосферного тиску, світла, радіаційного фону, електромагнітного поля та ін.) на здоров'я людей;
– в окремих підручниках наявні повідомлення мають безсистемний характер;
– на уроках фізики не проводиться відповідна робота.

У контексті зазначеного проблема підготовки учнів основної школи до ведення здорового способу життя є актуальною. Отже, метою даної статті є дослідження потенціалу фізики як шкільного предмета щодо формування здоров'язбережувальної компетентності (далі – ЗЗК) учнів основної школи.

Досягнення мети вимагало постановки таких завдань:
– проаналізувати зміст поняття здоров'я, визначеного в нормативних документах і науковій літературі, визначити його складові;
– обґрунтувати можливості фізики як навчального предмета щодо формування навичок здорового способу життя;
– розглянути структуру ЗЗК з позиції можливостей фізики як навчального предмета;
– визначити критерії відбору змісту навчального матеріалу, форм і методів організації навчальної діяльності, що сприяють формуванню ЗЗК учнів основної школи;
– спроектувати процес формування ЗЗК учнів основної школи на прикладі теми «Електричне поле».

У ході розв'язання першого завдання було проаналізовано нормативні документи [4; 9; 10] і з'ясовано що:
– здоров'я людини визначається комплексом біологічних і соціальних факторів. За визначенням ВООЗ здоров'я – це стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб і фізичних вад. Отже, здоров'я розглядається не лише як ресурс, а й як мета життя;
– у посібнику [1] наводиться 99 означень здоров'я різних авторів, кожен із яких розглядав його з позиції своєї науки чи навіть відповідно до спрямування своїх досліджень;
– нормативні документи, перелічені вище, у визначеннях здоров'я спираються ВООЗ;
– національною програмою «Діти України» визначено чотири аспекти здоров'я: фізичне, психічне, духовне та соціальне.

Аналіз літератури дозволив також установити:
– формування здорового способу життя, культури здоров'я, підвищення їх виховних можливостей потребує максимальної уваги до мотиваційної сфери дітей та молоді у прагненні бути здоровими. Мотивація на здоровий спосіб життя – це система ціннісних орієнтацій, внутрішніх спонук до збереження, відновлення і зміцнення здоров'я;
– поняття «здоров'я» нерозривно пов'язане з поняттям «здоровий спосіб життя» як сценарій життєдіяльності, спрямований на збереження та поліпшення здоров'я людей. Результатом сформованості здорового способу життя є культура здоров'я як інтегративна якість особистості і показник вихованості, що забезпечує певний рівень знань, умінь і навичок формування, відтворення, та зміцнення здоров'я і характеризується високим рівнем культури поведінки стосовно власного здоров'я та здоров'я оточуючих [4];
– критеріями формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у дітей та молоді є:
  • на рівні фізичного здоров'я: прагнення фізичної досконалості, ставлення до власного здоров'я як до найвищої соціальної цінності, фізична розвиненість, загальна фізична працездатність, загартованість організму, дотримання раціонального режиму дня, виконання вимог особистої гігієни, правильне харчування;
  • на рівні психічного здоров'я (психологічного комфорту): відповідність пізнавальної діяльності календарному віку, розвиненість довільних психічних процесів, наявність саморегуляції, адекватна самооцінка, відсутність акцентуацій характеру та шкідливих звичок;
  • на рівні духовного здоров'я: узгодженість загальнолюдських та національних морально-духовних цінностей, наявність позитивного ідеалу, працелюбність, почуття прекрасного в житті, у природі, мистецтві;
  • на рівні соціального здоров'я (соціального добробуту): сформована громадянська відповідальність за наслідки нездорового способу життя, соціально орієнтована комунікативність, доброзичливість у ставленні до людини, здатність до самоактуалізації, саморегуляції, самовиховання.

Аналіз вищезазначених критеріїв дає підстави стверджувати, що в змісті навчання фізики є можливості щодо формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя на рівні всіх аспектів здоров'я (таблиця 1).

Таблиця 1

Можливості фізики як шкільного предмета щодо формування мотивації учнів до збереження здоров'я

Вид здоров'я	Зміст навчання фізики, що сприяє формуванню мотивації учнів щодо збереження різних видів здоров'я
Фізичне	***Теоретичний компонент:*** фізична суть процесів, що відбуваються в організмі людини; принцип дії медичного обладнання для діагностики, лікування та профілактики хвороб; фізичні методи визначення якості харчових продуктів; фізичне обґрунтування правил безпечної поведінки. ***Практичний компонент:*** навички визначення параметрів власного організму (зріст, маса, температура, гострота слуху, зору, реакції); виконання простих фізіотерапевтичних процедур для лікування та профілактики захворювань; безпечне використання побутових, медичних приладів, техніки тощо; визначення раціону харчування з урахуванням енергетичних затрат
Психічне	***Теоретичний компонент:*** фізичне обґрунтування негативного впливу шкідливих звичок (тютюнопаління, уживання алкоголю) на організм дитини. ***Практичний компонент:*** використання форм та методів навчання, що сприяють формуванню пізнавальних, самоосвітніх навичок, самоорганізації та самооцінки
Духовне	***Теоретичний компонент:*** ознайомлення з життєвим шляхом видатних учених-фізиків, у тому числі українських, розгляд їх моральних якостей як прикладу для наслідування; демонстрація краси та довершеності природи, природних явищ. ***Практичний компонент:*** формування навичок відповідального ставлення до природи та її ресурсів
Соціальне	***Теоретичний компонент:*** пояснення з точки зору фізики негативного впливу людської діяльності на довкілля та їх наслідків на здоров'я як окремої людини, здоров'я нації, усього людства. ***Практичний компонент:*** формування навичок раціонального природокористування як умови подальшого розвитку людської цивілізації

Визначення структури ЗЗК передбачало вивчення цього питання в науковій літературі. Ознайомлення з працями [3, с.19] дало можливість установити, що Д.Є.Воронін визначає поняття «здоров'язберігаюча компетентність» як інтегральну, динамічну рису особистості, що проявляється в здатності організувати й регулювати здоров'язберігаючу діяльність; адекватно оцінювати

свою поведінку, а також вчинки й погляди навколишніх; зберігати та реалізовувати власні здоров'язберігаючі позиції в різних, зокрема, несприятливих умовах, виходячи з особисто усвідомлених та засвоєних моральних норм і принципів, а не за рахунок зовнішніх сил; протистояти тиску, протидіяти впливам, що суперечать внутрішнім установкам, поглядам і переконанням, активно їх перетворювати, самостійно приймати моральні рішення. В.Д.Шарко на основі загальних критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти визначає компетентність як знання, уміння, навички + практика + досвід + цінності [19].

У контексті нашого дослідження більш цінним є визначення В.Д.Шарко, оскільки воно дозволяє конкретизувати компоненти компетентності на матеріалі будь-якого навчального предмета, у тому числі й фізики. На його підставі визначимо складові ЗЗК, які можуть формуватися під час вивчення фізики:

- *знання* про фізичні основи функціонування організму людини; фізичні фактори, що негативно впливають на здоров'я, способи збереження та поліпшення здоров'я, правила безпечного використання побутових приладів, фізичного та медичного обладнання;
- *уміння* берегти та поліпшувати своє здоров'я, його показники;
- *навички* збереження здоров'я, що ґрунтуються на фізичних процесах; безпечного використання приладів і обладнання;
- *практичне застосування* наявних знань, умінь і навичок у життєвих ситуаціях, пов'язаних із впливом на здоров'я;
- *досвід* виконання дій, що сприяють покращенню та збереженню здоров'я;
- усвідомлення *цінності* власного здоров'я та здоров'я оточуючих, переконання в необхідності його збереження та поліпшення.

Усе вищевикладене дає підстави для визначення критеріїв відбору змісту навчального матеріалу та форм і методів навчання, що сприяють формуванню ЗЗК. Додатковий навчальний матеріал повинен мати міжпредметний зміст, розкривати світоглядний характер, екологічний та практичний аспект теми, що вивчається; підбиратися на принципах природовідповідності та здоров'язбереження.

Практично будь-яка тема шкільного курсу фізики має потенціал для формування правильного ставлення учнів до здоров'я, проте ефективність залежить і від вибору форм та методів навчання. Фізика має потужний засіб впливу на учнів – це фізичний навчальний експеримент, представлений у вигляді фізичних демонстрацій, фронтальних дослідів (експериментальних завдань), лабораторних робіт, фізичного практикуму, домашніх експериментальних завдань.

Серед технологій, що сприяють формуванню ЗЗК, особливо варто виділити технології особистісне орієнтованого навчання, які враховують особливості кожного учня і спрямовані на розкриття його потенціалу. До них також варто віднести технології проектної діяльності, диференційованого та кооперативного навчання.

Враховуючи все вищевикладене, спроектуємо вивчення теми «Електричне поле» у 9 класі, спрямоване на формування ЗЗК. Проектування передбачало вивчення: 1) програми з фізики з метою виявлення закладених вимог і можливостей формування здорового способу життя; 2) змісту підручників.

Аналіз даного розділу програми з фізики виявив, що в державних вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки учнів практично не зазначається необхідність формування ЗЗК. Присутні лише вказівки на ознайомлення учнів із її елементами: учень наводить *приклади* … впливу електричного поля на живі організми; *дотримується правил* безпеки під час роботи з накопичувачами електричних зарядів високої енергії.

Нами було проаналізовано зміст підручників фізики для 9 класу [14-18] і встановлено, що інформація, пов'язана з різними аспектами здоров'я, висвітлена в розділі «Електричне поле» даних підручників на такому рівні:

- має поодинокий характер і стосується лише правил безпечної поведінки під час грози [14, 16];
- відсутня [15];
- розкрито вплив електричного поля на живі організми та методи вирішення даної проблеми [13];
- наведено інформацію про небезпеку статичної електрики, правила поведінки під час грози, застосування електризації для очищення повітря [17].

Ураховуючи зазначене, нами було розроблено проект формування ЗЗК на матеріалі розділу «Електричне поле», який представлено у таблиці 2.

Таблиця 2

Проект вивчення розділу «Електричне поле» у 9 класі, орієнтований на формування ЗЗК учнів

№ п/п	Тема уроку	Зміст навчального матеріалу	Форми та методи навчання	Очікувані результати
1.	Електризація тіл. Електрич-ний заряд. Два роди електричних зарядів. Дискретність електричного заряду.	Дія статичної електрики на організм людини; небезпека накопичення електричного заряду.	Самостійна робота з інформацією, узагальнення у вигляді опорного конспекту. Виготовлення саморобного електроскопа.	Усвідомлення шкідливого впливу статичної електрики, небезпеки накопичення зарядів. Знання умов, за яких відбувається накопичення статичної електрики.
2.	Лабораторна робота № 1 «Дослідження взаємодії заряджених тіл».	Залежність впливу електричних зарядів від відстані; речовини, що проводять електричний заряд.	Фронтальний фізичний експеримент, домашні експеримент-тальні завдання.	Знання способів електризації тіл, формування навичок нейтралізації статичної електрики за допомогою провідників, відбору матеріалів для побутового використання (одяг, інструменти, ізоляція).
3.	Будова атома. Електрон. Йон. Закон збереження електричного заряду.	Клітинна будова організмів.	Демонстраційний експеримент.	
4.	Електричне поле. Взаємодія заряджених тіл. Закон Кулона.	Вплив електрич-ного поля на організм люди-ни, правила безпечної поведінки під час грози.	Підготовка повідомлення (усно, презентація тощо). Учнівський дослідницький проект.	Розуміння причин негативного впливу електричного поля на організм людини та методів вирішення даної проблеми; правил поведінки під час грози.
5.	Розв'язування задач із теми «Електричне поле».	Практичне застосування електризації (очищення повітря).	Розв'язування якісних, розра-хункових, експеримент-тальних, графічних задач.	Урахування електростатичних явищ у побуті, на виробництві для уникнення негативного впливу на здоров'я.

Відповідно до вищезгаданого можна зробити *висновки.* Фізика як навчальний предмет має потужний потенціал для формування ЗЗК учнів основної школи;

Формування ЗЗК учнів основної школи під час вивчення фізики можливе за умови:

- включення до змісту уроків додаткової інформації прикладного змісту, яка відображає значення фізики для збереження здоров'я людини і має міжпредметний зміст;
- спрямованості навчального процесу на формування мотивації здорового способу життя як під час навчання фізики, так і в повсякденному житті;
- реалізації технологічного підходу, орієнтованого на збереження здоров'я учнів, розвиток їх пізнавальної активності.

Запорукою успішної роботи з формування ЗЗК учнів основної школи є готовність учителя фізики до її проведення (проектування процесу формування ЗЗК на рівні розділу, теми).

Перспективою подальших розвідок є теоретичне обґрунтування й розробка методів технологічного підходу, орієнтованого на збереження здоров'я учнів загальноосвітньої школи.

Література та джерела

1. Булич Е.Г. Валеологія. Теоретичні основи валеології: Навч. посібник / Е Г.Булич, І.В.Муравов. – К.: ІЗМН, 1997. – 224 с.
2. Вакуленко О.В. Здоровий спосіб життя як соціально-педагогічна умова становлення особистості у підлітковому віці: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.05 «Теорія, методика та організація соціально-культурної діяльності»/ Олена Володимирівна Вакуленко. – К., 2001. – 20 с.
3. Воронін Д.Є. Формування здоров'язберігаючої компетентності студентів вищих навчальних закладів засобами фізичного виховання: дис... канд. пед. наук: 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Дмитро Євгенович Воронін. – Херсон, 2006. – 222 с.
4. Концепція формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя дітей та молоді // Завуч. – 2004. – № 28. – С. 23-28.
5. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів // Фізика та астрономія в школі. – 2008 .– № 4. – С.12-17
6. Лапаєнко С. В. Формування ціннісних орієнтацій старших підлітків на здоровий спосіб життя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Світлана Володимирівна Лапаєнко. – К., 2000. – 18с.
7. Массовая первичная профилактика школьных форм патологии или развивающие здоровье принципы конструирования учебно-познавательной деятельности в детских садах и школах: Методические рекомендации / Под ред. В.Ф.Базарного. – [Електронний ресурс]. – Режим доступа: ‹http://www.hrono.ru/libris/lib_b/massov.html›. – Загол. з екрану. – Мова рос.
8. Атаманова Г. И. Методические условия сохранения здоровья школьников в процессе обучения физике : автореферат дис. .. кандидата педагогических наук: 13.00.02. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа к журналу: ‹http://www.dissers.info/abstract_341001.html›. – Загол. з екрану. – Мова рос.
9. Міжгалузева комплексна програма «Здоров'я нації».
10. Національна програма «Діти України».
11. Синенко В.Я. Сохранение здоровья учащихся школ как многофакторная проблема / В.Я.Синенко. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: ‹http://www.sibuch.ru/node/69›. – Загол з екрану. – Мова рос.
12. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н.К.Смирнов. – М.: АРКТИ, 2005. – 320 с.
13. Фізика. 9 клас: Підручник / Ф.Я.Божинова, М.М.Кірюхін, О.О.Кірюхіна. Х.: Видавництво «Ранок», 2007.
14. Фізика. 9 клас: Підручник / І.М.Гельфгат, Л.Е.Генденштейн. – Х.: Видавництво «Гімназія», 2009.
15. Фізика. 9 клас: Підручник / О.І.Ляшенко, Є.В.Коршак, В.Ф.Савченко. – К.: Зодіак-ЕКО, 2009.
16. Фізика. 9 клас : Підручник / В.Д.Сиротюк. – К.: Видавництво «Генеза», 2009.
17. Фізика. 9 клас: Підручник /М.І.Шут, М.Т.Мартинюк, Л.Ю.Благодаренко. – К.: Видавництво «Перун», 2009
18. Цільова комплексна програма «Фізичне виховання – здоров'я нації».
19. Шарко В.Д. Методологічні засади сучасного уроку: Посібник для керівників шкіл, учителів, працівників інститутів післядипломної педагогічної освіти/ В.Д.Шарко. – Херсон: Видавництво ХНТУ, 2008. – 112 с.

Актуальность статьи состоит в исследовании потенциала физики как учебного предмета по формированию здоровьесберегающей компетентности учащихся основной школы. С этой целью была рассмотрена структура данной компетентности с позиции возможностей школьной физики, определены критерии отбора содержания учебного материала, форм и методов организации учебной деятельности учащихся, проанализировано содержание учебников по физике. Представлен проект процесса обучения, ориентированного на формирование здоровьесберегающей компетентности учащихся основной школы, на примере раздела «Электрическое поле» курса физики 9 класса.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, здоровьесберегающая компетентность.

Actuality of the article is to study physics as a potential discipline for the formation health maintaining competence of secondary school pupils. For this purpose, was considered the structure of competence from the perspective of opportunities school physics, the criteria selecting the content of educational material, forms and methods of educational activities of students, the content of the textbooks of physics. On the example of the course grade 9 physics "Electric field" designed learning-oriented skills of healthy lifestyles in secondary school pupils.

Key words: health, healthy lifestyles, health maintaining competence.

УДК (378)372.853

АНАЛІЗ ЧИННИКІВ, ЯКІ ВПЛИВАЮТЬ НА НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ З ФІЗИКИ У ВИЩИЙ ТЕХНІЧНІЙ ШКОЛІ

Матвійчук Олексій Васильович,
Подласов Сергій Олександрович,
м.Київ
Бурмістров Олександр Миколайович,
м.Кіровоград

У статті проаналізовано результати анкетування та вхідного тестування студентів з фізики з метою з'ясування основних чинників, які впливають на забезпечення наступності у навчально-виховному процесі вищої технічної школи. Забезпечення наступності навчання фізики в дидактичній системі загальноосвітньої та вищої технічної школи дасть змогу цілеспрямовано розвивати знання та вміння з фізики в учнів і слухачів підготовчого відділення, які будуть необхідними для засвоєння курсу фізики у ВТНЗ.

Ключові слова: наступність навчання фізики, вхідний контроль знань, вища технічна школа.

Основу для фахової підготовки висококваліфікованих інженерних кадрів складають фундаментальні дисципліни, зокрема курс фізики. Вивчення фізики майбутніми фахівцями починається у школі і продовжується на перших курсах вищих технічних навчальних закладів (ВТНЗ). При переході із школи у ВТНЗ відбуваються якісні зміни форм і методів навчальної діяльності та способів подачі навчального матеріалу – використання вищої математики замість алгебри, перенесення значного обсягу навчального матеріалу на самостійне опрацювання та інші. Все це зумовлює низку проблем, що постають перед студентами першого курсу ВТНЗ при вивченні курсу фізики.

У той же час, пріоритетним напрямком розвитку освіти в Україні є: впровадження системи безперервної освіти та навчання протягом життя, яке реалізовується шляхом забезпечення наступності змісту та координації навчально-виховної діяльності на різних ступенях освіти, котрі функціонують як продовження попередніх і передбачають підготовку громадян для можливого переходу на наступні ступені [1]. Звідси випливає необхідність розроблення науково-методичних основ наступності навчання фізики в дидактичній системі загальноосвітньої та вищої технічної школи, що дасть змогу цілеспрямовано розвивати знання та вміння з фізики в учнів і слухачів підготовчого відділення, які будуть необхідними для засвоєння курсу фізики у ВТНЗ.

Проблема забезпечення наступності і зв'язку загальноосвітньої та вищої школи завжди була предметом досліджень науковців. Особливої актуальності вона набула в сучасній педагогічній науці. Ґрунтовне дослідження проблеми реалізації наступності висвітлене в роботах Б.Г. Ананьєва, І.В. Антонова, С.М. Годніка, С.У. Гончаренка, Р.С. Гуревича, Н.В.Гусельникової, М.В.Дідовика, В.П. Жуковського, С.Є. Клоса, А.М. Кухти, Л.М. Мазаєвої, Л.Ю.Макаренко, О.Г. Мороза, Д.Ш. Ситдикової, Л.А. Тютюн, Я.Е. Умборга та ін. Така значна кількість робот, з одного боку, говорить про глибину опрацювання цієї теми, а з іншого – свідчить про її актуальність. Однак у більшості робіт не приділено достатньої уваги конкретним заходам, які б забезпечували реалізацію принципу наступності у вивчені фізики при переході із школи чи підготовчого відділення до ВТНЗ. Актуальність проблеми, та недостатнє висвітлення у науковій літературі її важливих аспектів визначили мету нашого дослідження.

Для з'ясування причин, котрі зумовлюють складнощі, що виникають при вивченні фізики, нами було проведено анкетування студентів Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут», Національного авіаційного університету, Подільського державного аграрно-технічного університету, Державної льотної академій (м. Кіровоград), а також анкетування викладачів цих навчальних закладів. Анкетування студентів проводилося двічі: на початку і в середині семестру.

Перше анкетування мало на меті з'ясувати причини труднощів у студентів, які є наслідками попередніх етапів вивчення фізики, а друге – з'ясувати причини труднощів, що виникли при навчанні фізики у ВТНЗ.

При першому анкетуванні студентам було запропоновано дати відповіді на наступні запитання:

1. Що зумовило Ваш вступ до вищого технічного навчального закладу?

2. При вступі до ВНЗ за результатами ЗНО Ви подавали документи:

а) тільки на одну обрану спеціальність у один ВНЗ;

б) на декілька спеціальностей в межах одного ВНЗ;

в) в декілька ВНЗ різного профілю навчання (економічний, гуманітарний, технічний)

г) власний варіант: _____

3. У якому навчальному закладі Ви навчалися до вступу у ВНЗ?

4. Як ви оцінюєте свою підготовку з фізики?

5. Чи були у вас труднощі з вивченням фізики у школі і з чим пов'язані ці труднощі?

На перше запитання 48% студентів відповіли, що вступ до ВТНЗ зумовлений інтересом до техніки, 11% – інтересом до наукової діяльності, а 63% (деякі студенти давали одночасно дві відповіді) – тільки бажанням мати документ про вищу освіту.

При вступі до ВНЗ 18% студентів подавали на одну спеціальність одного навчального закладу, 10% (власна відповідь) – подавали документи у різні ВНЗ, але на споріднені спеціальності, а решта – 72% подавали документи або ж на різні спеціальності одного, або ж до різних за профілем ВНЗ (див. рис. 1).

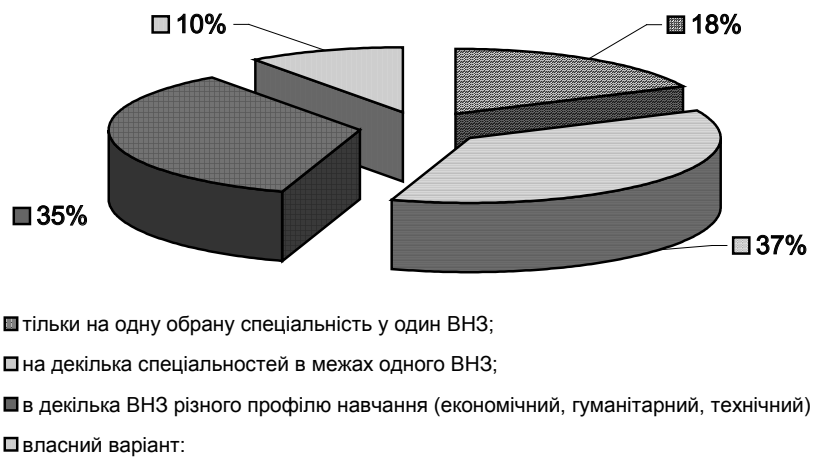


Рис. 1. Діаграма аналізу відповідей студентів щодо особливостей вступу до ВНЗ

Таким чином, тільки 28% студентів мали чітку *спрямованість* на певну спеціальність. Що ж стосується навчальних закладів, то 46% з опитаних студентів закінчили загальноосвітні школи, 34% – ліцеї, 16% – гімназії (серед них і гуманітарні, наприклад, іноземних мов), 3% – навчально-виховні комплекси, 1% – професійно-технічні училища. Відповідно до цього рівень своїх знань з фізики студенти оцінювали від «дуже хороші» до «дуже слабкі» (в останньому випадку у приватних бесідах із студентами було з'ясовано, що в їхніх школах тривалий час були відсутні викладачі фізики, а успішну здачу ЗНО забезпечила короткотермінове «натаскування» при роботі з репетитором). Однак при цьому оцінка з фізики у шкільному атестат у середньому складала 9 балів.

За відповідями студентів при вивченні фізики у школі вони головними проблемами були: погане розуміння навчального матеріалу, невміння розв'язувати задачі, складнощі при необхідності запам'ятовують формули, термінологію, означення, поєднувати теорію з практикою і, крім того, проблеми виникали з організацію самостійної роботи.

При проведенні другого анкетування студентів в середині семестру нас цікавили наступні запитання:

1. З якими труднощами Ви зіткнулися на першому курсі ВТНЗ під час вивчення фізики і в чому вони полягають?

2. Які заходи з Вашої точки зору треба здійснити для усунення труднощів студентів при вивченні фізики у ВТНЗ?

Результати другого анкетування показали, що головні труднощі при вивченні курсу фізики у ВТНЗ студенти першого курсу пов'язують із застосуванням нового для них математичного апарату (диференціальне та інтегральне числення) і, як наслідок цього, в них виникають складнощі з розумінням теоретичного матеріалу та застосуванням цього апарату для розв'язування задач. Крім того, вони виділили, що мають ряд труднощів з організацією роботи по опрацюванню великої кількості навчальної інформації.

Для усунення труднощів у процесі навчання і забезпечення принципу наступності на думку студентів необхідно: створити сайт з інформаційними матеріалами, які містять методичні поради і пояснення відносно розв'язування задач шкільного і вузівського курсу фізики (59%); організувати повторювальний курс шкільної фізики (28%); пояснити методику підготовки до лекцій і практичних занять (19%); пояснити основи самоуправління навчально-пізнавальною діяльністю (13%); пояснити методику роботи з підручником і посібником (5%).

При анкетування викладачів ВТНЗ було поставлені такі запитання:

1. Які перешкоди стоять у забезпеченні принципу наступності навчання фізики між загальноосвітньою та вищою технічною школами?

2. Які Ви можете виділити у студентів типові недоліки (проблеми) в знаннях, вміннях та навичках за шкільною програмою, що впливають на успішне засвоєння фізики у ВТНЗ?

3. Як Ви вважаєте, що необхідно виконати для дотримання наступності навчання загальноосвітньої та вищої школи?

На думку викладачів, які прийняли участь у анкетуванні, перешкоди, які стоять на шляху реалізації принципу наступності навчання фізики між загальноосвітньою та вищою технічною школами, в основному полягають у тому, що: студенти мають суттєві прогалини в знаннях з фізики за програмою загальноосвітньої школи (89%); є відмінність у методах і формах навчання у школі та ВТНЗ (44%); є різні вимоги до самостійної роботи у школі і ВТНЗ (33%).

На думку викладачів типовими проблемами сучасних студентів першого курсу є:

- відсутність системних знань, оскільки фізика сприймається, як набір математичних формул;
- низький рівень знань з елементарної фізики: незнання фізичних законів; не вміє: пояснити фізичний зміст явища; розв'язувати задачі з фізики; виконати розрахунки з заданою точністю; аналізувати результати фізичного експерименту; користуватися вимірювальними приладами (навіть простими – штангенциркулем, мікрометром), тощо;
- недостатній рівень математичних знань (дії з векторами, дії зі степенями, дії з тригонометричними функціями, труднощі з елементами диференціального та інтегрального числення).
- невміння організувати та проводити самостійну роботу;
- невміння реалізувати свої потенційні пізнавальні можливості, що є наслідком низької мотивації та випадковим вибором майбутньої спеціальності.

Для усунення цих недоліків на думку викладачів, що прийняли участь у анкетуванні, необхідно особливу увагу звернути на математичну підготовку учнів на завершальному етапі навчання в школі (елементи диференціального та інтегрального числення), поліпшити навички розв'язування задач та виконання підрахунку результатів, поліпшити навички самостійної роботи з літературою, більше уваги приділяти фізичному змісту досліджуваних явищ, а також більше часу приділяти фізичному експерименту (можливо організувати гурткову роботу), у ВТНЗ дотриматися поступового ускладнення теоретичного і практичного матеріалу, дотриматися єдиного підходу до пояснення понять з фізики у загальноосвітній та вищій технічній школі.

Важливим заходом, який дозволяє отримати відомості про залишкові знання з фізики студентів першого курсу і на базі цього планувати систему заходів для забезпечення наступності у навчанні фізики на перехідному етапі з загальноосвітньої у вищу технічну школу є вхідне тестування. Викладач, беручи до уваги ці дані, має можливість прогнозувати та планувати навчальну діяльність, виявляти її пріоритетні напрямки і слабкі місця, здійснювати індивідуальний підхід до навчання [3].

Вхідне тестування з фізики проводилося на початку семестру з використанням завдань, які пропонувалися на зовнішньому незалежному оцінюванні (ЗНО) у 2008-2010 рр. Структурно тест складався з 12 завдань з вибором однієї правильної відповіді. Тест формувався автоматично комп'ютерною системою підтримки навчального процесу Moodle. На виконання тесту відводилося 30 хвилин. Максимальний бал за тест – 12. Одразу після складання тесту система виводила на екран результат. Студенти мали змогу два рази пройти тест. Особливістю проведення вхідного тестування в цьому році було те, що студенти користуючись мережею Інтернет, виконували завдання за відсутності викладача у зручний для себе час. Виконавши аналіз одержаних результатів ми дійшли до висновку, що переважна більшість студентів не використала додаткових спроб на проходження тесту і підійшли до даного заходу максимально відповідально. Розподіл в балів у відсотках наведений на рис. 2. Середній бал за тест для даної вибірки студентів склав 4,96 з 12 балів. Варто виділити, що 20% студентів отримали оцінки початкового рівня та 58% отримали оцінки середнього рівня. З цього можна зробити висновок, що засвоєння знань студентами за шкільною програмою не було надійним.

Виконавши порівняння статистичних даних вхідного тестування 2009-2010 навчального року з 2010-2011 навчальним роком було з'ясовано, що успішність навчання (УН) серед студентів знизилася майже на 19% у порівняні з 2009-2010 навчальним роком, якість навчання (ЯН) – знизилася майже на 11%

Ці дані показано на діаграмі (див.рис. 3). Результати вхідного тестування ми порівнювали з оцінками атестату студентів, самооцінкою власних знань з фізики та балами, одержаними на ЗНО. Бали сертифікати ЗНО переводилися в реальні бали згідно з перевідною таблицею Українського центру оцінювання якості освіти (http://testportal.gov.ua). Результати статистичного аналізу по чотирьох студентських групах (усього 70 студентів) показані на рис. 4.

Низький рівень залишкових знань з фізики, на жаль, впливає на можливості студентів в оволодінні новими знаннями і поглибленням тих знань, якими вони вже володіють. Про це свідчать результати планових контрольних робіт та іспит [2]. Таким чином має місце порушення принципу наступності навчання в системі неперервної освіти.

Підводячи підсумки вхідного тестування та аналізу результатів анкетування можна зробити висновок, що студент першого курсу вищого технічного навчального закладу має ряд труднощів із засвоєння загальної фізики, особливо пов'язаних з розв'язуванням задач та організацією самостійної підготовки, що вказує на порушення наступності між загальноосвітньою та ви-

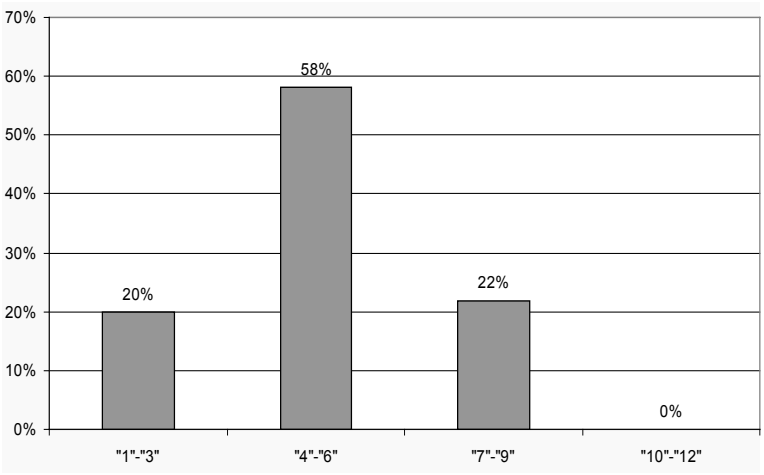


Рис. 2. Розподіл результатів вхідного тестування з фізики 2010-2011навчального року, які дистанційно проходили

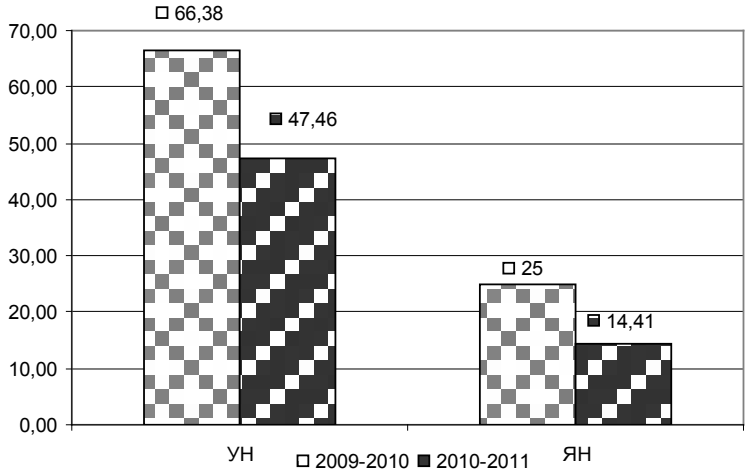
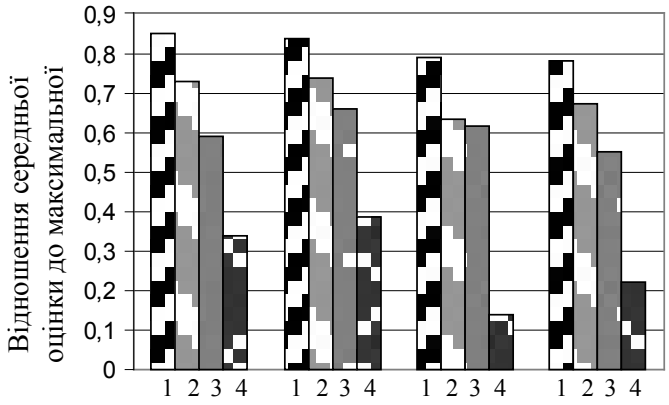


Рис. 3. Діаграма порівняння успішності та якості навчання за 2009-2010 та 2010-2011 навчальні роки



1 - оцінка атестата: 2 – самооцінка студентів;
3 - бал ЗНО; 4 - оцінка вхідного тестування

Рис. 4. Результати статистичного аналізу у чотирьох студентських групах

щою технічною школою.

Для усунення бар'єру, який виникає перед студентом першого курсу, ми впроваджуємо у навчальний процес пропедевтичний курс фізики, побудований на сучасних інформаційних комп'ютерних технологіях. Пропедевтичний курс включає дидактичні матеріали:

- електронний посібник для очно-заочної школи доуніверситетської підготовки,
- електронний посібник з розв'язування задач елементарної фізики,
- симулятори лабораторних робіт, які забезпечують подолання недоліків шкільної підготовки студентів першого курсу ВТНЗ.

Доступність даного курсу через мережу Інтернет усім бажаючим учням і студентам дозволяє систематизувати знання з фізики, ознайомитися з підходами відносно розв'язування задач, перевірити свої знання та усунути прогалини в знаннях за шкільний курс.

Література та джерела

1. Національна доктрина розвитку освіти / Нормативно-правове забезпечення освіти. – Х.: Видав. гр. "Основа", 2004. – Ч.1. – 144 с.
2. Подласов С.О. Результати вхідного тестування з фізики / С.О.Подласов, О.П.Кузь / Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка [Текст]. Вип. 77. / гол. ред. М.О. Носко/ – Чернігів: ЧДПУ, 2010. – С.274-276
3. Щевелева Г.М. Диагностическое тестирование предметных знаний первокурсников / Г.М.Щевелева // Педагогика. – 2001. – № 7. – С.53-58

В статье проанализированы результаты анкетирования и входного контроля знаний студентов с целью определения факторов влияющих на реализацию принципа преемственности в учебно-воспитательном процессе высшей технической школы. Обеспечение преемственности обучения физики в дидактической системе общеобразовательной и высшей технической школы даст возможность целеустремленно развивать знания и умения по физике в учащихся и слушателей подготовительного отделения, которые будут необходимы для усвоения курса физики в ВТУЗе.

Ключевые слова: преемственность обучения физике, входной контроль знаний, высшая техническая школа.

The authors of the article have analysed the results of questioning and entrance control of knowledge of students for the purpose of definition of factors influencing the realization of a principle of continuity in teaching and educational process of the higher technical school. Ensuring the continuity of teaching physics in the didactic system of general education and higher technical education will enable single-mindedly to develop the knowledge and skills of physics students and students in the preparatory department, which will be necessary for learning physics course in the higher technical schools.

Key words: the succession teaching of physics, the entrance control of knowledge, a higher technical school.

УДК 371.134

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ У МАБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Олійник Галина Михайлівна,
м.Тернопіль

Анотація. У статті проаналізовано особистісні та професійні якості соціального педагога. Охарактеризовано ролі та їх значення у професійній діяльності соціального педагога.

Ключові слова: соціальний педагог, особистісні якості, професійні якості.

Визнання в суспільстві професії соціального педагога зумовило потребу в удосконаленні підготовки фахівців як у контексті формування їх професійної компетентності так і формування професійно зумовлених особистісних якостей. Позитивно оцінюючи напрацювання вітчизняних вчених у сфері професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів (О.Безпалько, Р. Вайноли, І. Звєрєвої, А. Капської, Л. Міщик, В. Поліщук, С. Харченко та ін.), вважаємо за можливе зауважити, що компонент формування професійно зумовлених особистісних якостей вивчено недостатньо.

Аналіз нормативних документів, праць дослідників з проблем соціальної педагогіки (Ю. Галагузова, В. Бочарова, А. Капської, Ю. Льоніна, Ф. Мустаєва та ін.), практичної соціально-педагогічної діяльності дають підстави виокремити такі ролі соціального педагога:

- посередника, який сприяє взаєморозумінню між окремими людьми та їх оточенням; впливає на взаємодію між організаціями та інститутами і тим самим впливає на соціальну політику в конкретному регіоні;
- адвоката, захисника інтересів і законних прав клієнта, його сім'ї, різноманітних категорій населення; домагається соціальної справедливості стосовно кожного члена суспільства і створення оптимальних можливостей для становлення його суб'єктності;
- помічника своїх клієнтів у вирішенні їх проблем; допомагає людям розширити їх компетентність і здатність власними силами вирішувати свої проблеми;
- соціального терапевта і наставника сім'ї, дітей, оточуючих їх людей, турбується про здоров'я сім'ї, її моральні загальнолюдські цінності, своєчасне вирішення проблем, що виникають;
- конфліктолога, допомагаючи передбачити, уникнути, а в разі потреби і вирішити конфліктні ситуації своїх клієнтів;
- аніматора, оскільки він часто спонукає людину до дії, сприяє відновленню взаємовигідної взаємодії між особистістю та суспільством;
- експерта у постановці соціального діагнозу і визначенні методів компетентного втручання;
- громадського діяча, підтримуючи, розвиваючи та очолюючи соціальні ініціативи громадян, спрямовані на оздоровлення і поліпшення довкілля [4, с.10-11; 5, с.21]. Саме завдяки цим ролям соціальному педагогу легше будувати взаємостосунки з людьми.

Головне завдання нашого дослідження – визначити професійно зумовлені особистісні якості соціального педагога та шляхи їх формування.

Л. Міщик визначає такі основні *групи* найбільш важливих професійних якостей:

– професіоналізм, компетентність, високий рівень культури;

– доброта, любов до людей, бажання допомогти, чуйність, милосердя, співчуття;

– комунікабельність, товариськість, делікатність, тактовність, вміння викликати довірливе ставлення до себе, здатність підтримувати іншого. Окрім цих інтегральних якостей, дослідниця виокремлює такі професійно зумовлені особистісні якості соці-

ального педагога, як порядність, чесність, альтруїзм, терпимість, висока моральність, відповідальність, наполегливість, ініціативність [3].

Стиль поведінки соціального педагога, зумовлений сукупністю його особистісних якостей, його ціннісними орієнтаціями, інтересами, впливає на систему відносин, які він формує не лише з клієнтами, а й зі своїми колегами, підлеглими, адміністрацією.

Можна спостерігати, що одним соціальним педагогам вдається порівняно легко переборювати конфліктні ситуації, інші почувають себе в них дискомфортно. Тому роль особистісних якостей соціального педагога, безсумнівно, велика у виборі напрямку в професійній діяльності.

Аналізуючи особистісні якості соціального педагога, А. Капська виокремлює серед них такі основні групи:

– до першої групи дослідниця відносить психологічні характеристики соціальних педагогів, що є складовою частиною їх здатності до цього виду діяльності;

– другу група становлять психолого-педагогічні якості, орієнтовані на удосконалення соціального педагога як особистості;

– до третьої групи віднесено психолого-педагогічні якості, спрямовані на створення ефекту індивідуальності.

Першу групу якостей визначають вимоги, які притаманні психічним процесам особистості: сприйняття, пам'ять, уява, мислення, та психічні стани: втома, апатія, стрес, тривожність, депресія, увага та стан свідомості.

До другої групи якостей віднесено психоаналітичні якості, такі, як самоконтроль, самокритичність, самооцінка своїх вчинків, а також фізична тренованість, уміння переключатися і керувати своїми емоціями.

До третьої групи – комунікативність (здатність фахівця швидко встановлювати контакт із іншими людьми); емпатійність (здатність відчувати і сприймати настрої людей, виявляти їхні установки й очікування, співпереживати); візуальність (зовнішня привабливість особистості); красномовство (уміння вселяти віру і переконувати словом) та інші [6, с.48-49].

Серед дослідників спостерігаються різні підходи щодо визначення особистісних якостей, які мають бути притаманні соціальному педагогу. Так, Н. Шмельова розглядає особистість соціального педагога на основі комплексного аналізу поняття – "особистісний потенціал", який на думку дослідниці, охоплює такі компоненти:

– професійні знання, вміння, навички (кваліфікаційний потенціал);

– працездатність (психофізіологічний потенціал);

– інтелектуальні здібності (освітній потенціал);

– креатині здібності (творчий потенціал);

– здатність до співпраці і взаємодії (комунікативний потенціал);

– ціннісно-мотиваційну сферу (моральний потенціал) [10].

В особистісній характеристиці соціального педагога Т. Шевелєнкова особливого значення надає емоційним особливостям. Особливостями, що визначають професійну придатність, вона вважає: легкість у висловленні емоцій, екстравертність, емоційну стійкість, синергетичний характер емоційних переживань, оптимальний рівень тривожності, толерантність, емпатійність [11, с.151].

У структурі особистості соціального педагога Л. Султанова і Є. Холостова виокремлюють такі особистісні якості:

– інтелектуальні: розвинуте емпіричне, образне, абстрактне мислення, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, критичність і незалежність розуму і суджень, здатність до аналізу і синтезу;

– комунікативні: потреба в соціальному спілкуванні, що передбачає спільну творчу діяльність, бажання ділитись думками, почуттями, безкорисна потреба приносити людям радість, толерантність до точки зору інших;

– креативно-естетичні: здібність до творчості, почуття прекрасного, розвинута уява, сприйняття нового, заперечення псевдомистецтва, здатність бачити і розвивати в дітях творче начало;

– креативні: уміння знайти кожній людині справу за інтересами і здібностями, базуючись на знаннях його особистісного потенціалу, захоплювати людей спільною ідеєю, добирати актив з дітей, батьків, колег, стимулювати діяльність людей через мотиваційну сферу. Вміти координувати взаємодію різних закладів, соціальних служб, державних і суспільних організацій;

– конструктивні: вміти конструювати соціально-культурну діяльність, гнучко реагувати на зміни, що відбуваються в соціокультурній сфері і молодіжному середовищі, змінами форм і видів діяльності;

– перцептивні: вміння проникати у внутрішній світ дитини, вміння виявляти її відношення до оточуючого світу, її емоційний настрій і впливати на нього, володіти педагогічною пильністю і чутливістю, які дозволяють передбачити результати свого впливу;

– емоційно-вольові: емоційна стійкість, терплячість, стриманість, здатність до саморегуляції, вміння створювати навколо себе поле тяжіння [7, с.94; 8, с.77].

В. Гриньова особистісні якості соціального педагога поділяє на чотири групи. До першої групи вона відносить ті якості, які висуваються професійною діяльністю як вимоги до психічних процесів (сприйняття, пам'ять уява, мислення); психічних станів (втома, апатія, стрес, тривожність, депресія); вольових характеристик (наполегливість, послідовність, імпульсивність). Другу групу особистісних якостей складають індивідуально-психологічні якості: стриманість, вимогливість, урівноваженість, спостережливість, толерантність. Третя група – екстравертивні якості: повага до людини, комунікативність, доброзичливість, емпатійність. Четверта містить готовність до самовдосконалення, самоконтроль, самокритичність, самооцінку своїх вчинків, стресостійкі якості [2].

Дослідниця Ю. Галагузова особистісні якості соціального педагога об'єднує у такі основні групи:

– морально-гуманістичні якості, зумовлені специфікою цього виду професійної діяльності (любов до людей, гуманність, доброзичливість, співчутливість, альтруїзм, милосердя, терпимість, відповідальність);

– психологічні характеристики, що забезпечують професійну придатність до даного виду діяльності (високий рівень проходження психічних процесів, стійкі психічні стани, високий рівень емоційних і вольових характеристик, а також якості, що відображають стійкість до стресів – психофізична тренованість, саморегуляція);

– психоаналітичні якості, які створюють основу для вдосконалення соціального педагога як професіонала (самоконтроль, самокритичність, самооцінка);

– психолого-педагогічні якості, які забезпечують налагодження ефективних взаємовідносин з усіма об'єктами і суб'єктами діяльності (комунікабельність, емпатійність, толерантність, перцептивність, візуальність, красномовність, тактовність) [1, с.118].

Висновок: проведений аналіз наукової літератури дає можливість визначити професійно зумовлені особистісні якості соціального педагога. Науковці виокремлюють такі основні особистісні якості фахівця: професіоналізм, компетентність, високий рівень культури, доброта, любов до людей, бажання допомогти, чуйність, милосердя, співчуття, комунікабельність, товариськість, делікатність, тактовність, вміння викликати довірливе ставлення до себе, чесність, альтруїзм, терпимість, висока моральність, відповідальність, наполегливість, ініціативність, здатність підтримувати іншого. Важливу роль у формуванні якостей, необхідних соціальному педагогу для успішного виконання професійних обов'язків і спілкування з клієнтом, відіграють природні дані, прагнення до самовизнання, самоутвердження, бажання вчитися, ціннісні орієнтації і вольові зусилля людини, яка обрала цю професію.

Отже, ефективність професійної діяльності залежить не тільки від рівня підготовки фахівця, його знань і досвіду, а й від особистісних якостей, а також життєвої позиції соціального педагога, які є необхідними для роботи.

Література та джерела

1. Галагузова Ю. Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов: Дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика обучения и воспитания». – М., 2001. – 373 с.
2. Гриньова В. М. Теоретико-методологічні основи соціально-педагогічної діяльності / В. М. Гриньова, К. В. Яресько. – Харків: Крок, 2003. – 32с.
3. Міщик Л. І. Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти: Монографія / Відп. ред. Л. Г.Коваль. – Запоріжжя, 1997. – 370 с.
4. Мустаева Ф. А. Социальная педагогика: Учебник для вузов / Ф. А. Мустаева. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 528 с.
5. Соціальна педагогіка: Підручник / За ред. А. Й. Капської. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 256 с.
6. Соціальна педагогіка: Підручник / За ред. А. Й. Капської. – Київ: Центр навчальної літератури, 2006. – 468 с.
7. Справочное пособие по социальной работе / [Л. С. Алексеева, П. В. Бабкова, Т. Ю. Бурлако и др.] / Под. ред. А. М. Панова, Е. И. Холостовой. – М.: Юристь. – 1997. – 168 с.
8. Султанова Л. Л. Теория и практика профессионально-педагогической подготовки социальных педагогов в колледже: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.06. – Тольятти, 1997. – 181 с.
9. Шевеленкова Т. Профессионально-личностное развитие социального педагога / Т. Шевеленкова // Социальная работа. Теоретические основы подготовки социальных работников. – М., 1992. – Вып.5. – С.150-167.
10. Шмелева Н. Б. Профессиональная подготовка студентов – будущих специалистов по социальной работе (акмеологический подход) / Н. Б. Шмелева // Российский журнал социальной работы. – 1996. – №1. – С.109-113.

В статье проанализированы личностные и профессиональные качества социального педагога. Охарактеризованы роли и их значения в профессиональной деятельности социального педагога

Ключевые слова: социальный педагог, личностные качества, профессиональные качества.

The personality and professional internalss of social teacher have been analysed. Their roles and values have been described in the professional activity of a social pedagogue.

Keywords: social pedagogues, personality internalss, professional internalss.

УДК 373.51:37.015.3

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ УЧНІВ

Опачко Магдалина Василівна,
м.Ужгород

Підготовка вчителя до управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів передбачає визначення сутності управління, його складових; з'ясування умов ефективності формування управлінської компетентності: психологічних, дидактичних, особистісних. Визначення, наприклад, психологічних умов формування управлінської компетентності вчителя, в свою чергу, передбачає розкриття психологічних засад управління засвоєнням учнями знань.

В статті розкриваються психологічні особливості управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів. Вони полягають у визначенні стратегій управління в залежності від стилю розумової діяльності особистості, стилю навчання, а також від урахування зовнішніх факторів (зворотного зв'язку та механізмів його оптимізації) у процесі управління.

Ключові слова: психологічні особливості, стратегії управління, стиль мислення, стиль навчання, оптимізація зворотного зв'язку.

Пошуки шляхів підвищення ефективності навчально-пізнавальної діяльності учнів уможливлює створення науковцями моделей, технологій, методик навчання, які сприяють формуванню якостей особистості, розвитку її здібностей, засвоєнню нею досвіду практичної діяльності в тій чи іншій предметній галузі. Але будь-яка діяльність, відсторонена від учнів, від їх потреб, інтересів, індивідуальних інтелектуальних запитів є, до певної міри, односторонньою і не дає такого результату, як діяльність взаємопов'язана, діяльність, що складає основу співпраці, співтворчості. Досягти високого рівня взаємодії у педагогічному процесі, тобто зробити її (взаємодію) ефективною дозволяє дотримання закономірностей педагогічного процесу, в тому числі і закономірність управління.

Отже, володіння управлінською компетентністю педагога є необхідною умовою його підготовленості до професійної діяльності. Саме тому дедалі частіше зустрічаємо у науковому обігу поняття "управлінська діяльність учителя", "управління засвоєнням знань учнів", "управління навчально-пізнавальною діяльністю", "методичне управління" тощо.

Психологічні аспекти управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів розглядаються в роботах багатьох дослідників-психологів (Д.Н. Богоявленського, О.В.Брушлінського, П.Я.Гальперіна, В.В.Давидова, О.М.Леонтьєва, О.М.Матюшкіна, Ю.І.Машбиця, Н.Л.Менчинської, З.О.Решетової, С.Л.Рубінштейна, Н.Ф.Тализіної, Н.В.Чепельової) та педагогів (Г.О.Атанова, П.С.Атаманчука, В.Г.Гамаюнова, О.А.Виходцевої, І.Д.Пасічника, В.П.Симонова, П.І.Третьякова).

У попередньому дослідженні нами було систематизовано знання про психологічні механізми засвоєння знань. Виокремлено три основні підходи до розуміння цього процесу, які виробились впродовж розвитку психологічної науки. Розкрито стратегії управління в залежності від способу засвоєння [7].

Але процес засвоєння знань є тільки важливою ланкою навчально-пізнавальної діяльності. Як відомо, процес навчання складається з діяльності вчителя, яка власне і визначається як навчальна, і учбової діяльності учнів, яка має назву учіння, і в структуру якої входить процес засвоєння як центральна ланка у роботі з інформацією. Навчальна діяльність по відношенню до учбової діяльності виступає як об'єкт управління. В такому випадку є сенс розглядати навчання як управління учбовою діяльністю учнів, оскільки цей підхід відображає психологічні механізми навчання (Ю.І.Машбиць). Механізмами навчання є конструкти, що описують взаємодію навчальної та учбової діяльностей. До них відносять механізм довизначення задачі. Він полягає в тому, що

зовнішній навчальний вплив перетворюється в учбову задачу, яка визначає напрямок діяльності учня. Останнє відбувається тоді, коли навчальний вплив набуває в учня особистісного змісту. У цих умовах актуалізуються цілі, мотиви, досвід учня і все це доводить, що він не просто об'єкт управління, а є суб'єктом учбової діяльності.

Варто підкреслити, що коли визначають навчання як управління, мають на увазі не всю навчальну діяльність педагога, а лише ту, яка веде учнів до здійснення цілей. Навчання має задачну структуру і його можна описати як процеси розв'язання задач. Задачі, які розв'язують вчителі називають дидактичними. Розв'язування дидактичних задач пов'язується з розв'язанням учбових задач.

У представленій роботі акцентуємо увагу на визначенні стратегій управління в залежності від стилю (стратегій) розумової діяльності учнів, а також від стилю навчання. Окрім того, спробуємо визначити фактори, що впливають на ефективність управління.

Таким чином, мета дослідження полягатиме у розкритті психологічних особливостей управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів. Для цього варто зупинитись: а) на стратегіях мисленєвої (розумової) діяльності і особливостях управлінської діяльності в залежності від переважаючої стратегії; б) стилях навчання та особливостях управлінської діяльності в залежності від переважаючого стилю навчання; в) зовнішніх факторах, що впливають на ефективність управлінської діяльності.

Для з'ясування особливостей управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів ми виокремимо, так звані "внутрішні" і "зовнішні" чинники, які впливають на його ефективність. До внутрішніх належать чинники, пов'язані із перебігом пізнавальних психічних процесів та стилями поведінки (реагування) в ситуації пізнавальної активності. Сюди відносимо стилі мисленневої (розумової) діяльності та стилі навчання.

Щоб управляти засвоєнням, треба для початку визначити, що таке засвоєння у різних методологічних підходах. Варто без деталізації останніх виділити два основні (згідно філософії сучасної освіти): сциєнтично-технократичний і гуманістично-плюралістичний. Перший представлений діяльнісним, біхевіористичним напрямками, другий гуманістичним, екзистенціалістичним напрямками (свідомо уникаючи деталізацій, виділяємо тільки провідні, засадові напрямки для конкретизацій виокремлених підходів, оскільки вважаємо інші напрями модифікаціями, модернізаціями, тобто похідними від виокремлених).

Для першого напряму у педагогічній науці характерним є виділення діяльності (цілей, мотивів, способів, засобів, результатів) як визначальної, провідної характеристики особистості (воістину: за плодами їхніми впізнайте їх).

Для другого напряму провідною метою у дослідженнях є особистість, людиноцентризм.

У першому випадку говоримо про рівні виконання діяльності: низький, середній, достатній, високий. Особистості скрізь призму діяльності, її сутність визначається спрямованістю діяльності, а структура спрямованості включає: бажання, інтереси, ідеали, переконання, світогляд, прагнення (устремління) [9].

Динамічна функціональна структура особистості розвивається у відповідності до чотирьох основних видів діяльності особистості: тренування (властиве для підструктури біопсихічних властивостей особистості); вправляння (для психічних процесів як форм відображення: аналіз, синтез, систем.класифікація); научіння (для досвіду як отримання знань, навичок та вмінь); виховання (для спрямованості особистості, а значить і для особистості в цілому) [вироблення: повторення, закріплення].

Другий методологічний підхід у педагогічній науці головним об'єктом у дослідженнях визначає особистість. Ключовими характеристиками особистості є її самооцінка, як уявлення людини про себе (К.Роджерс); "Я-концепція", що породжується у взаємодії з іншими людьми), динамічна організація мотиваційних систем, звичок, установок і особистісних рис індивіда, які визначають унікальність його взаємодії з середовищем (Г.Олпорт); самоактуалізація особистості, самовираження, що реалізується в результаті розвитку особистості сходинками "ієрархії потреб" від найнижчих (самовираження) (А.Маслоу); складність, багатоплановість психічного життя особистості, свідоме й несвідоме, внутрішні суперечності (фрейдизм). Діяльність у цьому випадку розглядається як децентралізована сукупність "вчинкових творень". А відтак відпадає потреба говорити про діяльність як об'єктивну реальність, суб'єктивність якої знаходить вираження у рівневій та якісній оцінці результатів. Звідси і прагнення організувати навчальний процес як послідовну реалізацію індивідуальних програм навчання: на засадах децентралізації в управлінні, проектування програм з урахуванням індивідуального досвіду особистості, її інтересів, здібностей, рівня домагань, успішності в досягненні результатів.

Філософські засади трансформації сучасної освіти як сфери життєдіяльності і джерела розвитку особистості визначають методологічне підгрунтя на засадах гармонійного поєднання двох підходів, що раніше вважались протилежними і сприймати їх як частини цілого, що доповнюють одна одну. Розробка такого напряму у педагогічній практиці знайшла своє відображення у конкретизації методики навчання технологіями навчання, які прийнято називати новаційними (інноваційними), сучасними.

Отже, у першому випадку засвоєння – це діяльність, процес. Управління процесом полягає в організації діяльності засвоєння, контрольно-регуляційних впливах на конкретних етапах засвоєння та діагностиці результатів. Тобто, йдеться про чітке розмежування того, що саме підлягає засвоєнню (поняття, функціональні взаємозв'язки, закономірності чи досвід діяльності, способи операції, дії, прийоми, тобто теоретичні узагальнення знання) чи практичні результати (уміння і навички).

У другому випадку, засвоєння знань – це здатність особистості, характеристика перебігу пізнавальних процесів (швидко і повільно, об'єм засвоєння: малий, великий; поверхневе і ґрунтовне; швидкість: повільно і блискавично).

В цьому випадку засвоєння як внутрішній механізм, саморегуляція якого забезпечує успішність у оволодіння знаннями.

У педагогічній психології існують кілька підходів до розуміння засвоєння як процесу оволодіння новими знаннями. І.О.Зимня наводить у якості концептуальних три підходи [3, с.32]:

- засвоєння як механізм формування індивідуального досвіду людини через оволодіння ним способів діяльності і поведінки в соціумі; таке засвоєння триває впродовж життя людини і носить як стихійний, так і організаційний характер;
- засвоєння як складна інтелектуальна діяльність людини, що ґрунтується на активному використанні всіх пізнавальних механізмів (як сенсорно-перцептивних, так і мнемічних і ментальних, інтелектуальних), які забезпечують весь цикл роботи з інформацією: від прийому і обробки, до збереження і відтворення;
- засвоєння як результат спеціально організованої навчальної діяльності, спрямованої на оволодіння новою інформацією та способами її використання, яка характеризується науковістю, системністю, міцністю засвоєного матеріалу.

Отже, в загальному вигляді засвоєння – це процес роботи з інформацією, результатом якого є знання та вміння використовувати їх.

Разом з тим, багато дослідників звертають увагу на ще одну важливу особливість засвоєння, пов'язану з його процесуальністю – структурність. Так, наприклад, згідно з позицією С.Л.Рубінштейна, процесний характер засвоєння обумовлений послідовністю реалізації певних етапів прийому, змістової переробки, збереження отриманої інформації і її використання в інших умовах розв'язування нових задач [10].

Н.Д.Левітов [5] ввівши поняття "психологічні компоненти засвоєння" об'єднав у його структурі чотири складові:

– позитивне ставлення учнів;

– безпосереднє, чуттєве ознайомлення з матеріалом;

– мислительна переробка отриманого матеріалу;

– запам'ятовування і зберігання обробленої інформації.

Виходячи з цього, можна відмітити, що згідно з Н.Д.Левітовим, попереднім етапом процесу засвоєння є мотивація, слідом за якою проходить сприйняття інформації, її осмислення і запам'ятовування. Кінцевим етапом виступає збереження

інформації. На відміну від Н.Д.Левітова, С.Л.Рубінштейн в процесі засвоєння виокремлює наступні стадії (етапи): сприймання, осмислення, закріплення, оволодіння.

Як відмічає І.А.Зимня, значимою характеристикою засвоєння інформації є її кількість. В свою чергу якість засвоєння описується наступними параметрами: міцність, повнота, системність, індивідуальна здатність.

Особливо варто відмітити, що засвоєння повинно бути об'єктом управління, причім специфічним для кожного виду інформації. Технологічно це може реалізовуватись з використання різних концептуальних підходів (традиційного, програмового, проблемного, контекстового та ін.).

Розглянуті характеристики засвоєння покладено в основу визначення рівнів засвоєння, які характеризують якісні особливості результатів та відмінності в характері пізнавальної діяльності: Н.В. Кузьміна [4] в якості основної характеристики пізнавальної діяльності виділяє продуктивність. Розрізняють п'ять рівнів продуктивності:

- репродуктивний (відтворення повне і точне змісту і форми засвоюваної інформації);
- адаптивний (адаптація змісту і форми засвоюваної інформації в залежності від цілей та умов її подальшого використання, а також від мотивів і здібностей людини, що засвоює інформацію);
- локально моделюючий (передбачає самостійну побудову людиною системи знань і окремих умінь з конкретних питань або аспектів діяльності);
- системно моделюючий (самостійна побудова цілісної системи знань і умінь, що охоплюють усі аспекти адекватного використання інформації в різних умовах);
- творчий (створення єдиної цілісної, адекватної потребам та інтересам особистості і умовам життя інформаційної моделі).

Трактування засвоєння як індивідуальної здатності особистості сприймати, відтворювати, трансформувати інформацію та адекватно використовувати її можливості [1] дали підстави говорити про наявність "когнітивної карти" як індивідуальної та ментальної характеристики особистості [6].

В рамках досліджень гуманістичного напряму в педагогічній науці виокремлюються стратегії мисленевої діяльності як інтегрального показника функціональної взаємодії основних психічних пізнавальних процесів при провідній (координуючій) ролі одного з них. Так, наприклад, сприймання інформації залежить від рівня уваги, осмислення, яке в свою чергу, залежить від функціонування (і домінування котрогось із видів: образне, наочне і т.д.) мислення, запам'ятовування залежить від пам'яті.

Узагальнюючи вищесказане, варто відмітити, що процес оволодіння інформацією протікає поетапно в чотири етапи. Для кожного з етапів необхідні рівні умови, а ефективна реалізація цього процесу пов'язана з можливостями і обмеженнями людської психіки [8, с.35].

Урахування особливостей процесу засвоєння інформації і досягнення різних рівнів засвоєння уможливлює виокремлення двох базових стратегій розумової діяльності, які накладають свій відбиток на взаємовплив психічних пізнавальних процесів на досягнення результатів пізнавальної діяльності. Іншими словами, психологічні стратегії розумової діяльності обумовлюються послідовністю реалізації етапів пізнавальної діяльності.

Перша стратегія передбачає, що після сприймання інформації найбільш активна роль у її обробці належить пам'яті. Завдяки роботі пам'яті відшукуються образи, уявлення, які є своєрідними аналогами до сприйнятої інформації. Це призводить до того, що сприйнята інформація фіксується не як нова, а як частково аналогічна до засвоєної раніше. В результаті частина інформації, що надходить, і не відповідає за формою і змістом тій, що зберігається у пам'яті, втрачається, а прийнята в обробку набуває уже знайомих рис і її зміст коректується у відповідності до аналогій.

Зрозуміло, що оброблена таким чином нова інформація не адекватна до тієї, що була на "вході" як за змістом, так і за об'ємом. Але оскільки інформація після обробки пам'яттю набула "знайомих" рис, то її мисленєва обробка відбувається швидше і вона включається в систему понять, суджень та умовиводів, якими володіє і користується конкретна людина.

Перевага цієї стратегії якраз і полягає у швидкості обробки та включення інформації в наявну систему знань, недоліки пов'язані з частковою втратою інформації, подальшою деформацією і стереотипізацією тієї частини, яка була засвоєна. Відповідно і використання поновлених знань буде носити стереотипний характер, що обмежує гнучкість і варіативність розумової діяльності.

Як відмічає С.В.Кошельова, така стратегія може бути продуктивною при формуванні в учнів загальних основ знань з якої-небудь проблеми або предмету, де першочергове значення мають стандартизація, єдність і несуперечність базових знань і методів (способів) їх застосування [8, с.42].

В умовах, що вимагають гнучкого, варіативного використання знань, що передбачають наявність творчого підходу до обробки інформації та її використання в інших (змінених) умовах, ця стратегія буде недостатньо ефективною. Рівень засвоєння, якого досягають за допомогою цієї стратегії, зазвичай, не перевищує адаптивний, що дозволяє людині адекватно орієнтуватися в інформаційному середовищі, але викликає труднощі в її повноцінному використанні.

Друга стратегія передбачає, що після сприймання нова інформація підлягає мисленєвій обробці, спрямованій на її осмислення, розуміння і тільки після цього обробляється пам'яттю [8, с.43]. Внаслідок активного мислення, що ґрунтується на смисловій та логічній обробці отриманої інформації відбувається її "розширене" варіативне осмислення за участі уже відомих понять і побудовою різних суджень, що пов'язують нову і стару інформацію. За допомогою логічних операцій виявляються, аналізуються, систематизуються схожі і відмінні риси нової і наявної інформації. В результаті умовиводів формуються нові знання, які включається у загальну систему знань, якими володіє людина. Зрозуміло, що йдеться про більші часові затрати і зусилля.

Перевагами цієї стратегії полягають у тому, що вона дозволяє активізувати творчі можливості людини, розширити інформаційний діапазон, створити гнучку, варіативну систему знань, яка може використовуватись у нестандартних ситуаціях, розширити тим самим діапазон інтелектуальних умінь і підвищити адаптивні можливості людини. Недоліком є її енергоємність, що обумовлює великі затрати часу та зусиль. Але ця стратегія найбільш продуктивна для розвитку інтелектуальних і творчих здібностей людини, діяльності у нестандартних умовах або непередбачуваних ситуаціях. В умовах, що вимагають стандартних дій, дотримання правил і інструкцій (нормативної поведінки) ця стратегія не буде ефективною.

Рівні засвоєння, яких досягають за допомогою цієї стратегії, визначається вираженою самостійною інтелектуальною активністю людини і досягненням нею індивідуальних результатів. Йдеться про досягнення **"як мінімуму системно моделюючого рівня засвоєння"** [8,с.44].

Як показують результати сучасних експериментальних досліджень ефективність управління залежить також і від стилю навчання [11]. Як зауважує М.Туленко, стиль навчання, це більш широке поняття, ніж поняття когнітивного стилю. Когнітивний стиль це спосіб, якому людина надає перевагу щодо отримання та обробки інформації. Це, в основному, вроджена якість, яка важко змінюється.

Стиль навчання це сума прийомів, яким **людина віддає перевагу** в певний період навчання. Він розвивається відповідно до вроджених здібностей, але впродовж життя змінюється та удосконалюється. Стиль навчання може допомогти людині досягти хороших результатів у **засвоєнні певного типу навчальних програм**, але він може ускладнити досягнення хороших результатів у вивченні іншого типу навчальних програм.

У своїх емпіричних розвідках дослідниця опирається на результати наукових пошуків американського психолога Д.Колба (D.Kolb), (представника емпіричної психології). Він виокремлює (на основі виділення двох ознак, що описують стилі навчання, а саме: спосіб сприймання інформації (виділяє два способи: конкретний та абстрактний) та спосіб її обробки (виділяє два способи: абстрактна концептуалізація та експериментування)) чотири стилі навчання:

- конкретний, рефлективний стиль навчання (студентів, у яких домінує цей стиль навчання, називають новаторами, або дивергаторами);
- абстрактний, рефлективний стиль навчання (студентів, у яких домінує цей стиль навчання, називають аналітиками, або асиміляторами);
- абстрактний, активний стиль навчання (студентів, у яких домінує цей стиль навчання, називають практиками або також конвергаторами);
- конкретний, активний стиль навчання (студентів, у яких домінує цей стиль навчання, називають динамічними, або акомодаторами).

Як зауважує М.Туленко, традиційне навчання приємне тільки для студентів аналітиків (асиміляторів), у яких домінує абстрактний рефлективний стиль навчання. Для того, щоб всі студенти могли під час навчання максимально використати переваги свого стилю навчання, викладач повинен пояснити значення, важливість нової інформації (це особливо корисно для студентів – дивергаторів), пояснити сутність нових знань (це особливо корисно для студентів – аналітиків), створити середовище, в якому були б можливості для вирішення проблемних ситуацій (це особливо корисно для студентів конвергаторів) і для практичного використання засвоєних знань (це особливо корисно для студентів – акомодаторів) [11, с.154].

Варто зауважити, що внутрішніх чинників управління відносимо також стимулювання мотивації навчальної діяльності учнів.

До зовнішніх факторів ефективності управлінської діяльності відносимо зворотній зв'язок.

Зворотній зв'язок – це необхідна ланка у функціонуючій системі управління. Повноцінна робота системи передачі і засвоєння знань забезпечується ефективністю зворотного зв'язку. Завдяки йому вчитель своєчасно отримує інформацію про відхилення, що виникають в учбовій діяльності. Як відмічає К.М.Гуревич, оскільки результат процесу навчання зосереджено в "образі" учня, то саме знання про зміни у розвитку учня і можуть бути дієвим механізмом у зворотному зв'язку системи "вчитель-учні". "Вербальне вираження цього образу має ряд переваг – воно може бути художньо довершеним і повним, але воно унеможливлює проведення градаційної оцінки, а значчить відсутня можливість для міжіндивідуального порівняння [2, с.370].

Для кількісної оцінки змін у розвитку учня пропонується використання критеріально-орієнтованих тестів. В ідеальному наближенні за результатами тестування можливе виявлення (з'ясування) того, які з понять засвоєні учнями краще, котрі гірше; котрі в повному обсязі, які частково; яка методика навчання дає кращі результати, яка гірші; які учні за одних і тих самих умов показують кращі результати, котрі гірші; якого типу корекційні впливи (завдання, діяльність із засвоєння) необхідні для усунення прогалин тощо.

Переконлива модель управління навчально-пізнавальною діяльністю К.М.Гуревича, на нашу думку, у реальних умовах залишається майже не реалізованою. Адже система шкільної освіти представлена закладами різного типу, навчання в яких здійснюється за відмінними одна від одної програмами, а значить розробка критеріально-орієнтованих тестів повинна відображати ці відмінності. Окрім того, розробка тестових завдань має відображати і зміни в змісті освіти. А най головне, "розробка критеріально-орієнтованих тестів – задача, яка вимагає спеціальної психологічної кваліфікації розробників" [2, с.376].

Підводячи підсумки, слід зауважити, що психологічні особливості управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів визначаються факторами (внутрішніми і зовнішніми), врахування яких забезпечує як ефективність управлінської діяльності вчителя, а й сприяє підвищенню якості навчальної діяльності (учіння) учнів.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із визначенням змісту навчання, яке б сприяло засвоєнню знань студентів про особливості управління навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Література та джерела

1. Брунер Дж. Психология познания: За пределами непосредственной информации.: Пер. с англ. /Общ. ред. А.Р.Лурия./ Джером Брунер. – М.: Прогресс, 1977. – 412 с.
2. Гуревич К.М. Проблемы дифференциальной психологии. Избранные психологические труды / Константин Маркович Гуревич. – М.: Изд-во "Институт практической психологии", Воронеж: НПО МОДЭК
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология / Ирина Алексеевна Зимняя. – Ростов-на-Дону: "Феникс", 1997 – 384с.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Наталья Васильевна Кузьмина – М.: Высшая школа, 1989. – 167с.
5. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека / Николай Дмитриевич Левитов. – М.: Просвещение, 1964. – 344с
6. Найссер У. Познание и реальность: Смысл и принципы когнитивной психологии: Пер. с англ. /Общ. ред. Б.М.Величковского / Ульрих Найссер. – М.: Прогресс, 1981. – 231с
7. Опачко М.В. Психологічні механізми засвоєння знань у процесі вивчення фізики./ Магдалина Василівна Опачко //Науковий вісник УжНУ. Серія: "Педагогіка. Соціальна робота", 2007. – №11. – С.85-87
8. Педагогическая психология. Конспект Лекций / Составитель С.В.Кошелева. – М.-СПб.: Издательство "СОВА" – 2005. – 95с
9. Платонов К.К. Структура и развитие личности / Константин Константинович Платонов – М.: Наука, 1986. – 255 с
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Составители, авторы комментариев и послесловия А.В.Брушлинский, К.А.Абульханова-Славская / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб: Издательство "Питер", 2000. – 712с (Серия "Мастера психологии")
11. Туленко М. Впровадження результатів наукових досліджень із емпіричної психології у навчальний процес /Марія Туленко. //Науковий вісник УжНУ. Серія "Педагогіка. Соціальна робота" .– 2010. – №20.– С.153-154

Подготовка учителя к управлению учебно-познавательной деятельностью учащихся предполагает определение сущности управления, его составляющих; определение условий еффективности формирования управленческой компетентности: психологических, дидактических, личностных. Определение, например, психологических условий формирования управленческой компетентности учителя, в свою очередь, предполагает раскрытие психологических основ управления усвоением знаний учащимися.

В статье раскрываются психологические особенности управления учебно-познавательной деятельностью учащихся. Они заключаются в определении стратегий управления в зависимости от стиля умственной деятельности личности, стиля обучения, а также от учета внешних факторов (обратной связи и механизмов ее оптимизации) в процессе управления.

Ключевые слова: психологические особенности, стратегии управления, стиль мышления, стиль обучения, оптимизация обратной связи.

Preparing teachers to managing of learning and cognitive activity of pupils involves the definition of the essence of management, its component;, determining the conditions of formation effectivness of managerial competence: psychological, pedagogical, and personal.

The author of the article has described psychological characteristics of management of educational and cognitive activities of students.

Key words: psychological characteristics, management strategies, thinking style, learning style, optimization feedback.

УДК 379.85

ВИХОВАННЯ СУЧАСНИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ТУРИСТСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Оришко Світлана Петрівна,
м.Івано-Франківськ

У статті охарактеризовано стан дослідженості проблеми, розкрито суперечності між виховним потенціалом різних видів і форм туристської діяльності і реальним станом використання можливостей даного виду діяльності як вагомого чинника формування особистості молодої людини; визначено й охарактеризовано основні функціональні компоненти туристської діяльності (освітньо-пізнавальний, виховно-розвивальний, соціалізаційний та дозвіллєво-оздоровчий) розкрито механізми їх використання у процесі виховання сучасних школярів.

Ключові слова: туристська діяльність, функціональні компоненти туристської діяльності (освітньо-пізнавальний, виховно-розвивальний, соціалізаційний та дозвіллєво-оздоровчий), виховний процес, форми, методи виховного впливу.

У процесі аналізу стану туристської діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах виявлено суперечності між виховним потенціалом і можливостями її різних видів і форм щодо виховання сучасних школярів і відсутністю системних науково-педагогічних досліджень щодо використання можливостей даного виду діяльності як вагомого чинника їх формування.

У сучасній науково-педагогічній літературі виховний вплив туристської діяльності розкрито у дослідженнях Т. Бондаренко, М. Кострици, О. Кошолап, Н. Масягіна, А. Остапець-Свєшнікова, Л. Петько, В. Струманського, В. Федорченка, В. Циганкова, М. Ямницького; різні аспекти туристської роботи у загальноосвітніх навчальних закладах знайшли відображення у дослідженнях П. Істоміна, В. Обозного, В. Орлова, Б. Омельченка, А. Солдатенкова, М. Соловея, М. Ямницького, М. Щербакова, А. Шипко, В. Тючкалова та інших.

Дослідження є складовою частиною науково-дослідної теми кафедри педагогіки імені Б. Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника «Історико-педагогічні проблеми навчання і виховання в системі безперервної освіти в Україні і зарубіжжі» (державний реєстраційний номер теми 0108U009122).

Мета статті. Метою пропонованої статті є теоретичне обґрунтування функцій і виховних можливостей туристської діяльності у контексті формування сучасних старшокласників.

Визначаючи суть туристської діяльності доцільно виходити із загальноприйнятого трактування діяльності. Загальноприйнятим є підхід до трактування суті діяльності як способу існування і розвитку людини, як способу розвитку і вдосконалення її самої, а також як способу перетворення людиною навколишньої природної і соціальної реальності. Серед основних ознак діяльності Л. Буєва виокремлює цілеспрямованість, перетворювальний і творчий характер, предметність, зумовленість суспільними умовами і спілкування діючих індивідів [1, с. 59-63].

Закономірно, що діяльність завжди передбачає мету, форми, методи і засоби її досягнення, сам процес діяльності і його кінцевий результат. У цій статті ми обмежимося аналізом мети, завдань, форм, методів і засобів туристської діяльності, а також аналізом її виховного потенціалу, що є вирішальним у визначенні можливостей її впливу на патріотичне виховання сучасного школяра.

Сучасні уявлення про дитячо-юнацький туризм відображено у Законі України «Про туризм», де поняття «туризм» трактується як тимчасові виїзди (подорожі) з постійного місця проживання в оздоровчих, пізнавальних, професійно-ділових, спортивних й інших цілях без здійснення оплачуваної діяльності в місці, куди особа від'їжджає [6, с.241]. Закон України «Про туризм» визначає, що «туристом» є особа, «яка здійснює подорож по Україні або до іншої країни з не забороненою законом країни перебування метою на термін від 24 годин до одного року без здійснення будь-якої оплачуваної діяльності та із зобов'язанням залишити країну або місце перебування в зазначений термін [6, с.241].

Під «туристською діяльністю» у цьому Законі пропонується розуміти діяльність з організації подорожей. Пріоритетними напрямами державного регулювання туристської діяльності є: туризм соціальний – подорожі, субсидовані із засобів, що виділяються державою на соціальні потреби, і туризм самодіяльний – подорожі з використанням активних способів пересування, що організуються туристами самостійно.

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» поняття «туризм» визначається як «подорож, яка здійснюється за певним маршрутом по своїй країні або за кордоном». При цьому не може не звернути на себе увагу той факт, що мета туризму трактується як виїзд з місця «постійного проживання в оздоровчих, пізнавальних або професійно-ділових цілях» [2, с.1486].

А от у сучасній „Енциклопедії освіти" (Київ, 2008), поняття «туризм», «туристсько-краєзнавча діяльність» взагалі відсутні [5]. Вони не згадуються навіть у „Предметному покажчику" цих видань. Залишається невідомим: якими міркуваннями користувалися автори згаданого авторитетного видання, коли вирішили «туризм» і «туристсько-краєзнавчу діяльність» не включати в перелік основних понять галузі освіти

На основі вивчення наукових джерел нами здійснено спробу виявити підходи науковців щодо трактування суті туристської діяльності, форм, методів, засобів і принципів здійснення, а також щодо визначення її функціональних компонентів, що є для нас особливо важливим.

Туристська діяльність у загальноосвітніх навчальних закладах – це спільна діяльність педагогічного й учнівського колективів (обов'язковою ознакою якої є участь у туристських походах, експедиціях, екскурсіях, зльотах, змаганнях, польових таборах, у роботі шкільних музеїв, у масових туристських заходах, де реалізуються суб'єкт-суб'єктні взаємини учасників), спрямована на досягнення освітньо-виховних, розвивальних, соціалізаційних, оздоровлювальних, дозвіллєвих завдань.

Характеризуючи особливості організації туристської діяльності у системі шкільної освіти не можна не сказати про те, що її розвиток у нашій країні має специфіку, яка полягає у тому, що протягом останніх десятиліть туристсько-краєзнавчий рух розвивається на самодіяльній основі.

Особливості туристської діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах полягають у такому:

- сучасна система туристської діяльності школярів сформувалася під впливом розвитку системи шкільної освіти; тому правомірно говорити про вплив мети освіти на формування поняття «шкільний туризм» на різних етапах життя суспільства;
- адекватність суб'єктів навчально-виховного процесу й туристської діяльності школи, співзвучність їхніх цілей дають підстави стверджувати про те, що в умовах загальноосвітнього навчального закладу вона є складовою компонентою навчально-виховного процесу;
- її суть (мета, завдання і зміст) детерміновані завданнями загальноосвітнього навчального закладу і структурою навчально-виховного процесу в ньому;
- вона розвивається на основі самоврядування та ініціативи; є важливим механізмом об'єднання зусиль школи, сім'ї і позашкільних установ;
- вона є діяльністю інтегративною, демократичною, доступною за змістом, формами і методами роботи; криє в собі широкий діапазон можливостей у виборі і способі її здійснення;
- має комплексний і творчий характер і тому створює сприятливі умови для прояву творчості та ініціативи школярів, їх самопізнання;
- вона здійснюється у природному середовищі; є ефективною і доступною формою пізнання історії свого народу і країни, його культурних і духовних надбань;
- за рахунок інтегративного характеру впливу на особистість,

цей вид діяльності сприяє осмисленню старшокласниками процесу історичного розвитку, сучасності, життєвих цінностей і свого місця і ролі у житті;

– вона сприяє задоволенню потреб старшокласників у життєвому й професійному самовизначенні й самореалізації, спілкуванні з людьми й природою, тобто їх соціалізації, формуванню громадянами своєї країни.

Виявлені особливості туристської діяльності визначають її специфічні характеристики, як суб'єкта виховного впливу у цілісній системі навчально-виховного впливу на школярів і є домінуючими у визначенні її ролі і місця в системі патріотичного виховання старшокласників.

Сучасні підходи до організації туристської діяльності школярів викладено у «Державній програмі розвитку туризму на 2002-2010 роки», затвердженій Постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2002 року [3]. У процесі організації туристської роботи у загальноосвітніх навчальних закладах доцільно виходити з мети і завдань туристської роботи, які окреслені Державною програмою розвитку туризму на 2002-2010 роки, Міжнародними правовими актами з регулювання туристської діяльності, зокрема, Кодексом туриста, Хартією туризму, Глобальним етичним кодексом туризму тощо.

У найбільш загальному трактуванні мета туристської діяльності полягає у здійсненні виховного впливу на вольову, емоційну й інтелектуальну сфери і вона виконує освітньо-пізнавальну, виховно-розвивальну, соціалізаційну, культурно-дозвіллєву й оздоровчу функції.

Мета туристської діяльності конкретизується у завданнях, пріоритетними серед яких є: інтелектуальний розвиток, формування особистісних якостей, збереження та зміцнення фізичного, психічного та соціального здоров'я особистості; створення сприятливих умов для самопізнання, самовизначення, розвитку здібностей та реалізації особистості. Мета даного виду діяльності реалізується у змісті, що визначає коло основних напрямів діяльності: освітньо-пізнавальної, пошуково-дослідної, дозвіллєвої, волонтерської, суспільно-корисної, а також діяльності, спрямованої на фізичний розвиток особистості; формування вольової сфери, актуалізацію життєвого і професійного самовизначення.

Основними засобами досягнення мети туристської діяльності є оптимальне використання ресурсів її суб'єктів та соціального і природного оточення.

Функціональним полем туристської діяльності є історія і сучасність рідного краю, народу, країни, людські відносини, спілкування, діяльність.

Виховний вплив на старшокласників туристська діяльність здійснює у процесі реалізації освітньо-пізнавальної, виховно-розвивальної, соціалізаційної, культурно-дозвіллєвїо й оздоровчої функцій.

Так, освітньо-пізнавальна функція туристської діяльності полягає у тому, що вона сприяє пізнанню школярами навколишнього соціального, культурного (мистецтво, побут, традиції), історичного (історія, історичні місця, видатні постаті краю) і природного (географічні особливості місцевості: рельєфу, клімату, рослинного і тваринного світу) середовища регіону, країни та інших країн. У процесі різних видів і форм туристської діяльність учні залучаються до пошуково-дослідної роботи, виконання робіт науково-дослідного характеру (повідомлень, рефератів, доповідей, лекцій, звітів). Вона сприяє формуванню у них здатності до творчої діяльності, розвитку творчого мислення, допитливості тощо

Виховно-розвивальна функція туристської діяльності полягає в тому, що вона є важливим чинником розвитку волі й відповідальності школярів. Власне у походах, екскурсіях, експедиціях, під час змагань та інших форм туристської роботи формуються такі важливі морально-вольові якості, як наполегливість у досягненні поставленої мети, чесність, рішучість, організованість, відповідальність, самостійність, працьовитість, спортивний азарт, гуманізм, доброзичливість, повага, самоповага та інші. Багатоденні походи, екскурсії ставлять старшокласників в умови, коли кожен з них надає допомогу іншим, одночасно приймаючи її від них. Виконуючи певні доручення, кожен учасник цієї діяльності несе за неї відповідальність перед своїми товаришами. У походах, експедиціях, під час підготовки й проведення інших видів туристсько-краєзнавчої діяльності школярі вчаться планувати свою роботу, бути дисциплінованими, підпорядковувати свої інтереси іншим.

Спілкування з природою справляє значний вплив на емоційний розвиток молодої людини: здатність до естетичного сприйняття природи, усвідомлення необхідності збереження екологічної рівноваги є важливим показником сформованості екологічної культури особистості .

Туристська діяльність створює сприятливі умови для екологічного виховання, виховання свідомого ставлення до природи нашої країни, культивування ставлення до природного середовища як важливого джерела життєдіяльності людини, визнання необхідності збереження екологічної рівноваги як необхідної умови повноцінного її життя.

Розвивальна функція туристської діяльності полягає в тому, що у процесі її здійснення педагоги, зазвичай, не виховують, а актуалізують, стимулюють прагнення школярів до самопізнання, саморозвитку, самовизначення, самореалізації, створює для цього оптимальні умови.

Туристська діяльність сприяє соціальному вихованню школярів, оскільки стимулює їх включення в систему суспільних відносин, у результаті якого виникають певні зміни у свідомості й поведінці особистості. Якщо трактувати соціальне виховання як процес формування відносин людини з навколишнім світом, то туристська діяльність сприяє успішній соціалізації особистості і соціальної адаптації.

Соціалізаційний вплив різних видів туристської діяльності полягає в тому, що учні отримують більші можливості змогу пізнати світ і себе, акумулювати ці знання і зробити певні узагальнення. Ці знання становлять змістовну частину „Я-концепції" сучасного школяра, яка є центральним компонентом структури його особистості. Науковці трактують „Я-концепцію" як сукупність установок особистості, спрямованих на розвиток самої себе. У більшості визначень установки підкреслюються три головні елементи: когнітивна складова; емоційно-оцінна складова та поведінкова складова. Шкільний вік є періодом онтогенезу, що пов'язаний з кардинальними змінами у сфері свідомості, діяльності й системи взаємин індивіда.

Туристська діяльність створює сприятливі умови для прояву самостійності, утвердження й самоствердження, для самопізнання, самовдосконалення, школярів, особливо старшого шкільного віку. Вона актуалізує процеси їх життєвого й професійного самовизначення. Адже у шкільному віці у певній мірі можна побачити позицію, життєвий сценарій, ту роль, яку обирає молода людина у житті.

У результаті розвитку особистість приходить до самоактуалізації, до самореалізації, тобто до розкриття всіх своїх потенційних можливостей і здібностей.

У сучасних умовах туристська діяльність відображає тенденцію сучасної молоді, коли перевага віддається розвитку динамічного відпочинку, у процесі якого відпочинок поєднується з активною розвивальною і пізнавальною діяльністю. Різні види туристської діяльності усе ширше використовуються в сучасній загальноосвітній школі як форма активного відпочинку школярів, організації різних дозвіллєвої діяльності, що сприяє не тільки відновленню життєвої енергії, але й сприяє їх розвитку, підвищенню культурного рівня, розумному й раціональному використанню вільного часу.

Туристська діяльність стимулює фізичний розвиток особистості, дозволяє активізувати процес формування основ здорового способу життя, розвитку психічної та фізичної витривалості; сприяє формуванню відповідального ставлення до свого фізичного й психічного здоров'я; розвиває спритність, сміливість, рішучість; стимулює виховання сили волі, уміння переносити труднощі, виконувати розрядні вимоги та нормативи з пішохідного туризму, спортивного орієнтування та інше. Реалізації оздоровчої функції підпорядковані туристські походи, екскурсії, експедиції, змагання, зльоти тощо. Оволодіння

сходинками зростання туристської майстерності передбачає обов'язкове виконання фізичних нормативів, виконання програм, у яких закладені елементи фізичної досконалості.

У процесі туристської діяльності школярі мають можливість осмислити здоров'я як інтегративне поняття, що включає в себе стан фізичного, психічного, духовного та соціального благополуччя людини. Здоровий спосіб життя, висока валеологічна культура, які формуються у процесі туристської діяльності, тісно пов'язані з формуванням духовних цінностей молодої людини, із стимулюванням життєвого і професійного самовизначення й самовдосконалення.

У сучасних умовах школярів хвилюють глобальні світові проблеми демографічного, екологічного, економічного, медичного, військового характеру; проблеми, пов'язані із глобалізаційними тенденціями, взаєминами людини і навколишнього середовища, людини і суспільства. На процес їх формування мають вплив різноманітні фактори. Загальновідомо, що в сучасних умовах у процесі виховання молодої людини важливо враховувати вплив чинників загальнолюдського, міжнародного характеру. Виникнення інтерактивних технологій комунікації, посилення міграційних процесів, відкритість кордонів, підвищення життєвого рівня багатьох сімей, а звідси – більш цивілізоване використання сім'ями вільного часу, подорожування, дозволяє частині школярів подорожувати не тільки в межах країни, але й за кордоном, вивчати історію, культуру, побут різних народів. Тисячі школярів України навчаються за кордоном, у складі делегацій відвідують країни далекого зарубіжжя, подорожують по світу в період канікул не тільки з батьками, але й з однолітками, перебуваючи у різних таборах, беручи участь у програмах міжнародного обміну школярами тощо.

Багатогранність різних видів діяльності та спілкування у процесі різних форм туристської діяльності сприяють формуванню в старшокласників різноманітних духовних інтересів і ціннісних орієнтацій, що, в свою чергу сприяє становленню їх громадянської позиції, позитивного ставлення до громадянського обов'язку.

Висновки. Науково-обґрунтоване вирішення проблеми оптимального використання потенціалу і можливостей різних видів і форм туристської діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах щодо виховання сучасних школярів детермінує переосмислення теоретичних підходів і технологій вирішення цього завдання.

Туристська діяльність є органічною складовою освітньо-виховного процесу загальноосвітнього навчального закладу; її мета, завдання, форми і методи сприяють реалізації місії навчально-виховної установи; вона здійснюється у природному середовищі, тому створює сприятливі умови для пізнання реалій соціуму, історії краю, народу і країни; вона є доступною за змістом, формами, методами роботи; є діяльністю комплексною, інтегративною, тому створює сприятливі умови для прояву творчості й активності старшокласників, їх самопізнання, саморозвитку, життєвого і професійного самовизначення.

Література та джерела

1. Буева Л. П. Человек: деятельность и общение / Людмила Пантелеевна Буева. – М. : Мысль, 1978. – 216 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250 000 слів і словосполучень / [авт. проекту та гол. ред. В.Т.Бусел]. – К. ; Ірпінь : Перун, 2005. – 1728 с.
3. Глобальний етичний кодекс туризму // Правове регулювання туристичної діяльності в Україні / за заг. ред. В. К. Федорченка ; Ун-т туризму, економіки і права. – К. : Юрінком Інтер, 2001. – С. 89.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; [головний ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Закон України «Про туризм» : вводиться в дію Постановою Верховної Ради України № 325/95-ВР від 15.09.95 // Відомості Верховної Ради. – Київ, 1995. – N 31. – С. 141–183.
7. Остапец-Свешников А. А. Педагогика и психология туристско-краеведческой деятельности учащихся / Александр Александрович Остапец-Свешников. – М. : ИНФРА-М, 2001. – 94 с.
8. Струманський В. Організація шкільного краєзнавства на засадах системності / В. Струманський // Рідна школа. – 1999. – № 11. – С. 42–46.

В статье охарактеризован состояние исследуемой проблемы, раскрыты противоречия между воспитательным потенциалом и возможностями разных видов и форм туристско-краеведческой деятельности в воспитании современных школьников и реальным состоянием использования возможностей данного вида деятельности как важного фактора их формирования; обоснованы и охарактеризованы основные функциональные компоненты туристско-краеведческой деятельности (образовательно-познавательный, воспитательно-развивающий, социализации и культурно-досуговый, оздоровительный), раскрыты механизмы их реализации.

Ключевые слова: туристическая деятельность, функциональные компоненты туристической деятельности, формы, методы воспитательного влияния.

The author of the article has considered the possibilities of using tourism and local history in the education process of modern students. The differences has been shown between educational potential and campatibilities of varios forms of tourism and local history in the education of modern students; the real state of use of this activity as an important factor for their formation has been revealed; the main components of tourism and local history activities (educational and informative, educative-developmental, socialization, leisure and recreation) have been determined and characterized; the mechanisms their using in education of modern students has been described.

Key words: tourism and local history, education, educational potential, modern students.

УДК 539.19 (07)

ЗМІНА АКЦЕНТУ У ФОРМУВАННІ ЗМІСТУ ФІЗИКИ ВІД ІДЕАЛЬНИХ МОДЕЛЕЙ ДО РЕАЛЬНИХ – ВИМОГА ГУМАНІСТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ

Орищин Юрій Михайлович,
м.Львів
Савош Валентин Олексійович,
м.Луцьк

Відповідно до вимог сучасної гуманістичної парадигми сформовано засади її удосконалення стосовно навчання фізики. Запропоновано новий простий і наочний спосіб знаходження коріолісового прискорення, доступний для засвоєння як студентами, так і школярами.

Ключові слова: навчання фізики, гуманістична парадигма, моделювання, коріолісове прискорення.

В останні роки значно інтенсифікувалися науково-методичні дослідження, присвячені навчанню фізики у загальноосвітній школі та загальної фізики у вищих навчальних закладах. Але, незважаючи на це, продовжують залишатися нерозв'язаними суттєві проблеми, пов'язані з трансформацією наукової системи знань у навчальну (перетворенням наукової теорії в навчальну) та дещо застарілими традиційними методами і засобами навчання. Іноді складається враження, що науковці не повністю враховують вимоги методики навчання фізики. Вона, насамперед, повинна вивчати співвідношення між закономірностями руху (самоорганізації) змісту фізики і формами організації й проведення навчально-виховного процесу (співвідношення), проявлятися в найефективніших засобах донесення змісту навчання до свідомості учнів та студентів, сприяти перетворенню навчального процесу в партнерський діалог.

Стає очевидним, що не відбувся та й зараз не відбувається перехід освіти, в тому числі й фізики, як навчальної дисципліни, від традиційної, як часто говорять, "технократичної" парадигми, до сучасної гуманістичної, побудованої на принципі нерозривності пізнання і ситуації пізнання, засаднича вимога якої – озброювати студента методологією творчої діяльності, яка забезпечуватиме саморозвиток і самодисципліну, сприятиме критичному і логічному осмисленню конкретних ситуацій, орієнтуватиме на розв'язання конкретних проблем, що стоять перед суспільством та людиною [1].

Стає зрозумілим, що не відбувся і, очевидно, найближчим часом не відбудеться перехід освіти на засади гуманістичної парадигми. Ознакою такого переходу мала стати революція в освіті, як "… тільки нову парадигму приймають та асимілюють, її основні положення включаються в підручники, Оскільки вони стають джерелами авторитету й опорою педагогіки, їх доводиться переписувати після кожної революції. За самою своєю природою ці положення перекручуватимуть не тільки специфіку, але й саму суть тієї революції, що їх породила. Наука описується як серія індивідуальних відкриттів і винаходів, котрі в сукупності репрезентують сучасне тіло знання, і випадає так, що від самого початку вчені намагалися досягти мети, зумовленої найостаннішою парадигмою", вказують у праці" [2].

Після того, "… як тільки підручники переписані, наука знову виявляється лінійним і кумулятивним підприємством, а історія науки викладається як поступове прирощення знань. Частка людських помилок та ілюсикразії завжди применшується, а циклічна динаміка парадигми з її періодичними зсувами затемнюється" [2].

А наразі ми спостерігаємо, що в навчанні фізики все залишається незмінним протягом останніх десятиліть. Це стосується не тільки змісту підручників (посібників), засобів навчання та методичного забезпечення. Чомусь типова послідовність розділів курсу загальної фізики у вищій школі майже повністю відтворює послідовність розділів курсу елементарної фізики у системі загальної освіти, відрізняючись лише математичними засадами. Хіба таке наслідування – це вимога принципу наступності освіти від середньої до вищої школи?

Водночас проблеми навчання у праці [4], потрібно будувати на основі вивчення методами дедукції фізики та засади її вдосконалення, чітко розуміти і враховувати те, що формування знань з фізики у студентів вищих технічних навчальних закладів і надалі залишатиметься важким і малоефективним процесом, якщо у середній школі у них не будуть набуті як певні, відповідні до вимог вищого навчального закладу освіти, знання з фізики, так і відповідно сформовані вміння і навички самостійного навчання.

Отже, розв'язання проблем в освіті вимагає відповідних видозмін у навчальному середовищі. Під час його проектування і створення необхідно врахування сьогодення – період, коли зростання науковості всіх сфер людської життєдіяльності і перетворення знань на основний товар висувають нові вимоги до рівня підготовки фахівців, які можна забезпечити тільки на базі фундаменталізації всієї системи вищої освіти. Він у найбільш узагальненій формі відображає суть процесу переходу до гуманістичної парадигми освіти. Впровадження цього принципу в навчальний процес дасть змогу підійти до розв'язання проблем, пов'язаних з поданням змісту навчальної дисципліни як моделі дидактичного процесу, в якій забезпечено умови для реалізації принципу діяльнісного підходу до навчання – необхідного чинника, що дає можливість розв'язувати навчальні проблеми, пов'язані із засадничими положеннями сучасної гуманістичної парадигми, що стосуються розвитку критичного мислення та самореалізації [3].

У відповідності до принципу фундаменталізації та інтеграції знань навчальний матеріал має містити інваріанти об'єктів природи і процесів, закономірності і моделі, які призводять до розкриття й підтвердження особливостей їх функціонування. Під час формування змісту навчання і методик його засвоєння має розв'язуватися проблема переходу від історично складених штучних процесів навчання як лінійних, детермінованих і керованих вольовими методами. Тобто в навчальній діяльності мають визначатися і використовуватися об'єктивні закони функціонування природи, а саме, що процеси природи – нелінійні, недетерміновані, стохастичні і не можуть бути керованими вольовими методами.

Потрібно відкинути, чи обмежити використання навчального матеріалу, яким в сукупності по об'єктивним причинах не можна охопити властивості цілого. Процес пізнання, як вважають самих об'єктів природи, наприклад, починати з тріади: космос, планета Земля, соціум та активно застосовувати проблемні методи навчання.

Від загального до конкретного. Діяльність моделювання при розв'язуванні задач. Фізика у середній і вищій школах загалом подана як система предметних знань. Однак фізика охоплює і процес здобування знань. Тому методологічні аспекти знань, до яких треба віднести узагальнені знання про методи і структуру фізичної науки, основні закономірності її функціонування і розвитку фізичних знань, повинні бути всередині сучасного курсу фізики і розкриватися так само, як фактологічні (предметні). Отже, методологія науки, її виховні та освітні функції найбільш відповідають основним завданням навчання фізики у середній та вищій школі.

З поданого випливає, що ознайомлення з науковим фізичним експериментом є одним з важливих шляхів засвоєння методологічного аспекту фізичних знань учнями та студентами. Він пов'язаний із ознайомленням з історією розвитку основних фізичних понять і теорій.

Отже, історичні відомості – це засіб для формування в учнів та студентів методологічних знань.

Очевидно, що наші можливості обмежені вербальним методом навчання для висвітлення важливих наукових фізичних дослідів. І здавалось: тут ми насамперед повинні зважати на те, що застосування лише вербального методу навчання часто змушує учнів та студентів вдаватись до механічного заучування.

Виявилось, що це не єдина проблема, яку ми повинні намагатися розв'язати. Ще часто для реалізації вербального методу немає достатнього підґрунтя, пов'язаного з трансформацією наукових знань у навчальні.

У навчально-методичній літературі, доступній студентам та школярам, часто бракує достатньо повного, чіткого і зрозумілого опису наукового досліду, його результатів та ролі в розвитку науки і техніки, хоча здавалось, що аналіз важливих наукових фізичних досліджень у навчанні фізики в вищій та середній школі мав би здійснюватися бездоганно. Як приклад, що це далеко не так, у праці [5] ми обговорювали проблеми у поданні в навчальному процесі досліду Штерна, одночасно як простому так і світоглядному, роль якого у формуванні фізичного мислення і світогляду – непересічна. На нашу думку, в його інтерпретації забувають наголошувати:

– на ролі моделювання як заміні вивчення фізичного об'єкта чи явища експериментальним дослідженням його моделі, яка має ту ж фізичну природу;

– що у фізиці основними видами діяльностями є моделювання та експериментування, І якщо на експериментування дивитися як на як на діяльність з реальними об'єктами, так і з поняттями (в цілому знаннями), то тоді виділяється деяка єдність цих діяльностей.

У контексті поданого відповідно сформовані навчальні задачі мають сприяти подоланню вказаних проблем і ставати доступним ефективним засобом формування фізичного мислення і світогляду школярів і студентів. (Зауважимо, що в праці [5] ми запропонували можливі шляхи їх розв'язання – запропонували новий метод інтерпретації результатів досліду Штерна).

У цілому, як вважають автори праці [6], "… має бути відношення до навчальної задачі як моделі, моделі, котра відображає результат фізичного пізнання, і моделі, що задає певну навчальну діяльність. А на рівні організації діяльності враховувати загальні психолого-педагогічні уявлення про структуру (етапи) діяльності. На рівні змісту опиратися на досягнення методології фізики, методології пізнання. На цій основі максимально повно і послідовно визначати моделі фізичних об'єктів і явищ. У реальній освітній діяльності має бути ідейний консенсус стосовно цієї проблеми".

На нашу думку, цього дещо недостатньо. Потрібно шукати і знаходити нові прості і разом з тим наочні і світоглядні способи і методи формування змісту навчання ключових тем фізики та його подання.

Одним словом, потрібні нові навчальні задачі, сформовані відповідно до вимог сучасної гуманістичної парадигми. Їх потрібно розробляти як перехід від типових, дещо абстрактних задач, до задач, які описують реальність. У наступному підпункті спробуємо реалізувати подане.

Рух тіл в системі відліку, пов'язаній із Землею. Знаходження коріолісового прискорення. До простих рухів в кінематиці відносять вільне падіння тіл. Його вивчають, вважаючи Землю інерціальною системою відліку (ІСВ), хоча ми знаємо, що Земля обертається навколо свої осі, отже, є неінерціальною системою відліку. Очевидно, це повинно певним чином впливати на рух.

З дослідів відомо, що тіло, вільно падаючи, рухається не по вертикалі, а трохи відхиляється на схід (рис. 1). Це означає, що у цьому напрямку рух відбувається з прискоренням. Його називають коріолісовим прискоренням на честь французького фізика Коріоліса, який вперше ввів це поняття. Відхилення залежить від географічної широти місця проведення досліду. Воно тим більше, чим більша висота, з якої тіло падає. За інших однакових умов величина Δ максимальна на екваторі і дорівнює нулю на полюсах.

Як у процесі викладання кінематики просто і наочно пояснити це, на перший погляд, дивне і загадкове явище? І не лише студентам вищої школи, але і звичайним школярам.

З одного боку, "… якщо ми враховуватимемо спосіб мислення дитини, що розвивається, і перекладемо навчальний матеріал мовою зрозумілих їй логічних формулювань і у доступній формі, то тільки так ми набуваємо можливості вже в ранньому дитинстві залучити дитину до тих знань, які надалі допоможуть їй стати освіченою людиною … і якщо ми не представлятимемо таким чином навчальний матеріал, то діти звикнуть до довільних, на їх погляд, безглуздих вимог з боку дорослих. А у подальшому залишиться велика ймовірність того, що аналогічна ситуація повториться у вищій школі у взаємовідносинах студент – викладач" [7].

З іншого – часто недоліком традиційних методик навчання є те, що зроблено завеликий акцент на ідеальні фізичні моделі. "Навчання, що базується на фізичних теоріях, в основі яких лежать ідеальні фізичні моделі, має істотні мінуси, що може призвести до втрати розуміння багатогранності і складності реальних фізичних процесів. Згодом це приведе до абстрагування знань та утруднень у використанні їх на практиці, в неусвідомленні аналогій з іншими спорідненими явищами" [8].

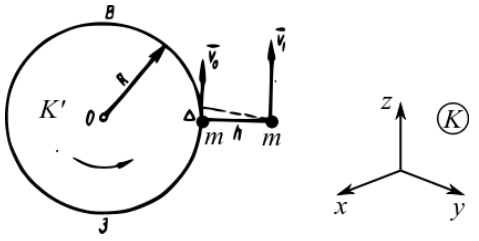


Рис. 1. Вільне падіння тіла з висоти h над земним екватором

Задача 1. Тіло вільно падає з висоти h (наприклад, з вежі (рис.1)) на Землю. Визначити коріолісове прискорення, спричинене обертанням Землі, з яким тіло відхилятиметься на схід. Широта місця падіння $0°$

Розв'язування. Розглядатимемо вільне падіння тіла у двох системах відліку позаземній ІНС (K') та НСВ (K'), одна з осей якої жорстко зв'язана з віссю обертання Землі (рис.2).

Відносно позаземної ІНС відліку Земля обертається навколо своєї осі з кутовою швидкістю ω.

Таку ж кутову швидкість матиме вершина та основа вежі. Водночас їх лінійні (тангенціальні) швидкості відрізнятимуться:

– вершина вежі матиме лінійну швидкість $v_{\tau 1} = \omega(R_3 + h)$ (1)

– основа $v_{\tau 2} = \omega R_{ç}$; (2)

– R_3 – радіус Землі.

Отже, $(v_1 > v_2)$. Різниця між ними становитиме,

$$\Delta v_\tau = \left[v_{\tau 2} - v_{\tau 1}\right] = \omega h \quad (3)$$

або, у випадку коли $h \to 0 : dv = \omega dh$. (4)

Потрібно розуміти, що протягом усього часу t вільного падіння тіла з висоти h лінійна швидкість v_1 залишатиметься сталою: $v_1 = const$.

Водночас його радіальна v_r швидкість (швидкість з якою тіло наближатиметься до поверхні Землі) зростатиме:

$$v_r = v_{r0} + gt \quad , \quad (5)$$

де v_{r0} – початкова радіальна швидкість руху тіла, $v_{\tau 1}$– прискорення вільного падіння.

Розглянемо тепер падіння тіла з точки спостерігача в НСВ, наприклад, який стоїть біля основи вежі. У цій системі відліку Земля не обертається; вона – нерухома. Тому падаюче тіло не повинно мати ніякої лінійної швидкості. Водночас виявиться, що тіло має лінійну швидкість $v_{\tau 1}$. Цей факт дає йому змогу

стверджувати, що під час руху до Землі перпендикулярно напрямку падіння на схід тіло рухалося з певним прискоренням. Його вираз можна отримати наступним чином.

Прискорення a_r – це відношення зміни швидкості dv_r до часу dt, за який ця зміна відбуватиметься:

$$a_r = \frac{dv}{dt}. \quad (6)$$

Врахувавши вираз (4), отримаємо: $a_r = \omega \frac{dh}{dt}$ (7)

Величини h, v_{r0}, g та t пов'язує між собою рівняння

$$h = u_0 t + \frac{gt^2}{2}, \quad (8)$$

з якого випливає, що за час dt висота зміниться на

$$dh = \left(v_{r0} t + \frac{gt^2}{2} \right)' = v_{r0} dt + gtdt \quad (9)$$

Підставивши в рівняння (7) співвідношення (9) отримаємо:

$$a_k = \omega \left(u_0 + gt \right) \quad (10)$$

Якщо початкова швидкість u_0 дорівнює нулю, а кінцева – gt, тоді середню швидкість падіння тіла:

$$v_{rc} = \frac{0 + gt}{2}. \quad (11)$$

Звідки: $gt = 2v_c$. (12)

Врахувавши, що $u_0 = 0$ та вираз (19), співвідношення (18) набуде вигляду:

$$a_k = 2\omega v_c, \quad (13)$$

який співпадає з виразом коріолісового прискорення, отриманим традиційними методами.

Підсумовуючи подане, зауважимо, що запропонований нами підхід до розв'язання проблем навчання фізики, побудований на засадах сучасної гуманістичної парадигми, дає змогу позбуватись окремих її недоліків. Він сприяє усвідомленню того, що в будь-якій навчальній діяльності першочергово необхідно виділяти поняття, які задають засоби опису фізичного явища. У нашому випадку це інерціальна та неінерціальна системи відліку. Необхідно пов'язувати ідеальні фізичні об'єкти та явища, шукати і знаходити простоту у складному. Без цього неможливо сподіватися на успіх у формуванні фізичного мислення і світогляду студентів та школярів.

Література та джерела

1. Матвієнко П.В. До питання про сучасні парадигми в системі вищої школи / П.В.Матвієнко, С.О.Огієнко // Професійна освіта. – 2002. – № 11. – С. 63-72
2. Гроф С. Структура наукових революцій / С.Гроф // Перехід–IV. – 2002. – Вип. 10. – С. 52-56
3. Орищин Ю.М. До питання про особливості розв'язання окремих проблем освіти з погляду сучасної гуманістичної парадигми / Ю.М.Орищин // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного ун-ту. Серія педагогічна. – 2007. – Вип. 13 – С.96-99
4. Жасимов М.М. Система синергетического и и обобщающего образования / М.М. Жасимов // Вестник высшей школы. – 2008. – № 11. – С. 30-34
5. Орищин Ю.М. Дослід Штерна в навчальному процесі. Проболеми інтерпретації та їх розв'язання / Ю.М.Орищин, В.О.Савош // Вісник Чернігівського держ. пед. ун-ту. –2011. – Вип.89. – Серія: Педагогічні науки – С.469-474
6. Сауров Ю.А. Роль моделювання при розв'язуванні навчальних фізичних задач / Ю.А. Сауров // Педагогічний пошук. – 2010. – № 5. – С.39-40
7. Брунер Дж. Психология познания (За пределами непосредственной информации) / Дж. Брунер. – [пер. с англ. К.И. Бабицкого] / [предисл. и общая ред. А.Р. Лурия]. – М.: Прогресс, 1977. – 412 с.
8. Орищин Ю.М. Теорія і практика вдосконалення курсу загальної фізики засобами сучасного навчального експерименту: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.02 «теорія і методика навчання фізики» / Ю.М.Орищин. – К., 2006. – 40 с.

В соответствии с требованиями современной гуманистической парадигмы рассматриваются основы ее совершенствования в обучении физике. Предлагается новый простой и наглядный способ определения кориолисового ускорения, доступный пониманию, как студентов, так и школьников.

Ключевые слова: обучение физик, гуманистическая парадигма, моделирование, кориолисово ускорение.

According to the demands of the contemporary humanistic paradigm, the basis was formed of its improvement of teaching of physics. There was proposed a new simple and obvious method of finding the Carioles Acceleration. This method is possible to study both for students and pupils.

Key words: studying physics, humanistic paradigm, modeling, Carioles acceleration.

УДК 681.3; 377.4

ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Петришин Людмила Йосипівна,
м.Тернопіль

У статті подається теоретичний аналіз проблеми формування особистісної креативності майбутніх соціальних педагогів; аналізується проблема креативності і творчості як прояву творчого формування особистості фахівців соціально-педагогічної сфери діяльності; подається теоретично-прикладна характеристика впливу освітніх технологій на розвиток креативності майбутніх соціальних педагогів.

Ключові слова: креативність, творчість, освітні технології, креативні освітні технології, соціальний педагог.

Звернення до інтерактивних технологій зумовлено новими завданнями, які поставлені перед системою освіти країни: формування активної, діяльної, креативно-творчої, конкурентоспроможної особистості. Розв'язати це завдання в рамках старої системи освіти неможливо. Одним із інноваційних підходів, здатним формувати активну, креативно-творчу, самодостатню особистість, виступає інтерактивне навчання з творчим компонентом, яке реально забезпечує перехід від педагогіки знаннєвої до розвивальної, до опанування студентами креативно-творчих умінь і навичок, саморозвитку особистості.

Актуальність дослідження. За сучасного навчання освітній процес організовується таким чином, що практично всі студенти виявляються залученими в процес пізнання, при цьому кожний робить свій творчий внесок у загальну справу. Обмін знаннями, ідеями, думками відбувається в процесі взаємної підтримки, взаєморозуміння, взаємодії. Педагогічна взаємодія зі студентами організовується з урахуванням таких принципів: неперервності та цілісності розвитку особистості, гармонізації педагогічної діяльності;особистої зорієнтованості; професійно практичної спрямованості; альтернативності, свободи вибору; усвідомлення креативно-творчого розвитку під час педагогічної взаємодії (рефлексія, корекція власної діяльності).

У науково-педагогічній літературі в дослідженнях О.Пометун, Л.Пироженко, О.Пєхоти, Н.Побірченко, С.Сисоєвої, Є.Селевко, П.Щербаня та ін. розкриваються теоретичні й методичні засади організації інтерактивного навчання, описано багато типів і форм інтерактивного навчання (за рівнем активності учнів, рівнем залучення їх до продуктивної діяльності, дидактичною метою, способами організації тощо).

Постановка проблеми. Потрібно зазначити, що у вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній літературі питання суті креативності, продуктивної діяльності, творчої особистості розглядали І.Бех, Д.Богоявленська, Л.Виготський, О.Запорожець, І.Зязюн, Г.Костюк, В.Роменець, С.Рубінштейн, О.Савченко, В.Сухомлинський, М.Холодна та ін. Однак, проблема розвитку креативності майбутнього соціального педагога в контексті професійної компетентності вивчена недостатньо і потребує подальшого розроблення у зв'язку з практичним застосуванням її в педагогічній діяльності.

Проблема розвитку креативності, творчого потенціалу незважаючи на достатню кількість теоретичних досліджень, практичних інновацій залишається однією з найбільш значущих в сучасній практиці і теорії педагогіки.

Питання про те, як розвивати творчі здібності, як виховати в особистості «творця власного життя, що відповідає за свої вчинки, наміри, що прогнозує їх наслідки, свідомо здійснює вибір способу поведінки» [2, с.93], заслуговують особливої уваги.

Зокрема О.Пометун та Л.Пироженко [3, с.33] виділяють чотири групи інтерактивних технологій: інтерактивні технології кооперативного навчання; інтерактивні технології колективно-групового навчання; технології ситуативного моделювання; технології опрацювання дискусійних питань які можуть служити основою формування креативності у майбутніх соціальних педагогів.

Зокрема, на сьогодні кількість досліджень творчих особливостей студента в процесі соціального розвитку та навчання зросло (Б.С.Братусь, Б.Тапіров, І.Ф.Головатний, А.І.Крупнов, І.Б.Крилова).

Гуманістична орієнтація освіти змінила уявлення про цілі і завдання, поставивши в центр уваги комплекс соціальних цінностей, орієнтацію на базову гуманізацію культурного розвитку, креативно-творчу реалізацію особи. У зв'язку з цим в даний час відбувається перегляд змісту і техніки освіти, у тому числі і у вищій школі (А.Т.Асмолов, Е.В.Бондаревська, І.Бкотова, А.І.Леонтьев, А.В.Непомнящій, А.В.Петровський, К.Р.Роджерс, В.П.Тугарінов, В.Е.Чудновській, Е.Н.Шиянов).

Особливу і постійну увагу в процесі підготовки соціальних педагогів звертати на:

- уміння бачити вміст навчальної діяльності не в вузькопредметних рамках, а у межах широкого освітнього простору, творчої реалізації особистості;
- збагачення творчо-практичного та теоретичного в процесі навчання;
- надання можливості творчо саморозвиватися, проявляти творчу ініціативу, здійснювати самостійний вибір;
- розвиток вміння приймати власні рішення, спонукати до дослідження та експериментування;
- формування потреби у нових, нестандартних, креативних думках та баченнях;
- формувати конструктивну, сміливу, визначену позицію та високу соціальну активність і цивільну відповідальність.

Формування цілей статті. Отже, основною метою нашого дослідження є теоретично-прикладна характеристика впливу інтерактивних технологій на розвиток креативності майбутніх соціальних педагогів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У науковій літературі широко обговорюється питання про те, які ознаки особистості дозволяють вважати її творчою та креативною. Приведемо деякі з них: здатності помічати і формулювати альтернативи, ставити під сумнів на перший погляд очевидне, уникати поверхневих формулювань: уміння вникнути в проблему і в той же час відірватися від реальності, побачити перспективу (А.Н.Лук,); відмова від орієнтації на авторитети; здатність побачити знайомий об'єкт з абсолютно нового боку, в новому контексті (Р.П.Скульський,); відмова від категоричних думок, ділення на біле і чорне; готовність відійти від звичної життєвої рівноваги і стійкості ради невизначеності і пошуку (М.Млоташник).

Інші автори відносять до ознак креативної особистості легкість асоціювання – здібність до швидкого і вільного перемикання думок від руху в одному напрямі до руху в зворотному, здатність викликати в свідомості образи і створювати з них нові комбінації ; здібність до оцінних думок і критичність мислення –уміння вибрати одну з багатьох альтернатив до її перевірки, здібність до перенесення рішень; готовність пам'яті – оволодіння достатньо великим об'ємом систематизованих знань, впорядкованість і динамічність знань, а також здібність до згортання операцій, узагальнення і відкидання неістотного.

Над концепцією про складові творчого/креативного потенціалу працювали наступні автори: І.П.Волков, В.В.Давидов, Ф.І.Іващенко, В.А.Кан-Калік, Н.В.Кузьміна, Н.В.Кухарев, Н.Д.Львовітов, А.К.Маркова, А.М.Матюшкин, Амелік-Пашаєв, Г.Парсонс, Я.Алономарев, Н.Г.Фомічева. Пропрацювавши дослідження науковців, ми встановили і виділили особистісні якості студента, які сприяють його педагогічній творчості, а також дозволяють виявити і розвинути власний креативно-творчий потенціал: *націленість на формування творчої особи, педагогічний такт, здатність емпатії, артистизм (уміле використання міміки, пантомимики, володіння своєю особою, голосом, управління своїм самопочуттям в цілях впливу на слухача, залучення його в співтворчість), уміння ставити, несподівані, парадоксальні, цікаві питання, уміння ство-*

рювати проблемні ситуації, уміння порушувати питання дітей, сприйнятливість до нових ідей, творча сміливість, допитливість, спостережливість, здатність дивуватися, здатність долати стереотипи, схильність до ігор,формування своєї творчої спрямованості, уміння постійно ставити перед собою творче завдання, розумова активність, швидкість навчання, кмітливість і винахідливість, прагнення здобувати знання, необхідні для виконання конкретної практичної роботи, педагогічна «зіркість».

Окрім того студент повинен володіти певними навиками та уміннями:

- Здатністю бачити загальне, головне в різних і різне в схожих явищах.
- Умінням відступити від зразка, шаблону.
- Здатністю ставити під сумнів на перший погляд очевидне.
- Умінням уникати поверхневих формулювань.
- Умінням вникнути в проблему і в той же час відірватися від реальності, побачити перспективу.
- Здатністю побачити знайомий об'єкт з абсолютно нового боку, в новому контексті.
- Умінням відійти від звичної життєвої рівноваги і стійкості ради невизначеності та пошуку.
- Здатністю легкого асоціювання (здібність до швидкого і вільного переходу думок від руху в одному напрямі до руху в зворотному; здатність викликати в свідомості образи і створювати з них нові комбінації).
- Здібністю до оцінки думок і критичного мислення.
- Здатністю побачити ціле раніше, аніж деталі.
- Здатністю до перенесення функції одного предмету на інший.
- Здатністю поєднувати особисту творчість з творчістю колег
- Здатністю прогнозувати результат.
- Здатністю постійного співвідношення стандартних педагогічних прийомів і нетипових ситуацій.
- Педагогічною уявою (передбачення наслідків своїх дій).
- Здатністю ухвалення самостійного рішення в нестандартних ситуаціях.
- Здатністю любити (професію, справу).

Ці навики та уміння в процесі навчання допоможуть нам сформувати інтерактивні технології, при цьому особливої ролі набуває здібність до професійно-педагогічного самовдосконалення – найважливішого аспекту педагогічної творчості.

Результатом такого широкого і ефективного розвитку комплексу якостей, необхідних для творчої діяльності, повинен стати самостійно створений (креативний) продукт. *Креативність - творчі можливості (здібності) людини, які можуть виявлятися в мисленні, відчуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, що характеризують особу в цілому.* Креативність є найважливішим і відносно незалежним чинником обдарованості. Креативність визначається не стільки критичним відношенням до нового досвіду скільки сприйнятливістю до нових ідей.

Р.П.Скульський в найбільш загальній формі спробував відповісти на питання, не що характерно, а навпаки,- що несумісно з творчою діяльністю: скутий темперамент, постійна боязнь поривів і здійснення помилок, байдужість до успіху, що часом спричиняє за собою професійний песимізм, визнання власної непридатності, розчарування у виборі професії і подальший перехід педагога в інші сфери діяльності. Одна з причин цього - недостатня підготовка до творчої діяльності майбутніх вчителів. Е.Козленко прийшов до висновку, що боязкість і невпевненість у власних силах вбивають творче в людині, не залишають креативності шансів виявитися.

Ми проаналізували роботи вище перелічених авторів і зробили висновок, що розвитку креативності перешкоджають: *прагнення до успіху, жорсткі стереотипи в поведінці, несхвалення оцінки уяви, фантазії, дослідження, преклоніння перед авторитетами, песимізм, визнання власної непридатності, розчарування у вибраній професії, скутий темперамент, постійна боязнь поривів і здійснення помилок, байдужість до успіху, консерватизм.*

З огляду на це, особливо актуальним стає теоретичне опанування та практичне впровадження креативних освітніх технологій, до яких, насамперед, слід віднести: особистісно-зорієнтовані, вальфдорську педагогіку, технологію саморозвитку (за М.Монтесорі), технологію розвивального навчання, технологію формування творчої особистості, проектно-моделюючі та нові інформаційні технології, технологію колективної творчої діяльності (за І.Івановим), технологію «,створення ситуації успіху», (за А.Бєлкіним), інтеграцію різних видів мистецтва (за Б.Юсовим і Г.Шевченко) та інші.

Адже в сучасній освіті саме креативні освітні технології виступають важливим фактором у процесі постійного духовно-творчого удосконалення особистості, формування інтелектуального і культурного потенціалу кожної людини.

Якщо розглянути розвиток освітніх (чи педагогічних) технологій в системі підготовки та підвищення кваліфікації фахівців, які вже набули свого застосування в Україні [4, с.78], то можна стверджувати, що в сенсі активізації навчання, зростання його навчально-пізнавального характеру, усі відомі методи навчання можна класифікувати на неімітаційні та імітаційні. До перших відносять засоби активізації пізнавальної діяльності тих, хто навчається на лекційних заняттях, а до других — здійснення та ініціювання навчально-пізнавальної діяльності дорослих шляхом імітації умінь та навичок, достатніх для їх фахової (спеціалізованої) діяльності.

Варто стисло зупинитись на розгляді першої групи форм занять, до них належать [4]:

Лекція-бесіда (діалог з аудиторією). Надає можливість встановлення безпосереднього контакту лектора із слухачем.

Лекція-диспут. Протягом занять відбуваються не лише відповіді на окремі запитання теми, але й вільний обмін думками між лектором та аудиторією в інтервалах між логічними поділами лекційного матеріалу.

Проблемна лекція, протягом якої відбувається розв'язання певних проблем, які формулює лектор в ході занять. Виклад матеріалу може бути як у вигляді проблемної бесіди (елементи інтерактивності) так і монологічним (наказовим).

Лекція з розгляду конкретних ситуацій. Подібна до лекції-диспуту, однак на обговорення зазвичай ставлять не певну проблему, а конкретну актуальну ситуацію.

Лекція-вікторина — потребує постійного звернення до практичного (чи життєвого) досвіду слухачів.

Лекція-консультація загалом побудована на роз'ясненні найбільш складних або важливих запитань з предмету (теми), які безпосередньо ставлять слухачі лекторові. Можливий вільний обмін думками.

Лекція-прес-конференція, на яку запрошують фахівців, експертів, консультантів. Застосовується для розгляду складних та широкоформатних тем, де рівень компетенції конкретного викладача вже недостатній. Іноді цей вид занять носить назву „круглого столу".

Теоретична співбесіда, яка зазвичай проводиться як із групою слухачів, так і в індивідуальному форматі. Дає змогу не лише розглянути і засвоїти певний матеріал, але й одночасно забезпечити контроль знань.

Метод залучення (суггес-педагогіка), який ґрунтується на релаксації, відповідному впливові педагога на слухача, під час якого створюється визначений вплив на переконання чи рішення останнього без примусу чи установки. Ініціюється раціональне міркування, що все разом у кінцевому результаті посилює творчі спроможності слухача.

Метод мозкового штурму. Дозволяє вільно висловлювати свої пропозиції (досить часто несподівані та неадекватні) в контексті запропонованої теми. Мозковий штурм стихає, коли потік пропозицій зупиняється, після цього наступає етап обговорення. Модифікацією вищезазначеного методу є „човниковий метод", під час проведення якого учасники поділяються на дві групи: генерації ідей та їхньої критики. Робота цих груп проводиться в різних навчальних приміщеннях. Мозкова атака починається у групі генерації ідей, після чого отримані там пропозиції скеровуються у групу критики, де і проводять відбір цікавих та перспективних пропозицій, які знову передаються на наступний розгляд у першу групу. Робота повторюється, доки не буде отримано оптимально прийнятий результат.

Синектика. Метод запропонував американський психолог

Дж. Гордон. Поняття синектики означає "об'єднання різнорідних елементів". З точки зору Гордона, творчий процес окремої людини аналогічний творчому процесу цілого колективу людей, які мають у сукупності різнобічну підготовку. Експеримент, розроблений вченим дозволяє говорити про те, що в групах із застосуванням методу синектики відмічався зріст винаходів. Цей метод отримав свій подальший розвиток та теоретичне обґрунтування в працях Г.Я. Буша. Суть методу полягає в тому, щоб зробити невідоме відомим, а звичне – чужим. Перетворити невідоме у відоме означає вивчити проблему і звикнути до неї. Після цього проробляється зворотна операція – звичне робиться чужим. Це досягається за допомогою чотирьох типів операцій: особистісне уподібнення, пряма аналогія, символічна аналогія та фантастична аналогія [3,4]. Одне із завдань синектики – відхід від типового, погляд на проблему збоку, щоб знову повернутися до початкової її сутності. Синектика — це один із методів організації творчого мислення, який дає позитивні результати в умовах підготовленого колективу. Через те, що метод синектики розроблений на базі наявних евристичних методів, він має всі, притаманні цим методам переваги. До його недоліків та обмежень належать те, що він не дозволяє вирішувати надто спеціальні творчі завдання, але дає можливість знайти переважно найбільш оригінальне рішення. Після застосування методу протягом більше ніж 30-40 хвилин продуктивність генерування нових ідей поступово падає. Застосування методу потребує високої педагогічної майстерності.

Метод морфологічного аналізу, який був розроблений швейцарським астрономом Цвіккі. Сутність методу зводиться до вивчення різноманітних варіантів, що визначаються особливостями будови – морфологією створюваного пристрою. Спочатку потрібно максимально точно сформулювати завдання: виявити, по можливості, усі основні дані створюваного пристрою і його окремих характеристик; скласти матриці усіх можливих варіантів за кожною із вказаних характеристик, потім усі дані просумувати в цілому; визначити конкретну значимість усіх варіантів розв'язування; вибрати найбільш придатні варіанти. Метод був використаний Д.Мендєлєєвим при створенні періодичної системи хімічних елементів.

Метод „гірлянд асоціацій" ґрунтується на закономірностях людської психіки і передбачає активізацію понятійно-вербальної діяльності суб'єкта шляхом "включення" слів-подразників. Метод включає десять етапів (кроків): визначення синонімів об'єкта; довільний вибір випадкових об'єктів; складання переліку ознак випадкових об'єктів; генерування ідеї шляхом приєднання до об'єкта ознак випадково вибраних об'єктів; генерування гірлянд асоціацій із ознак випадкових об'єктів; генерування нових ідей; вибір альтернативи; оцінка і вибір раціональних варіантів ідей; вибір оптимального варіанта.

Стратегія семикратного пошуку. В її основу покладено реалізацію семи етапів, на які поділяється творчий пошуковий процес: побудова графів генезису проблеми та засобів її вирішення; аналіз функції системи; нове уточнення формулювання проблеми із врахуванням аналізу функцій шуканої системи; усвідомлено-логічне варіювання факторів; інтуїтивно-творчий пошук вирішення проблеми; оцінка альтернативних ідей; конкретизація винахідницьких задач.

Метод евристичних запитань доцільно застосовувати для збору додаткової інформації в умовах проблемної ситуації, або впорядкування вже наявної інформації в процесі вирішення творчого завдання. Евристичні запитання є додатковим стимулом, формують нові стратегії і тактики вирішення творчого завдання. Евристичні питання вивчав американський математик і педагог Д.Пойа. Недоліки цього методу в тому, що він не дає особливо оригінальних ідей та рішень, і, як і інші евристичні методи, не гарантує абсолютного успіху у вирішенні творчих завдань [4].

Метод багатомірних матриць відомий ще як метод "морфологічного ящика" [3]. Він базується на принципі аналізу нових зв'язків та відношень, які виникають у процесі матричного аналізу досліджуваної проблеми. Перевагами цього методу є те, що він дозволяє вирішити складні творчі завдання та знайти багато нових несподіваних, оригінальних ідей. Проте, цей метод має свої недоліки та обмеження. Для вирішення завдання навіть середньої складності часто важко вибрати оптимальне рішення з великої кількості, яку пропонує матриця. Використовувати його можливо лише за умови, якщо і у викладача, і у студентів виробились відповідні навички розв'язання задачі за допомогою цього методу.

Метод інверсії – один із евристичних методів навчально–творчої діяльності, зорієнтований на пошук вирішень творчого завдання в нових, несподіваних напрямах, частіше за все протилежних традиційним поглядам та переконанням, які присутні в логіці. Дослідники звернули увагу на те, що часто в ситуаціях, коли стереотипні прийоми, процедури мислення є безплідними і не дають ніякого результату, оптимальним в таких випадках стає принципово протилежна альтернатива рішення. Потрібно відмітити, що цей метод в психологічній літературі ще називають методом звернення. Аналіз цього методу проводив А.Ф.Єсаулов. Метод інверсії базується на закономірності та відповідно принципі дуалізму, діалектичної єдності та оптимального використання протилежних (прямих та зворотних) процедур творчого мислення: аналіз, синтез, дивергентне та конвергентне мислення, а також поширення діалектичного підходу до аналізу об'єкта дослідження. Безперечно, що як і будь-який інший евристичний метод, цей метод має свої переваги і недоліки. Переваги: дозволяє розвивати діалектику мислення у тих, хто навчається, знайти вихід із безвихідної ситуації, знайти оригінальне вирішення різного рівня труднощів та проблемності творчих завдань. Недоліки та обмеження методу інверсії: вимагає від тих, хто навчається достатньо високого рівня творчих здібностей, базових знань, умінь та досвіду роботи в навчально-творчої діяльності. Відмічено також педагогічні труднощі в доборі та конструюванні творчих завдань, які б вимагали застосування методу інверсії [4].

Метод емпатії (особистої аналогії) є одним із важливих евристичних методів вирішення творчих завдань. Процес застосування аналогії є проміжною ланкою між індуктивними та дедуктивними операціями мислення. У вирішенні творчих завдань використовуються різні аналогії: конкретні (матеріальні) та абстрактні. У ситуаціях уявної побудови аналогії іноді добрі евристичні результати дає такий прийом як гіперболізація (значне збільшення або суттєве зменшення масштабів досліджуваного об'єкта). Найчастіше, емпатія – уособлення однією особою іншої. У вирішенні творчого завдання емпатія розглядається, як уособлення людини з неживим об'єктом, процесом, системою [4].

Описані вище діалогові технології (за винятком двох методів занурення та мозкового штурму) наразі є домінуючими в освітньому просторі України (саме їм належить левова частка аудиторних годин у робочих планах навчальних та професійних програм освітніх закладів вищої школи та закладів післядипломної освіти). Із входженням нашої системи освіти у Болонський освітній процес ця ситуація, безперечно, буде змінюватись. Більш застосовуватимуться креативні навчальні технології, що сприятиме зростанню якості освіти та рівню професійності фахівців, їхній мобільності, конкурентоспроможності на ринку праці .

Висновок. Суть професійного навчання, що сприяє розвитку креативності майбутнього соціального педагога полягає ще й в тому, що навчальний процес повинен відбуватися за умови постійної, активної творчої взаємодії всіх членів студентського колективу. Це спів-навчання, взаємо-навчання (колективне, групує, навчання у співпраці), де студент і педагог є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять рефлектують з приводу тощо, вони знають, вміють і здійснюють.

Організація творчо спрямованого навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню креативності майбутнього соціального педагога, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії.

Творча та партнерська взаємодія виключає як домінування одного учасника навчального процесу над іншими, так однієї думки над іншою. Під час творчо спрямованого навчання студенти вчаться бути демократичними, відкрито спілкуватися з іншими, креативно мислити, самостійно приймати рішення, проявляти творчу ініціативу.

Література та джерела

1. Смирнов І.Б. Основні підходи до проблеми розвитку креативності особистості / І.Б.Смирнов // Педагогічні технології. – 2006. – № 10. – С.2-3
2. Інтерактивні технології навчання: теорія, досвід: Методичний посібник / Авт.-уклад. О.Пометун, Л.Пироженко. – К.: АПН, 2004. – 192с.
3. Інтерактивні технології навчання: теорія, досвід: Методичний посібник. / Авт.-уклад. О.Пометун, Л.Пироженко. – К.: АПН, 2007. – 195с.
4. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. Посібник / О.І.Пометун, Л.В.Пироженко. – Видавництво А.С.К.,2004. – 192 с.
5. Сластенин В.А. Педагогика инновационной деятельности / В.А.Сластенин, Л.С.Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.

В статье подается теоретический анализ проблемы формирования личностной креативности будущих социальных педагогов; анализируется проблема креативности и творчества как проявления творческого формирования личности специалистов социально-педагогической сферы деятельности; подается теоретически-прикладная характеристика влияния интерактивных технологий на развитие креативности будущих социальных педагогов.

Ключевые слова: креативность, творчество, образовательные технологии, креативные образовательные технологии, социальный педагог.

In the article theoretical analysis of problems of formation of creative personality of future pedagogues have been conducted. Theoretical applied characteristics of influence of interactive technologies on the development of creativityof social pedagogues–to–be has been provided.

Key words: creativity, creativity, educational technology, creative obrazovateln technology, social pedagogue.

УДК 37.013.42.373

СТАТЕВОРОЛЬОВА СОЦІАЛІЗАЦІЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ДЕЗАДАПТИВНИМИ ПРОЯВАМИ

Петрюк Ірина Михайлівна,
м.Чернівц

Предметом педагогічного аналізу стали компоненти культури міжстатевих стосунків шкільної молоді – настановчий, мотиваційно-ціннісний, гносеологічний, праксеологічний, конативний, а також особливості статеворольової соціалізації учнів старших класів з проявами соціальної дезадаптації.

Ключові слова: статеворольова соціалізація, культура статевих стосунків дезадаптація.

Проблема статеворольової соціалізації шкільної молоді є однією з найбільш складних як у теоретичному, так і в практичному плані. Її складність зумовлена особливою делікатністю статеворольових взаємин людей, великим практичним інтересом до неї на емпіричному рівні та певними труднощами в науковій розробці.

Підготовка підростаючого покоління до сімейного життя повинна здійснюватися на усіх етапах вікового розвитку і є невіддільною від виховання культури міжстатевих стосунків. Мета і завдавання статевого виховання молоді багато в чому визначаються інтересами суспільства і, у першу чергу, спрямовані на зміцнення сім'ї. Ще більше обтяжує дану проблему специфіка цільової групи, якою є соціально дезадаптовані школярі, зокрема старшокласники, які з різних причин (внаслідок вроджених дефектів, вад розвитку, упущень у вихованні, педагогічної занедбаності) не можуть на рівні з ровесниками адаптуватися до умов середовища їх життєдіяльності (навчального закладу, групи ровесників тощо), що суттєво впливає на їх розвиток і самовираження [5, с.120]. З одного боку, суспільство в особі школи та інших інститутів намагається зробити все можливе, щоб сформувати в цих молодих людях якості, необхідні в майбутньому сімейному житті, дати необхідні знання, які визначають психосексуальну культуру людини. З іншого – наслідки дезадаптивних порушень (особисті деформації, недостатній фізичний розвиток, типові нервові розлади, самотність, проблеми у взаєминах з іншими) та практично необмежений доступ до найгірших зразків масової культури, негативний вплив деяких засобів масової культури, вільний доступ до еротичної і порнографічної продукції суттєво знижують зусилля суспільства в цьому напрямі.

Окремі аспекти даної проблеми стали предметом вивчення українських і зарубіжних вчених. Зокрема детермінанти, особливості прояву, різновиди та наслідки дезадаптації школярів у різні періоди досліджувалися психіатрами, психологами і соціальними педагогами В.Кащенком, А.Личко, Л.Ганнушкіним, В.Ковальовим, Т. Раттерром, Т.Молодцовою та іншими. Сутність та специфіку статеворольової соціалізації учнів різного віку, принципи і завдання статевого виховання і формування культури статевих взаємовідносин та підготовки школярів до сімейного життя вивчали українські та зарубіжні вчені, представники психологічної, педагогічної й медичної галузей, як от І.Кон, В.Каган, Д.Ісаєв, В.Кравець, І.Козубовська та інші. Однак дуже помітним є брак наукових праць теоретико-методологічного характеру і методичних розробок з проблем статевого виховання, підготовки до сімейного життя та формування культури статевих взаємин дезадаптованої шкільної молоді.

Метою цієї статті є з'ясування особливостей статеворольової соціалізації старшокласників з дезадаптивними проявами.

Насамперед необхідно чітко окреслити базові поняття „соціальна дезадаптація старшокласника", „статеворольова соціалізація" та „культура міжстатевих взаємин".

Дезадаптація – термін протилежний адаптації, інтегральне поняття, яке відображає різні прояви соціального, психологічного або комплексного неблагополуччя особистості, сутність якого виявляється у невідповідності соціопсихологічного і психофізіологічного статусу людини вимогам ситуації життєдіяльності [4; 5, с.118]. Може виявлятися у нетипових формах поведінки, тривожності, негативних життєвих установках. До наслідків дезадаптації належать затримки психічного розвитку, нервові та глибокі поведінкові розлади.

Для того, щоб визначити поняття статеворольової соціалізації, необхідно з'ясувати що таке стать. В. Каган визначає стать як комплекс репродуктивних, тілесних, поведінкових і соціальних ознак, які визначають індивіда як чоловіка чи жінку [1, с.47]. Стать – це єдність біологічного й соціального. Л. Столярчук дає визначення статеворольової соціалізації як процесу і результату загального і психосексуального розвитку особистості пов'язаний із входженням у соціальні відносини відповідно до особливостей вікових етапів дорослішання [1, с.48].

Вчені розглядають культуру міжстатевих стосунків як структурний компонент загальної культури, як форму усталеної для даного суспільства статевої поведінки, що визначає готовність суб'єктів до певного типу міжстатевих взаємодій.

Сутність поняття "міжстатеві стосунки" полягає у вираженні

певних зв'язків, які встановлюються між особистістю та іншими людьми (своєї та протилежної статі), а також різними сторонами оточуючого світу і які, торкаючись сфери потреб, переконань та вчинків, впливають на її поведінку. Тому міжстатеві стосунки, які склались у процесі онтогенезу, певним чином визначають світогляд, діяльність та поведінку людей і становлять важливі складові багатогранного розвитку особистості. Водночас виховання культури міжстатевих стосунків неможливе без формування адекватно-позитивного прийняття власної природної статевості індивідом, його сексуальності та статеворольової поведінки.

Культура міжстатевих стосунків характеризується внутрішньою структурою та взаємозв'язком її складових частин, або компонентів. Структура культури міжстатевих стосунків, запропонована І. Мезерею включає анатомо-фізіологічну, психічну й соціальну сфери. Критеріями вчена визначає почуття власної гідності та повагу прав і гідності особи протилежної статі; знання про мужність / жіночність; знання про фізіологію статі та вміння застосовувати ці знання на практиці; вміння будувати моральні стосунки з особами протилежної статі; потребу в моральному виборі супутника життя та здатність її реалізувати. А культура міжстатевих стосунків визначається авторкою як система свідомих взаємозалежностей між представниками протилежних статей, що будується на ґрунті засвоєння і присвоєння норм моралі, котрі відповідають загальнолюдським тенденціям морального прогресу [

Література та джерела

1. Ковальчук І.А. Статеворольова соціалізація учнів: Монографія / І.А.Ковальчук. – Луганськ: Альма-матер, 2007. – 216 с.
2. Ковбас Б. Родинна педагогіка: у 3-х т.: Навчально-методичний посібник / Б.Ковбас, В.Костів. – Івано-Франківськ, 2006. – Т.2: Основи родинного виховання. – 2006. – 288 с.
3. Мезеря И.В. Воспитание культуры отношений полов: Учеб. пособ. для факультатив. занятий по программе «Основы культуры отношений полов» в старших класах сред. общеобр. шк. / И.В.Мезеря – Луганск: ЛИПО, 1999. – 196 с.
4. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / [Алєксєєнко Т.Ф., Басюк Т.П., Безпалько О.В. та ін.]; за заг. ред. Звєрєвої І.Д. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.
5. Соціальна педагогіка: словник-довідник / [Алєксєєнко Т.Ф., Жданович Ю.М., Звєрєва І.Д. та ін.]; за заг. ред. Алєксєєнко Т.Ф. – Вінниця: Планер – 2009. – 542 с.
6. Яшник С.В. Педагогічні умови виховання культури міжстатевих стосунків у студентів вищих навчальних закладів: дис. канд. пед. наук: 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / Яшник Світлана Валеріївна. – К., 2006. – 314 с.

Предметом педагогического анализа стали компоненты культуры половых взаимоотношений школьной молодежи – установочный, мотивационно-ценностный, гносеологический, праксеологический, конативный, а также особенности полоролевой социализации учеников старших классов с проявлениями социальной дезадаптации.

Ключевые слова: полоролевая социализация, культура половых взаимоотношений, дезадаптация.

The subject of teaching analysis of steel components of the culture of sexual relations between school youth - Installation, motivational, axiological, epistemological, praxeological, connotative, and especially the sex-role socialization of high school students with the manifestations of social maladjustment.

Keywords: sex-role socialization, culture sexual relationship maladjustment.

УДК 37 (477.85) (092) Попович

ВИСВІТЛЕННЯ РОЛІ ОМЕЛЯНА ПОПОВИЧА У РОЗБУДОВІ НАЦІОНАЛЬНОГО ШКІЛЬНИЦТВА НА БУКОВИНІ (КІНЕЦЬ XIX – ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ) НА СТОРІНКАХ КРАЙОВОЇ ПЕРІОДИКИ

Платаш Лариса Броніславівна,
м.Чернівці

На основі матеріалів регіональних газет автор статті висвітлює роль Омеляна Поповича у розвитку національної освіти Буковини кінця XIX - початку XX століть. Працюючи на різних посадах, буковинський педагог сприяв розвитку освіти рідною краю, діючи спільно з однодумцями, дбав про духовний, моральний і економічний розвиток краю. Активна освітня діяльність Омеляна Поповича відображена на шпальтах крайових часописів.

Ключові слова: Омелян Попович, Буковина, часопис «Буковина», інспектор Крайової Шкільної Ради, освіта, розвиток освіти.

В сучасних умовах модернізації освіти в Україні, входження її в європейський освітньо-науковий простір одним із найважливіших постає завдання збереження духовно-культурних надбань української нації, яка має власну й неповторну мову, історію, культуру, мистецтво, освіту. У контексті вирішення цього завдання особливо важливим є потреба розкриття реальної, об'єктивної картини розвитку української педагогічної думки як на терені всіх українських земель, так і в конкретних її регіонах, які в різні історичні епохи перебували у складі чужоземних держав.

Крім того, вивчення педагогічних персоналій є одним з важливих напрямів сучасних історико-педагогічних досліджень. Особливо це стосується культурно-освітніх діячів другої половини XIX – початку XX століття – періоду надзвичайно гострої боротьби українців за соціальне й національне визволення, за національну школу, освіту, культуру, серед яких почесне місце займає педагогічний доробок і педагогічні ідеї Омеляна Поповича (1856-1930) – учителя-практика, шкільного інспектора, члена Буковинської Крайової Шкільної Ради, першого директора іспитової комісії для народних і виділових шкіл, посла Буковинського сейму, редактора українських часописів, голови Буковинського Краєвого комітету Західноукраїнської Народної Республіки, інспектора учительських семінарій і народних шкіл у Львові, громадсько-просвітницького діяча, автора шкільних підручників для народних шкіл, статей на педагогічні теми, художніх творів для дітей та дорослих. Свого часу це була широко відома і авторитетна людина на Буковині, яка належала до когорти суспільних діячів кінця XIX - початку XX століття, що доклали багато зусиль для розвитку української освіти в краї.

Тогочасні періодичні видання Буковини всебічно та неоднозначно висвітлювали діяльність активних громадсько-просвітницьких діячів. Особливо багато цінної для дослідження інформації знаходимо на шпальтах першого україномовного часопису «Буковина», що видавався товариством «Руська Рада» в Чернівцях тричі на тиждень протягом кількох десятиліть як видавничий орган української поступової партії Буковини. З 1892 р. «Буковина» виходила як тижневик, у період 1895-1910 рр. – як щоденник; піс-

ля короткої перерви (1911-1912) – відновилася під назвою «Нова Буковина».

Всебічне висвітлення діяльності Омеляна Поповича та його однодумців пояснюється ще й тим, що краєвий інспектор спільно із С.Смаль-Стоцьким і І. Тимінським протягом 1885-1891 рр. редагував ділянку політично-громадських справ. Не втрачав можливості О. Попович друкувати свої літературні праці. На початок XX століття часопис «Буковина» став одним із найвагоміших засобів формування національної свідомості буковинців.

Однак відомим Омелян Попович став завдяки плідній праці на ниві буковинського шкільництва. Історики українського шкільництва на Буковині минулого (М. Гарас, І. Карбулицький, М. Кордуба, В. Сімович, С. Смаль-Стоцький та інші) у своїх працях відзначають велику роль свого сучасника О. Поповича (1856 - 1930) у прискоренні процесу створення українських шкіл та відкритті паралельних українських класів у всіх громадах, де жили українці, підвищенні освітнього статусу шкіл до 4-5 або 6 класів.

Свою педагогічну діяльність як учитель-помічник Омелян Попович розпочав в одній з народних шкіл Чернівців по вулиці Семигорській в 1878 р., а через рік був переведений на таку ж посаду при новоствореній школі, що знаходилася на вулиці Турецькій. Водночас молодий учитель склав на «відмінно» другий (практичний) кваліфікаційний іспит і отримав кваліфікацію вчителя народних шкіл з німецькою та російською викладовою мовою. Старанна та добросовісна праця зумовила переведення Омеляна (1881 р.) на посаду дійсного вчителя, через 3 місяці – призначенню управителем нової міської садгірської школи по вулиці Водній, а по двох роках пізніше – надучителем в передмістю Чернівецькім – Монастирську, де пропрацював довгий час [9, арк. 3].

У праці «Відродження Буковини», надрукованій за сприяння однодумців після смерті автора у Львові, О. Попович згадував: «Під кінець 70-х років минулого століття, коли став я учителювати, стан українського шкільництва на Буковині виявлявся дуже сумно, було на Буковині ледве кількадесять українських народних шкіл, самі одноклясівки, дітей у них по горсточці, учителі здебільша ще старої школи, учебники недобидні, ручного приладдя майже ніякого, а дітвора ходила до тих шкіл дуже неправильно. Опіку над українськими школами мали чужі люди – інспектори, старости, байдужі, а навіть ворожі просвіті українського народу» [19, с.45].

У 1891 р. надучителя народної народної школи та головного учителя учительської семінарії в Чернівцях Омеляна Поповича іменовано шкільним інспектором на Серетський, а 1894 р. – на Кіцманський повіти. Про цей період своєї діяльності пізніше О. Попович згадував, що «пережив тяжкі роки, не тільки з причини вічних напастей з боку румунів, яким стояв на заваді в румунізації українських шкіл, але й через матеріяльні злидні, які довелося зносити тому, що не одержав того, що признали мені на папері» [19, с.47].

Призначення Омеляна Поповича посаду старшого учителя учительської семінарії та учителем середніх шкіл викликало гордість в широких колах народного учительства та обурення серед румунів в особі А.Кисановича, з боку волохів – від А. Ончула. З цього приводу доктор Цуркан у своїй промові в Державній думі значно пізніше, 5 січня за новим стилем 1897 року, звертає увагу присутніх засідателей на те, що «простый народный учитель, не окончивший даже нисшей гимназии, …не имѢючи академического образованія и без всякихъ экзаменовъ, предписанныхъ для учителей среднихъ школъ, немогучи выказатися ніякими литературными трудами былъ произведенъ в старшии учители учительской семинаріи и в санъ учителя средних школъ», звинуваючи у необгрунтованому клопотанні за О.Поповича посла барона Миколу Василька [20].

Наступне призначення Омеляна Поповича краєвим інспектором руських шкіл на Буковині теж не залишилося без уваги. Як зазначається в урядовій газеті «Wiener Zeitung», його величність Цісар іменував краєвими інспекторами шкільними учительські особи, «придїлені до буковиньской ради шкільної краєвої», яким «поручено функції краєвих інспекторів». Ними стали професор І ґімназії державної доктор Альфред Павлічек, професор греко-православної вищої реальної школи Діоніз Сімйонович та професор чернівецької чоловічої і жіночої семінарії Омелян Попович [18, с.3]. Професори середніх шкіл «досі були наділені функциями краєвих інспекторів, як провізорично придїлені до ради шкільної краєвої» [1, с.1].

Довголітні домагання буковинського посла М. Василька та віцемаршалка краю С. Смаль-Стоцького визволити буковинське шкільництво з-під «ґерманізаційної кормиги єдиного інспектора краєвого Нїмця», а за те іменувати інспекторів, які б «заступали інтереси всїх трох краєвих народів і дбали не о якісь недорічні задушевні асиміляційні бажання, але о дїйсний просьвітний підйом широких мас народних у рідній мові для добра цїлого краю» задокументовані кількаразовими соймовими резолюціями та крайовими меморіалами [1, с.1].

Як зазначалося у крайовому часописі Буковина, – «кождий нарід рад бачити на становищи керманича своєго шкільництва чоловіка найгідніїшого». Незважаючи на довголітні домагання др. Авреля Ончула призначити на посаду краєвого інспектора волоха, проти самого Омеляна Поповича «не могла винайти нїчого й ґрошолупівська мафія», – задокументовано той факт, що «Волохи не сьміють встрявати у рускі справи, та що децизия про полагоджуванє квестий руских належить ся нині вже тільки компетентним заступникам інтересів руского народу, які старають ся передові місця тоєві обсадити не хамелеонами, не амфібіями й карієровичами, але людьми характеру й безвинної праці, що мають на оці передовсїм і виключно інтерес загалу і справу цїлого народу» [1, с.1].

На призначення Омеляна Поповича інспектором Крайової Шкільної Ради русини покладали великі надії, що «буковиньскі Русини собі вишколилися на таку політичну силу, що можуть такі квестиї успішно полагоджувати навіть всупереч всяким ретроґрадним пересудам» [1, с.1]. З нагоди розширення повноважень краєвого інспектора Омеляна Поповича повітова учительська конференція у Кіцмані надіслала телеграму з найкращими побажаннями плідних успіхів на «поли руского шкільництва Буковини» [13, с.3], на загальних зборах станівської філії товариства «Руска Школа» була прочитана подяка, яку прислав товариству інспектор Омелян Попович з нагоди розширення своїх повноважень, яку присутні привітали гучними оплесками [3].

Але це призначення також викликало незадоволення керівництва волохів та румунів. На сторінках видавничого органу української поступової партії краю «Буковина» надрукована анонімна стаття в якій говориться про те, що «буцімто рускому кандидатови годї стати краєвим інспектором через те, що він – risum teneatis – колишній народний учитель, який не перейшов урядового «ослячого мосту», в виду ґімназияльної матури!» [1, с. 1].

В такий спосіб румуни намагалася поправити своє становище «через уїданє на Русинів, а особливо на інсп. О. Поповича із приводу румунїзаторского отентату на іпотештску ручку школу» не лише на сторінках газети д-ра Костя Ончула «Gazeta Bucovinei» [12, с. 3].

На відміну від свого керівництва волоські вчителі підтримали О.Поповича у його призначенні референтом буковинських шкіл. Учительська конференція в Сторожинці, що складалася в основному з волоського учительства висловила своєму повітовому інспекторові О. Поповичу довір'я, чим скомпрометувала не тільки самого Кисановича, а й волоських послів, що разом з Кисановичем виступили з інтерпеляцією проти О. Поповича. «Видно терористичне пановане Кисановича обридло вже й Волохам» [14, с.3].

Високі заслуги інспектора краєвих шкіл, редактора і співробітника різних українських видавництв і часописів відзначали сучасники О. Поповича - О. Барвінський, І. Герасимович, І. Карбулицький, М. Кордуба, К. Малицька, О. Семака, С. Смаль-Стоцький та ін.

Зокрема, І.Карбулицький назвав Омеляна Поповича «батьком руського народного шкільництва на Буковині», бо саме «він допровадив буковинську народну школу до небувалої висоти, якою не може похвалитися ніяка проча руска країна» [6, с.120].

Заслуги Омеляна Поповича на ниві буковинського шкільництва незаперечні. За період його перебування (понад 20 років) на цій посаді було відкрито більше 1000 українських класів та багато шкіл. У газеті «Буковина» відзначався високий рівень українсько-

го шкільництва, досягнутого за сприяння референта Буковинської Шкільної Ради. «Буковинсько-руське шкільництво стоїть нині найкрасше із усього руско-українського шкільництва» і в цьому неабияка заслуга саме «його керманича, інспектора Омеляна Поповича, а він безперечно зробить для него ще чимало також й серед теперішніх обставин, а особливо, коли орґанізация краєвого шкільництва зробить рішучий крок в напрямі розділу краєвої ради шкільної на три національні секції. Він же й досі сповняв свій уряд не як урядовець, в якім громадянскі почуваня забиває бюрократ, а як член рускої громади, що не спинює ся, коли треба, й перед жертвою, коли вона потрібна для загалу, для якого найвисшим імперативом є добро свого народу й краю» [1, с.1].

На святі в честь новопризначеного краєвого інспектора голова товариства «Руська Школа» професор Антін Клим високо оцінив 30-літню діяльність Омеляна Поповича на полі шкільництва. Під керівництвом найкращого організатора «стало учительство сьвідомим і найважнійшим чинником в народнім житю». Він уклав багато шкільних підручників та методичних книжок для учительства, «яким рівні нема на цілій нашій Україні», видав словник та підручники для вивчення руської мови німцями, склав географічну карту. Попередній стан шкільництва не був утішним – на Буковині було «около 100 учительских сил, т.зн. з 100 кляс, що не були повні, а учебники були в тих школах такі, що дїти й учителї мали лиш мучитися», а користі з цього не було ніякої. За 15 років його опіки над краєвими школами (на кінець 1906 р.) в краї налічувалося близько 1000 класів, переповнених дітворою, а навчання здійснювався за допомогою підручників, складених в доступній формі на користь народу [8, с.1-2].

Активний громадський, просвітній та педагогічний діяч, автор багатьох шкільних підручників, збірок віршів, статей на педагогічні теми, нарисів-портретів про заслужених учителів, краєвий інспектор народних шкіл у Чернівцях та референт учительських семінарій народних шкіл «Рідної школи» у Львові» [9, п. 78] протягом всього життя вболівав за розвиток українського шкільництва та переймався національними проблемами краю. Саме це вирізняє його від невеликого гуртка «патріотів новітного покрою, виплеканих під впливом ґрошолупівскої погонї за власною кишенею, які бучуть цїль житя не в праци для народу, яку треба лучити із всякими суспільними становищами, а тільки в поборах і вигодах» [1, с.1].

Громадська діячка, педагог і письменниця Катерина Малицька у своїй праці «На фільмі споминів», порівнюючи стан буковинських і галицьких шкіл, відзначає свободу рухів і народної праці, яку мало буковинське учительство. Школи скрізь по селах були великі і гарні, добре оснащені шкільним приладдям й бібліотеками, точне виконання вчителями своїх обов'язків [10, с.50].

Порівняно з попередніми роками значно підвищилася якість успішності школярів кіцманської гімназії. Так, в І семестрі 1904/5 р.р. із записаних на навчання на початку року 105 учнів закінчило навчальний семестр лише 96, з них одержало І кл. з відзначенням 17 учнів (9 в кл. І А + 8 в кл. І Б), І кл. 69 (32 в кл. І А + 37 в кл. І Б), двійку 6 (4 в кл. І А + 2 в кл. І Б), трійку 3 (2 в кл. І А + 1 в кл. І Б), а не класифіковано із-за хвороби одного учня із класу І А. Загальний успішність учнів 89,6% відзначається як добра [7, с.3].

Батьки відповідали за відвідування навчального закладу своїми дітьми та залучали до відвідування «курсів анальфабетів», по селах відкривалися читальні. Як співорганізатор, відповідальний за складання програми наукових відчитів та член Людового університету Омелян Попович організовував відчити доповідей відомих на той час науковців в Чернівцях та повітах. Наприклад, сумісним заходом українського студентського товариства «Січ» і товариства «Зоря» 3 грудня 1905 року організували науково-популярний відчит І. Галущинського «Про історію землі» [17, с.3].

Буковинська краєва шкільна рада організовувала у вихідні та святкові дні безоплатні семінари з рускої мови та літератури для учителів та учительок при учительських семінаріях у Кіцмані, Радівцях, Сереті та Сучаві з метою «дальшого образованя учительства а осібного приготовляня до кваліфікацийного испиту для шкіл видїлових» [15, с.3].

Це свідчить про високу вимогливість інспектора як до самого себе, професійної підготовки вчителів, школярів не вирізняв за соціальним статусом їх батьків. Так, на загальних зборах товариства «Народного дому» в Чернівцях, що відбулися 6 травня 1906 року головою товариства у живій дискусії над пропозицією члена товариства надучителя Лупуленко для дітей заможних батьків відкрити «для дїтий заможнїйших родичів окремий віддїл з більшими вигодами» проф. Ісопеску, проф. А. Клим, уч. Ілюк, голова товариства В. Ясеницький, інспектор О. Попович, д-р С. Смаль-Стоцький висловилися проти того внесення, мотивуючи це тим, що головне для учнів – «здоровий харч і добрий догляд», а це будуть мати всі ученики бурси. Вважалося, що саме це зітре ту станову різницю, з якою приходять на навчання самі учні [5, с.2].

Відомий своєю активною діяльністю як визначний фахівець та щирий русин на ниві шкільництва Буковини кінця XIX - початку XX століття, Омелян Попович дбав «над піднесенєм осьвіти рідного народу не тільки в школї, але й поза нею». Так, на п'ятих загальних зборах товариства «Шкільна поміч», що відбулися 3 жовтня 1905 року в Чернівцях, було підтримано пропозицію Омеляна Поповича створити відділ, який би займався продажем навчального приладдя, посібників та вирішено змінити статут так, «аби товариство могло підпомагати бідну молодіж шкільну», незалежно від віри сповідання [4, с.3].

На святкуванні 25-літнього ювілею спілки учительства Галичини і Буковини «Руске товариство педаґоґічне» було відмічено, що «в 1887 році з ініціятиви Омеляна Поповича орґанїзувало ся учительське товариство «Руська Школа», що тепер має більш десятка своїх філій. Се товариство почало свою дїяльність з видавництва; воно видавало підручники для школи, твори наукові і твори з красного письменства для молодїжи. Через два роки під редакциєю відомого громадського діяча д-ра С. Смаль-Стоцкого товариство почало видавати свою ґазету «Руска Школа». І редакція і рада товариства «Рускої Школи» значно посунули наперед справу української школи: вони допомагали українським школам коштами і працею, подавали заяви для покращення становища учителів, влаштовували народні лекції, реферати, відкривали сільські бібліотеки [2, с.3].

В IX книзі журнала «Русская Мисль» у своїй статті «Профессіональная і политическая дѣятельность юго славянских учительских союзові» Софія Русова відзначала, що на великому учительському віче у Львові (лютий, 1908 р.) за участі більш як 1000 учителів, розглядалося питання про поліпшення становища учителів. Прийняті на віче резолюції були направлені на розгляд сойму, що значно підняло авторитет українського учительства.

Буковинські учителі добре розуміли, що тільки працею поза школою можна повести народ вперед і «тому щиро працюють над економічним підвисшенєм країни і над полїтичним розвитком українського люду». Цією позашкільною працею буковинські учителі «придбали довірє народу і через те в останний час відограют значну ролю в полїтичнім житю країни» [2, с.3].

На головних зборах центральної філії «Руска Школа» (4.06.1905) О. Попович відмічає «сумний стан шкільництва» у всіх гірських селах, бо «дїти задля далекого віддаленя від центральної школи не можуть ходити до школи, а самостійної філіялки не можна там зложити, бо число до школи обовязаних дїтий не відповідає числу приписаному законом» або «село тягнеть ся … кільканацять кілометрів тащ, що сїльска школа лежить в серединї села, не всї дїти можуть до неї ходити». Референт вказує на той великий поступ у напрямі розвитку шкільництва в теперішнім Вижницькому повіті, у якому на початок 1900 року налічувалося 45 класів, а на 1905 - вже 75. Незважаючи на труднощі, для досягнення бажаних успіхів у розвитку народної освіти пропонує: засновувати де лише можливо по «ріжних атиненциях експозитури навіть там, де число до школи обязаних дїтий виносить лише 20; утворити по гірских місцевостях, де сего вимагає конечність кляси - excurredo; розширювати як найскорше ті гірскі школи, де лише потрібно; побудувати мешкальні доми (бурси) для таких дїтий, що задля далекого віддаленя не можуть що дня ходити до школи; постаратись о те, щоби всюди були порядні шкільні будинки; іменувати в гори найздібнїйших учителїв; постаратися о те, щоби при посадженю сталих посад в горах здержувалась постійність хоч через 6 лїт; постаратися о те, щоби були систематизовані місця вандрівничих учителїв на літні курси; постаратися о премії для

тих, що підняли би я до такої задачі, виучити дїтий, що не можуть ходити до школи, читаня, писаня і рахованя". Крім того, інспектор О. Попович відмітив складність справи «обсажень учительских посад» через «тяжше житє у горах» та висловлює сподівання що «в короткім часї там обставини поліїпшать ся і учителї не будуть приневолені покидати свої посади вже по такім короткім часї, як се тепер діє ся», а найкращий вихід з цього – відкриття бурс [21, с.2].

Згідно розпорядку Міністерства освіти від 27 листопада 1905 року ч.42.125 Омелян Попович був призначений директором Чернівецької іспитової комісії для народних і видїлових шкіл з руською мовою викладання, яка кваліфікувала «з руської мови як викладової і як предмету тай з польського, з котрої питає проф. Ото Жуковский, придїлений до рускої комісії» [16, с.3]

Протягом всього життя О. Попович брав участь у благодійних справах та борах коштів на побудову шкіл. Так, на головних зборах «Народного Дому» в Чернівцях, членом якого довгий час був Омелян Олександрович, у лютому 1905 року було прийнято рішення побудови бурси ім. О.Федьковича, яка б «змогла вмістити значну скількість бідної молодіжи» [5, с.3].

Працюючи на різних посадах, Омелян Попович максимально віддавав себе розвитку освіти в рідному краї, щиро дбав про духовний, моральний та економічний розвиток народу, разом зі своїми однодумцями діяв як «колїсце в народнїй організації-машинї, як член сильної єдностию і щиростию громади, котрій за те належить ся честь і слава» [8, с.2].

Література та джерела

1. Іменованє буковиньских краєвих інспекторів / Б.а.// Буковина. – Чернівці, 1906. – Ч. 104. – 1 (14) вересня. – С 1.
2. З ґазет і журналів / Б.а. // Буковина. – Чернівці, 1908. – Ч. 127. – 26 жовт. (8лист.). – С 3.].
3. Загальні зборах станівської філії товариства "Руска Школа" / Б.а. // Буковина. – Чернівці, 1905. – Ч. 63. – 29 мая (11) червня. – С 3.
4. Загальні збори тов. "Шкільна поміч" в Чернівцях / Б.а. // Буковина. – Чернівці, 1905. – Ч. 117. – 2 (15) жовтня. – С 3.
5. Збори "Народного Дому" в Чернівцях / Б.а. // Буковина. – Чернівці, 1905. – Ч. 19. – 13 (26) лютого – С. 3; Загальні збори товариства "Народного Дому" в Чернівцях / Б.а. // Буковина. – Чернівці, 1906. – Ч. 51. – 30 квітня (15 мая). – С 2.
6. Карбулицький І. Розвій народного шкільництва на Буковині / Іларій Карбулицький. – Вашківці – 1905. – 149 с.
7. Клясифікация учеників кіцманської ґімназиї / Б.а. // Буковина. – Чернівці, 1905. – Ч. 13. – 30 сїчня (12 лютого) – С.3.
8. Комерс в честь краєвого інспектора Омеляна Поповича / Б.а. // Буковина. – Чернівці, 1906. – Ч. 116. – 27 вересня (10 жовтня). – С.1–2
9. Львівський державний архів України. – Ф.401. Опис 1. Бібліотека Огоновського. – Справа 96 – рук. – С. 3; Відділ рукописів Національної бібліотеки імені В. Стефаника. – Ф. 167. Бібліографічний словник Левицького І.П. – Опис ІІ. 2601. – п. 78.
10. Малицька К. На фільмі споминів / Констянтина Малицька. – Торонто. – 1965. – 126с. – С.50
11. Мійске шкільництво в Чернівцях / Б.а. // Буковина. – Чернівці, 1906. – Ч. 51. – 30 квітня (15 мая). – С.3
12. Новинки. Із волоского табору / Б.а. // Буковина. – Чернівці, 1906. – Ч. 118. – 4 (17) жовтня – С.3
13. Новинки. Повітова учительска конференция у Кіцмани / Б.а. // Буковина. – Чернівці, 1905. – Ч. 78. – 3 (16) липня – С.3
14. Новинки. Учительска конференция в Сторожинці / Б.а. // Буковина. – Чернівці, 1905. – Ч. 78. – 3 (16) липня – С.3
15. Оповістки, іменованя і т. п. Для учителів та учительок / Б.а. // Буковина. – Чернівці, 1905. – Ч. 144. – 3 (16) грудня. – С.3
16. Оповістки, іменованя і т. п. Испитова комісия для шкіл народних і видїлових / Б.а. // Буковина. – Чернівці, 1905. – Ч. 144. – 3 (16) грудня. – С.3.
17. Оповістки, іменованя і т. п. Український людовий унїверситет / Б.а. // Буковина. – Чернівці, 1905. – Ч. 138. – 20 листопада (3) грудня. – С.3
18. Оповістки, іменованя і т.п. Вісти особисті / Б.а. // Буковина. – Чернівці, 1906. – Ч. 104. – 1 (14) вересня. – С.3
19. Попович Омелян. Відродження Буковини. Спомини / Омелян Попович. – Львів. Видавнича кооператива "Червона калина", 1933. – 120 с.
20. Православная Буковина / Б.а.. – Черновці, 1897. – Ч. 1,2.
21. Справоздане з головних зборів центрального тов. "Руска Школа" / Б.а. // Буковина. – Чернівці, 1905. – Ч. 68. – 10 (23) червня. – С.2

На основе материалов региональных газет автор статьи раскрывает роль Емельяна Поповича в развитии национального образования Буковины конца XIX - начала XX веков. Работая на разных должностях, буковинский педагог содействовал развитию образования родной края, действуя совместно с единомышленниками, заботился о духовном, моральном и экономическом развитии края. Активная образовательная деятельность Емельяна Поповича отображена на колонках краевых журналов.

Ключевые слова: Емельян Попович, Буковина, журнал «Буковина», инспектор Краевого школьного советаобразование, развитие образования.

On the basis of materials of regional newspapers the author of the article lights up the role of Omelyan Popovicha in development of national community of end Bukovyna of the end XIX - to beginning of XX ages. Working on different positions, the Bukovyna teacher assisted development of education native edge, together with the adherents operated sincerely cared about spiritual, moral and economic development of people. Active educational activity of Omelyan Popovicha is represented on the columns of regional magazines.

Keywords: Omelyan Popovich, Bukovina, journal "Bukovina" Inspector of the Provincial School Board, education, development education.

УДК 378: 364.62

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Повідайчик Оксана Степанівна,
Повідайчик Михайло Михайлович,
м.Ужгород

У даній статті досліджується специфіка викладання математичних дисциплін у процесі підготовки майбутніх соціальних працівників. Особлива увага приділена дослідженню організаційних форм навчально-виховного процесу.

Ключові слова: підготовка соціальних працівників, математичні дисципліни, організаційні форми навчання.

Вивчення фундаментальних дисциплін, зокрема математичних, надає широкі можливості для підвищення рівня професійної компетентності майбутніх соціальних працівників. Це обумовлено низкою факторів.

По-перше, математика відіграє визначальну роль у пізнанні закономірностей різних процесів і явищ; інтенсивний процес математизації знань, залучення математичного апарату під час досліджень у суспільних науках зумовлюють необхідність включення цієї дисципліни у навчальні плани підготовки майбутніх соціальних працівників.

По-друге, розвиток математики, однієї з найдавніших наук, впливає на філософське осмислення світу, бо породжені математикою проблеми природи математичного пізнання, такі як сутність математичної нескінченності, інтерпретація понять ймовірності, істинності й доказовості, роль логіки та інтуїції у математичному дослідженні, – стимулювали поглиблення філософських уявлень про світ, людину, закономірності пізнання дійсності [1].

Таким чином, математика надає зручні способи опису найрізноманітніших явищ реального світу і тим самим виконує роль мови науки, пропонує методи вивчення і пізнання навколишнього світу, а також методи дослідження як теоретичних, так і практичних соціальних проблем.

На сьогодні вченими Л. Долинською, Д. Годлевською, О. Карпенко, К. Максимовою, В. Нор, В. Орленко, О. Шевчук, К. Якубенко та ін. значною мірою висвітлюються питання професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у ВНЗ України. Однак питання особливостей викладання математичних дисциплін є недостатньо вивченим і потребує більш детального дослідження.

Навчальними планами підготовки соціальних працівників в УжНУ передбачено вивчення таких математичних дисциплін як "Вища математика. Основи теорії ймовірностей", "Математико-статистичні методи аналізу даних соціологічних досліджень", які забезпечують підготовку студентів у галузі природничих наук.

Процес викладання природничих дисциплін, в тому числі математичних, має низку особливостей. Розглянемо їх на прикладі конкретних організаційних форм навчання, які застосовуються під час роботи зі студентами.

У дидактиці форма організації навчання трактується як спосіб організації навчальної діяльності, який регулюється певним, заздалегідь визначеним розпорядком. Найпоширенішими формами організації навчання є лекції, практичні заняття, консультації, факультативні заняття, лабораторні роботи тощо [2].

Форми навчання відображають організаційну сторону навчального процесу в межах встановленого конкретного часу і покликані вирішити такі завдання: визначити співвідношення індивідуального, групового та колективного навчання; регламентувати спільну діяльність викладачів та студентів у процесі навчання; виявляти ступінь зацікавленості студентів і шляхи підвищення їх пізнавальної активності; визначати вимоги до викладачів з організації різних видів занять.

У системі підготовки фахівців у вищому навчальному закладі важливе значення має лекція як форма організації навчання. В сучасних умовах лекція як традиційна форма організації навчальної діяльності зазнала суттєвих змін. Вона є орієнтиром для самостійної роботи. Основною метою лекції є стимулювання інтересу до предмета, що вивчається, розвиток мовленнєвої діяльності, формування професійного спрямування, забезпечення методологічної підготовки.

Досвід роботи викладачів ВНЗ показує, що відмова від лекцій при вивченні математичних дисциплін може призвести до зниження наукового рівня підготовки. Оскільки, на відміну від гуманітарних курсів, які студенти можуть опановувати в процесі самостійної підготовки, математичні дисципліни потребують кваліфікованого роз'яснення навчального матеріалу. Це, в свою чергу, дозволяє студентам раціональніше використовувати час для вивчення дисципліни.

В якості основних методів проведення лекційних занять вченими визначено пояснювально-ілюстративний та метод проблемних ситуацій, а також форми проведення лекційних занять – лекції-демонстрації, лекції-конференції, які дозволяють підвищити активність і самостійність студентів, розвинути здатність самостійного отримання знань.

Вибір методу проведення лекційного заняття залежить від особливостей змісту теми, кількості студентів у групі та багатьох інших факторів. Зазвичай у межах одного заняття можна застосовувати декілька методів. Пояснювально-ілюстративний метод, який полягає у представленні готової інформації доцільно використовувати під час вивчення базових понять теми, тобто на початковій стадії навчання.

Під час лекційних занять з математичних дисциплін доцільним є використання інформаційних технологій, які застосовуються як засіб унаочнення. Наприклад, при вивченні дисципліни "Вища математика. Основи теорії ймовірностей" 4 години відводиться на опрацювання методів обчислення за допомогою електронних таблиць. Курс "Математико-статистичні методи аналізу даних соціологічних досліджень" передбачає застосування прикладної програми MS Excel чи статистичного пакету SPSS. Зокрема, під час лекції "Методика та техніка проведення кореляційно-регресійного аналізу" за допомогою редактора електронних таблиць можна покроково розраховувати параметри рівняння регресії і за допомогою мультимедійного проектора виводити результати на екран (рис. 1).

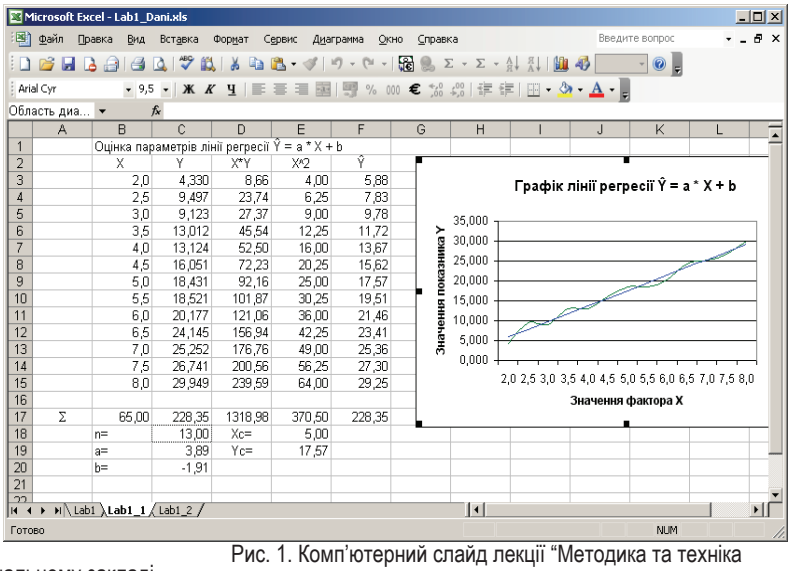


Рис. 1. Комп'ютерний слайд лекції "Методика та техніка проведення кореляційно-регресійного аналізу"

Як показує досвід, застосування новітніх технологій як засобу навчання під час лекційних занять сприяє:

-формуванню мотивації майбутніх соціальних працівників до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності;

-наочності матеріалу, представленню його в динаміці, що сприяє кращому сприйняттю, і відповідно, запам'ятовуванню матеріалу на лекції, активізації пізнавальної діяльності студентів.

Практичні заняття, поряд із лекційними, являють собою одну з основних форм навчання. Термін "практичні заняття" використовується в педагогіці як родове поняття, що включає в себе різноманітні вправи, ділові ігри. Структура практичного заняття і лабораторних робіт в основному однакова: вступне слово викладача, питання студентів із матеріалу попередніх практичних занять, лекцій, практична частина і підсумкове слово викладача. Різноманітність виникає в практичній частині, яка включає реферати, доповіді, дискусії, вправи, розв'язування задач, написання і вдосконалення програмних проектів і т.д.

Семінарські заняття використовуються для поглибленого навчання того чи іншого предмета і в залежності від віку студентів можуть бути трьох типів: просемінар, спецсемінар і власне семінар. Просемінар – це заняття, яке знайомить студентів зі специфікою самостійної роботи. Спеціальний семінар – організоване спілкування дослідників-початківців із певної проблеми.

Важливу роль під час викладання математичних дисциплін для соціальних працівників відіграють лабораторні заняття. Адже жодна з форм навчальної роботи не вимагає від студента такого вияву ініціативи, спостережливості й самостійності, як лабораторні роботи.

У науково-педагогічній літературі є різні тлумачення терміна "лабораторні заняття". Наприклад, сучасні енциклопедисти вважають лабораторні заняття видом самостійної роботи тих, хто навчається, з метою поглиблення й закріплення теоретичних знань, розвитку навичок експериментування. Вони передбачають підготовку необхідних для досліду (експерименту) приладів, обладнання тощо, складання схеми-плану дослідження, його проведення й описання [3]. Ми дотримуємося позиції А. Боднар та Л. Ранської про те, що лабораторні заняття – один із видів практичних занять, на якому навчальна діяльність студентів під час виконання завдань відрізняється від аналогічної діяльності при виконанні практичних робіт, оскільки передбачає здобуття знань, умінь і навичок у межах заданої програми (інструкції), відповідного обладнання й місця проведення [4].

Досліджуючи роль і місце лабораторних занять із педагогіки у формуванні професійної компетентності фахівця, вчені роблять висновок, що лабораторні заняття (роботи) з педагогіки – це форма навчальних занять, де пріоритетним видом пізнавальної діяльності є самостійна робота студентів у навчальних закладах, яка передбачає вивчення й дослідження конкретних педагогічних явищ у реальних професійних умовах [5, с. 41]. Аналогічно, на нашу думку, лабораторні роботи під час вивчення природничих дисциплін повинні інтегрувати теоретико-методологічні знання в практичні вміння та навички в єдиному процесі діяльності навчально-дослідницького характеру. Лабораторні заняття з цих дисциплін містять два види робіт:

- фронтальна робота, яка являє собою одночасне виконання загального завдання всіма студентами групи; найчастіше вона використовується в методі демонстраційних прикладів під час вивчення нового матеріалу;
- індивідуальна робота із завданнями різного змісту (і, можливо, складності), які оцінюються викладачем під час демонстрації різних інформаційних продуктів, створених студентами.

Поряд із цими формами, індивідуалізація підготовки, впровадження диференційованого навчання зумовлює підвищення ролі індивідуальної роботи при проведенні лабораторних занять.

Індивідуальна робота студентів полягає в тому, що студенти виконують навчальні завдання, використовуючи безпосередньо допомогу викладача. Це дає можливість регулювати темп просування в навчанні кожного студента відповідно до його підготовки і можливостей.

Групова робота характеризується тим, що навчальний підрозділ (студентська група, підгрупа) поділяється на декілька підгруп, які виконують однакові, а іноді й різні завдання (фронтальна і диференційована групова робота). Для успішної спільної роботи рекомендується комплектувати групи студентів, у яких схожий характер перебігу пізнавальних процесів; можна комплектувати виражені рольові (для змагання) підгрупи; студенти комплектують групи самі, керуючись власними поглядами. Виконання диференційованих групових завдань привчає до колективних методів роботи під час розробки інформаційних моделей або ж при дослідженні різних ситуацій.

Подальшого аналізу вимагає збалансування обсягу навчальної інформації між фронтальними, колективними та індивідуальними формами навчання з метою перенесення акценту щодо здобуття знань і вмінь на самостійну роботу студентів.

Самостійна робота студента є не лише надійним шляхом розширення знань, які виходять за рамки конкретної професійної галузі, але є важливою ланкою з огляду на формування індивідуальної та соціальної суті [5, с. 27]. Самостійна робота відображає процесуальну, методичну сторону навчальної діяльності студентів, яка базується на тому, що знання, вміння та навички не передаються від одної людини до іншої, як матеріальні об'єкти, а ними оволодівають шляхом самостійної пізнавальної праці, без якої неможливо здобути професію. Дидактичні цілі самостійної підготовки студентів полягають у тому, щоб:

- навчити їх самостійно добувати знання з різноманітних джерел, формувати навички та вміння;
- підвищити відповідальність студентів за свою професійну підготовку;
- розвивати самостійність у плануванні, організації і виконанні своїх майбутніх посадових обов'язків;
- формувати професійне мислення.

Самостійну роботу студентів можна класифікувати за рівнями пізнавальної активності студента під час виконанні навчальних завдань:

1) робота за взірцем, яка виконується на основі відомого алгоритму (взірця), у формі домашніх завдань, роботи з інформаційними ресурсами з відбору і систематизації матеріалу;

2) реконструктивні роботи у формі домашніх завдань, при виконанні яких трансформується структура матеріалу, наявного досвіду розв'язання завдань;

3) варіативні пізнавальні завдання (які вимагають від студента аналізу незнайомої проблемної ситуації і здобуття необхідної нової інформації) у формі домашніх завдань;

4) творчі (дослідницькі) роботи (які передбачають формування нових знань студента) у вигляді індивідуальних, навчально-дослідницьких завдань.

Таким чином, такі форми навчання, як лекція, практичні та лабораторні заняття, самостійна й індивідуальна робота студентів є провідними під час вивчення математичних дисциплін.

Однак цим дослідженням не вичерпується повне розв'язання проблеми викладання математичних дисциплін. Потребують подальшого вивчення методи та педагогічні умови, реалізація яких забезпечить ефективну математичну підготовку майбутніх соціальних працівників.

Література та джерела

1. Амельченко А. Світоглядна і методологічна спрямованість викладання математики / А.Е.Амельченко, Г.Г.Швачич, Г.Г.Шестопалов // Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі: Збірник наукових праць. – Кривий Ріг : Видавничий відділ НМетАУ, 2004. – С.4-18
2. Вербицкий А. А. Психолого-педагогические особенности образования взрослых / А. А. Вербицкий. – М.: Знание, 1999. – 110 с.
3. Российская педагогическая энциклопедия. В 2-х т. – М.: Большие Рос. Энцикл., 1993. – Т.1. – С.490
4. Боднар А. Д. Лабораторні і практичні роботи у вищій школі / А. Д. Боднар, Л. А. Ранська. – К. : Рідна школа, 1997. – 89 с.

5. Гунда Г.В. Інновації у підготовці фахівців в умовах класичного університету / Г. В. Гунда, В. В. Сагарда. – Ужгород. : УжДУ, 2000. – 183 с.

В данной статье исследуется специфика преподавания математических дисциплин в процессе подготовки будущих социальных работников. Особое внимание уделено исследованию организационных форм учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: подготовка социальных работников, математические дисциплины, организационные формы обучения.

This article examines specific teaching of mathematics in the training of future social workers. Particular attention is paid to the study of organizational forms of the educational process.

Keywords: training social workers, mathematical discipline, organizational learning.

УДК 378.14.364

УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ: ВИКЛИКИ СУЧАСНОСТІ

Поліщук Віра Аркадіївна,
м.Тернопіль

У статті охарактеризовано сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Розкрито особливості здійснення цього процесу у контексті компетентнісного підходу. Особливості реалізації компетентнісного підходу розкрито на основі аналізу досвіду професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у Тернопільському національному педагогічному університету імені В. Гнатюка.

Ключові слова: професійна підготовка, соціальний працівник, компетентнісний підхід, Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка.

У сучасних умовах до системи професійної підготовки майбутніх соціальних працівників суспільство ставить нові, підвищені вимоги. Це зумовлено зростанням ролі професійної соціальної діяльності у визначенні стратегічних напрямів і реалізації соціальної політики держави; розширенням сфер, напрямів і функцій діяльності соціальних працівників, упровадженням інноваційних підходів до соціальної роботи з різними групами клієнтів.

Одним із важливих напрямів вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у ВНЗ є здійснення цього процесу на основі компетентнісного підходу. Закономірно, що аналіз суті його упровадження зумовлює потребу конкретизації понять «компетентність», «компетентності», «компетенція», «компетентнісний підхід».

Аналіз здійснених нами з цього приводу наукових досліджень свідчить, що дослідники, як і практики, не мають одностайної думки і підходів щодо їх трактування. Так, окремі дослідники поняття «компетентність» і «компетентності» зводять до «знань», а інші розглядають ці поняття значно ширше і вважають, що окрім знань «компетентність» і «компетентності» включають уміння, певний рівень готовності до професійної діяльності, відповідальність, здатність автономно (самостійно) виконувати професійні функції, тощо. Вважаємо за доцільне звернутися до визначення «компетентності (компетентностей)» у таких важливих європейських документах, як «Європейська кваліфікаційна рамка для навчання протягом життя» та «Кваліфікаційна рамка європейського простору вищої освіта» [15; 16; 17].

У «Європейській кваліфікаційній рамка для навчання протягом життя» до «компетентності (компетентностей)» відносять «відповідальність й автономність», тобто здатність фахівця працювати й в автономному режимі вирішувати професійні завдання [15, с.13]. У документі «Кваліфікаційна рамка європейського простору вищої освіта» «компетентності» представлено як «динамічне поєднання знань, розуміння, умінь і здатностей» [17, с.9, с.17].

Окрім того, в сучасній педагогічній науці як і у практиці мають місце дискусії щодо того, в яких випадках використовувати терміни «компетентність (компетентності)» і «компетенція (компетенції)». Спектр думок і позицій тут також широкий. Існуючі підходи у вітчизняній педагогіці можна узагальнено згрупувати таким чином:

«А. Компетентність виступає певною загальною характеристикою особи, яка складається з окремих компетенцій. Тобто, компетентність – загальна, компетенції – частинні і є складовими цілого (компетентності).

Б. Компетентність є інтегральною характеристикою особи, яка включає і себе диференціальні компетентності. Тобто, загальна компетентність складається з окремих частинних компетентностей. При цьому терміну компетенція (компетенції) надається значення юридичного характеру як певних (приміром, посадових) повноважень, наданих особі для виконання покладених на неї функцій.

В. Компетентність (компетентності) та компетенція (компетенції) використовуються для позначення різних груп особистісних якостей, наприклад, за цільовими критеріями відповідно «студент має знати» та «студент має вміти» [5].

Г. Компетентність (компетентності) та компетенція (компетеції) розглядаються як тотожні поняття і вживаються рівноправно за законами випадковості [7, с. 8)].

Ми погоджуємося з висновком В. Лугового, що у вітчизняній педагогічній лексиці існують два поняття – компетентність (компетентності) і компетенція (компетенції), – які вживаються в однині і множині та в різних значеннях.

Ми погоджуємося з висновками дослідників, що компетентнісний підхід має бути покладений в основу сучасної моделі професійної освіти майбутніх соціальних працівників, тому що він дає змогу здійснювати їх професійну підготовку відповідно до вимог прискорення змін у професійній сфері, посилення конкурентності та необхідності підвищення мобільності в сучасному світі.

Що стосується суті компетентнісного підходу, то він передбачає характеристику освітніх цілей у вигляді результатів, сформульованих у термінах компетентностей. Зокрема, у вищій школі в такий спосіб мають бути охарактеризовані кваліфікації кожного (бакалаврського, магістерського, докторського) циклів вищої освіти. У вищій школі з цією метою також використовують кредитний підхід на основі Європейської системи трансферу і накопичення кредитів (ЄСТНК, англ. ECTS), яка слугує визначенню навчального навантаження студентів, необхідного для досягнення запланованих освітніх результатів [12; 13; 17].

У рамках Болонського процесу компетентнісний підхід, який враховує потреби та інтереси студентів, розвивається з 2000 р. за проектом Європейської комісії «Настроювання освітніх структур у Європі». Проект пропонує методологію розроблення, реалізації, оцінювання, розвитку програм за їх рівнями (циклами), галузями та типами (академічним і професійним), що базується на

компетентнісній концепції. За великим рахунком, таку концепцію слід визнати ключовою для утворення європейського простору вищої освіти [13; 17].

Компетентнісний підхід покладено в основу започаткованої у 2006 р. і схваленої у 2008 р. Європейською комісією Європейської кваліфікаційної рамки для навчання упродовж життя [15; 16; 17]. Відповідно до проекту Європейської комісії «Настроювання освітніх структур у Європі». компетентності тлумачаться як інтегральне і «динамічне поєднання» – знань, розуміння, умінь, цінностей, здатностей, інших особистих якостей. Розрізняють загальні та специфічні (предметні) компетентності [17, с.17]. Їх розвиток проголошено метою освітніх програм професійної підготовки студентів [7, с. 9]. Компетентності формуються і оцінюються в межах кожної організаційної одиниці освітньої програми [17]. Результати навчання (очікувані компетентності) та критерії їх оцінювання визначають вимоги до надання кредитів ЄСТНК.

Тлумачні словники української мови необхідної і достатньої ясності в розуміння відмінностей значень розглядуваних термінів не вносять. Тому необхідно долучити додаткові аргументи щодо доцільного використання зазначених слів. Зокрема, у Великому тлумачному словнику сучасної української мови надаються такі роз'яснення [2, с.560].

«Компетентність, -ності» – властивість за значенням компетентний; поінформованість, обізнаність авторитетність. А «Компетентний» – (1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; кваліфікований; (2) який має певні повноваження; повноправний, повновладний.

«Компетенція, -ії» – (1) добра обізнаність із чим-небудь; (2) коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи [3, с.560].

У сучасній „Енциклопедії освіти" (Київ, 2008), розкриваються поняття «компетенції» і «компетентність у навчанні». Поняття «компетенції» розглядається у контексті освітньої підготовки учня і трактується як «відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат» [4, с.409].

На думку авторів „Енциклопедії освіти" (Київ, 2008) компетентність у навчанні молода людина набуває не лише під час вивчення предмета, групи предметів, але й з допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо [4, с.408].

Отже, навіть такий далеко не вичерпний аналіз свідчить, що слова «компетентність» і «компетенція» не містять у собі суттєвої різниці. Заслуговує на увагу умовивід, поданий в „Енциклопедії освіти" (Київ, 2008), що компетентність є результатом набуття компетенції (Н. Бібік) і передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності [4, с. 409].

Подібні, але більш акцентовані, тлумачення з урахуванням походження термінів знаходимо в Словнику іншомовних слів [10, с.345].

«Компетентність» – поінформованість, обізнаність, авторитетність.

«Компетентний» (від лат. належний, відповідний) – (1) досвідчений у певній галузі, якомусь питанні; (2) повноважний, повноправний у розв'язанні якоїсь справи.

«Компетенція» (від лат. взаємно прагну; відповідаю, підхожу) – коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи; коло питань, в яких дана особа має певні повноваження, знання досвід. Дане джерело також переконує в пріоритетному використані слова «компетентність» для позначенні особистих якостей, а терміну «компетенція» – повноважень [10, с.345].

В англо-українському словнику [1, с. 120] слова «competence» і «competency» в англійській мові вважаються абсолютно тотожними без будь-яких застережень. Обидва вони однаково мають два основних значення: спроможність і правомочність. Словник співвідносить із «competence» («competency») у першому значенні українське слово «компетентність», а в другому значенні – «компетенція». Короткий оксфордський словник сучасної англійської мови «competence, -су»: 1) здатність (до діяння, задач тощо); 2) правомочність; а «competent»: 1) відповідно кваліфікований (до діяння, задач тощо), підходящий (до дії), 2) уповноважений [31, с. 191-192]. Так само, відповідно до Оксфордського словника для ділових кіл «competence ... (also competency))) - (1) здатність (ability), (2) правомочність (legal capacity) [14, с. 164].

Ми погоджуємося з висновком В. Лугового про доцільність розмежування за значеннями цих двох понять «компетентність» і «компетенція», закріпивши за першим – особистісні якості особистості, за другим – повноваження особи [7, с.14].

Упровадження ідеї компетентнісного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у вищих навчальних закладах ставить на порядок денний доцільність оптимального співвідношення теоретичної і практичної складової. Як свідчить досвід підготовки фахівців соціальної роботи у багатьох країнах світу, поряд із теоретичною підготовкою значна увага приділяється формуванню у них практичних умінь і навичок, професійної етики та особистісному розвитку. Так, наприклад, у Великобританії і США студенти вивчають соціальну роботу на двох рівнях: на рівні університету чи коледжу і агентства (теоретичний і практичний курси). Причому на організацію практики студентів безпосередньо на робочому місці відводиться значна частина навчального навантаження (від 40 до 50%) [11, с. 145].

У багатьох країнах світу у процесі підготовки соціальних працівників значно зростає роль агентств і соціальних служб. При цьому приділяється значна увага підтримці працівників агентства, які працюють зі студентами. У Великобританії їх називають керівниками практики, а в США — польовими інструкторами. В окремих агентствах у функції досвідчених працівників входить організація практики студентів. Вони, зазвичай, здійснюють керівництво трьома і більше студентами. Взагалі у США і Великобританії студенти, які готуються отримати диплом з соціальної роботи, близько половини навчального часу витрачають на практику під керівництвом супервізора; завершальний етап практики триває близько 80 днів.

Про значення і вагомість практичної підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи свідчить той факт, що однією з необхідних умов ліцензування факультетів соціальної роботи університетів Великобританії є створення Консорціуму, в склад якого входять університет, муніципальні соціальні агентства (які виступають в ролі замовника спеціалістів) і соціальні служби, в яких студенти проходять практику.

Про роль і місце педагогічної практики у цілісній системі підготовки фахівців із соціальної роботи красномовно свідчить факт що, наприклад, в департаменті соціальної адміністрації університету Единбургу (Великобританія) навчальний процес здійснюють 7 викладачів, що працюють на повні ставки, 3 — на пів-ставки і 100 інструкторів, що відповідають за проведення практики [11, с. 147].

Вивчивши зарубіжний досвід підготовки соціальних працівників, а також прогресивний досвід ВНЗ України, колектив Інституту педагогіки і психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка розробив концепцію неперервної практики в цілісній системі підготовки соціальних працівників. В університеті в процесі підготовки соціальних працівників передбачені різноманітні види практик.

Цілком очевидним є той факт, що успіх практичної підготовки майбутніх соціальних працівників залежить від характеру і якості їх організації, координованості співпраці навчального закладу з соціальними установами, в яких студенти проходять практику; підбору і рівня кваліфікації соціальних працівників, які працюють із студентами під час практики та ін.

У процесі планування та організації різних видів практик професорсько-викладацький склад кафедри й організатори практик намагаються дотримуватися таких принципів: практика має бути неперервною протягом усього періоду навчання студентів; її зміст і форми проведення — поступово ускладнюватися; студенти мають мати можливість вибору місця практики відповідно з майбутнього місця працевлаштування; практика має носити навчальний і дослідний характер, тобто давати можливість студентам вивчити і серйозно осмислити різноманітні соціальні явища

і процеси, особливості соціальної роботи з різними категоріями клієнтів. Практика має сприяти не тільки створенню оптимальних можливостей для використання студентами наявних знань, вмінь та навичок, але і давати можливість оволодівати новими. Практика також має надавати можливість студентам проявити себе, апробувати інноваційні технології та свої ідеї. Ефективність практики залежить не лише від вдалого підбору базових закладів з добре поставленою роботою та творчо працюючим персоналом, але і від психологічної готовності студентів до роботи в соціальній сфері. Тому в процесі роботи із студентами цим питанням приділяється серйозна увага.

Особливістю усіх цих видів практики є те, що вони проводяться одночасно із вивченням дисциплін професійного спрямування і тому певною мірою виконують функцію практикумів, що допомагають співвідносити теоретичні знання з теорії і практики соціальної роботи з реальною дійсністю.

Студенти вже у першому семестрі навчання проходять ознайомлювальну практику у соціальних службах регіону: відділах у справах сім'ї та молоді, службах у справах неповнолітніх, клубах за місцем проживання, центрах роботи з сім'єю і молоддю за місцем проживання, притулках для неповнолітніх і сиротинцях, будинках дитини, медико-реабілітаційних центрах для молоді, кримінальній міліції у справах неповнолітніх та виправно-трудових колоніях. Основним змістом цієї практики є формування початкових знань про соціальні проблеми і форми участі держави у їх вирішенні, формування вмінь соціального спостереження, спілкування, дії і надання допомоги клієнтам. Таким чином вже протягом першого семестру навчання кожен студент має реальну змогу ознайомитися із існуючою нині системою соціальних служб нашого регіону. Кожне практичне заняття завершується обговоренням побаченого і почутого і аналізом його на основі вивченої теорії. Такі практичні заняття служать органічним доповненням до курсів "Вступ до спеціальності" і "Система служб соціальної роботи", які вивчаються у першому семестрі.

Основною метою ознайомлювальної практики є безпосереднє ознайомлення з діяльністю соціальних служб різної відомчої приналежності (державними, релігійними і громадськими). У кожному із відвіданих соціальних закладів студенти ознайомлюються з його структурою, змістом і формами діяльності, контингентом користувачів соціальних послуг.

З метою успішної організації практики і контролю за ефективністю її проведення кафедра призначає керівника. Координатор практики від факультету узгоджує графік її проведення з керівниками соціальних служб. За спеціально розробленим графіком студенти групами по 5-8 чоловік відвідують всі передбачені програмою соціальні служби і заклади.

Після завершення практики на основі написаного звіту, записів у щоденнику і обов'язкового відвідування всіх соціальних служб студентам виставляється недиференційований залік.

Звіт поруч з розмірковуваннями і аналізом діяльності відвіданих соціальних служб повинен включати в себе в обов'язковому порядку аналіз двох установ за такою схемою:

- історія та передумови виникнення соціальної служби (агентства, закладу, організації);
- характеристика вертикальної та горизонтальної структури закладу;
- мета і завдання діяльності;
- основні форми і методи соціальної роботи даного закладу;
- характеристика клієнтів (користувачів соціальних послуг);
- які завдання і вміння необхідні спеціалістам даної установи для успішної роботи;
- Ваші роздуми, враження, побажання щодо діяльності соціальної служби чи закладу.

У кінці звіту студенти обов'язково мають аргументовано вказати в якій соціальній службі і з якою категорією клієнтів вони хотіли б працювати у наступному семестрі під час волонтерської практики.

Якщо метою першої практики є ознайомлення з сучасними соціальними службами, їх структурою та напрямами діяльності, то основною метою волонтерської практики є залучення студентів до безпосередньої роботи, надання ними посильної практичної допомоги клієнтам соціальних служб та людям, які її потребують. Саме під час цієї практики у студентів формуються і закріплюються такі професійно значущі якості, як милосердя, доброзичливість, здатність співчувати та співпереживати і надавати посильну допомогу конкретній людині. Місцем проходження благодійної практики студенти найчастіше обирають дитячі сиротинці, кримінальну міліцію у справах неповнолітніх, молодіжну біржу праці, відділ у справах сім'ї та молоді, центр соціальних служб для молоді. Кожна із вище названих установ має свою специфіку роботи. Так, наприклад, робота в будинку для дітей-сиріт "Вефлеєм", де перебувають діти від 4 до 14 років, за змістом і формами волонтерської допомоги відрізняється від роботи у кримінальній міліції у справах неповнолітніх. Якщо у будинку для дітей-сиріт це головним чином турбота, допомога у навчанні, опіка, тестування, прогулянки, то у кримінальній міліції у справах неповнолітніх це насамперед профілактична робота у школах, училищах з правопорушниками, конкретна робота з дітьми, які вступили в конфлікт із законом.

Саме цей вид практики, за свідченням студентів, дає їм змогу визначитись із професійною придатністю та майбутньою спеціалізацією. Проведена під час практики робота фіксується студентами у педагогічному щоденнику, а результати її обговорюються на звітній конференції.

У своєму звіті студент повинен описати шість конкретних ситуацій надання ним конкретної волонтерської допомоги, проаналізувати проблеми, з якими він зіткнувся під час виконання конкретних завдань і використані ним способи їх вирішення. Окрім цього студенти виконують творче завдання на одну із запропонованих тем (за профілем служби, що виступила базою для даної практики).

На другому курсі студенти проходять організаційно-відпочинкову практику. Основним її завданням є ознайомлення студентів із найбільш поширеними формами і методами організації дозвіллєвої діяльності у клубах, за місцем проживання, у літніх таборах праці і відпочинку, безпосередня участь у роботі з дітьми під час канікул. Теоретичною основою підготовки студентів до даної практики є такі дисципліни: «Організація дозвіллєвої діяльності», «Педагогіка соціальної роботи», «Вікова психологія», «Організація соціальної роботи з різними групами клієнтів» та інші. Завершується практика поданням письмового звіту про виконану роботу, детальним аналізом двох проведених виховних заходів, які підготував і провів студент (від етапу планування, підготовки, безпосереднього проведення і аж до аналізу результативності). Груповий керівник практики подає характеристику про роботу кожного студента-практиканта.

Студенти третього курсу, відповідно, проходять профілактичну практику. У ході цієї практики вони відпрацьовують методи і прийоми індивідуальної роботи з клієнтом і групової роботи з певними категоріями населення. Теоретичним підґрунтям даної практики є курси «Соціальна педагогіка», «Теорія і практика соціальної роботи», «Технології соціальної роботи» та ін. Програми цих курсів передбачають вивчення студентами змісту, форм, методів і технологій як індивідуальної так і групової соціальної роботи. Іншими словами, навчання соціальній роботі здійснюється на мікро- та макрорівнях. Підсумком практики є письмова робота, що відображає вміння студента застосовувати методи дослідження, здійснювати як індивідуальну так і групову роботу, вміння робити узагальнення та висновки, критично аналізувати набутий під час практики досвід.

Для студентів четвертого курсу навчальним планом передбачено дві практики: реабілітаційно-корекційну (VII семестр) і переддипломну у VIII семестрі. Реабілітаційно-корекційну практику студенти проходять у медико-реабілітаційних кризових центрах, кримінальній міліції у справах неповнолітніх, а також у пенітенціарних закладах. Головною метою цієї практики є надання професійної допомоги особам, які вступили в конфлікт із собою чи законом, вчинили правопорушення чи злочин, а також надання допомоги соціальним службам і установам, які займаються проблемами реабілітації і адаптації. Студенти відпрацьовують на практиці технології роботи з особами, схильними до девіантної поведінки.

На завершальному етапі навчання студенти проходять переддипломну кваліфікаційну практику в регіональних структурах соціального захисту (обласних, районних, міських комітетах і службах). Зазвичай, переддипломна практика проходить в соціальних закладах і установах, де передбачається працевлаштування випускників. Завершенням практики є підготовка і захист дипломного проекту.

Ми з приємністю констатуємо, що ідея такого підходу до практичної підготовки соціальних працівників знайшла підтримку у відповідній науково-методичній комісії МОН України. На користь такого підходу слугують такі аргументи. Неперервна практична підготовка майбутніх соціальних працівників у процесі їх професійної підготовки у ВНЗ: – допомагає їм краще усвідомити суть своєї майбутньої професії і знайти своє місце в ній; – сприяє кращому їх ознайомленню із сучасним станом соціальної роботи в країні, формуванню у них реалістичного підходу до майбутньої професійної діяльності; – сприяє поглибленню, закріпленню й апробації знань, якими вони оволоділи у ВНЗ; – встановленню відносин партнерської співпраці між соціальними службами і університетом; –створює підґрунтя для упровадження нових технологій, діагностик, форм і методів соціальної роботи у практику; – сприяє залученню соціальних працівників, які працюють зі студентами під час практики, до удосконалення програм їх професійної підготовки (корекції навчальних планів, програм, змісту окремих навчальних дисциплін тощо).

Здійснення соціальної роботи і навчання соціальній роботі — різні речі. А тому цілком очевидною стає необхідність групового та індивідуального навчання соціальних працівників з метою формування в них уміння працювати із студентами. З цією метою проводяться консультації, настановчі конференції, зустрічі, лекції, бесіди і навіть тренінги. Необхідним елементом даної стратегії є розробка методичних посібників з кожного виду практик як для студентів так і для керівників практики.

Система навчання, допомоги і підтримки викладачів практики включає в себе і механізми контролю та оцінки їх компетентності. Без таких механізмів неможливо визначити ефективність роботи соціальних працівників із студентами. Намагаємося організовувати роботу таким чином, щоб представники факультету і соціальних служб виступали партнерами, які цінять і поважають сильні сторони один одного. Університет працює над питанням стимулювання роботи соціальних працівників за їх роботу із студентами. Керівники практики є позаштатними членами кафедри, вони беруть участь у підборі абітурієнтів і направленні їх на навчання, є членами екзаменаційних комісій, беруть участь в засіданнях кафедр, у роботі ради факультету. Як члени нашої "команди"' вони є частими гостями на університетських заходах (зустрічі, посв'ята у студенти, презентації та ін.) Як позаштатні працівники кафедри вони мають доступ до бібліотеки, читального залу університету, ресурсного центру, комп'ютерного класу факультету. Керівники практики залучаються до наукових і науково-практичних конференцій, підготовки посібників і підручників для студентів, до наукових досліджень, навчання в аспірантурі і підготовки дисертаційних досліджень.

У процесі упровадження компетентнісного підходу акцентуємо увагу на тому, що вдосконалення процесу професійної підготовки майбутніх соціальних працівників має здійснювати у діалектичній єдності удосконалення як процесуальної складової (теоретичної і практичної компоненти) так і результативної, що знаходить свій прояв у компетентності.

Фактична компетентність випускника певного освітнього циклу (бакалаврського, магістерського чи докторського) конкретного галузевого спрямування, кредитний вимір її досягнення ~ це дійсно робить кожну вищу школу впізнаною й визнаною в Європі.

Намагаємося роботу будувати таким чином, щоб працівники соціальних служб регіону і викладачі університету стали рівноправними партнерами процесу професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, адже ми працюємо на одну ідею – ідею відродження, зміцнення і підняття престижу соціальної роботи в Україні.

Література та джерела

1. Англо-український словник. Близько 65 000 слів / Склали М.Л.Подвезько, М.І.Балла. – Канадський інститут українських студій, Альбертський університет. Едмонтон, 1988.
2. Великий англо-український словник: 112 слів та словосполучень / Укладач М.Зубков. - Харків: Фоліо, 2006.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і доповн.) / Уклад, і голов, ред. В.Т.Бусел. - К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України [головний ред. В. Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С.409
5. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учеб. Пособие / Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э.Э.. – Москва: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
6. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму у світлі національної ідеї / В.Г.Кремень // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. - 2009. – № 1.
7. Луговий В. І. Компетентності та компетенції: понятєво-термінологічний дискурс / В.І.Луговий // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. Вища освіта України № 3 (додаток 1) – 2009 р. К.: ГНзис, 2009. – 630 с.
8. Луговий В.І. Інформація, інформаційне суспільство та інформаційна роль освіти (теоретико-методологічний погляд) / В.І.Луговий // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія № 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія: 36. наук, праць. – Випуск 11 (24). – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007.
9. Луговий ВЛ. Проблема понятійно-категоріального апарату педагогічної науки / В.І.Луговий // Педагогічна і психологічна науки в Україні. Збірн. наук, праць до 15-річчя АПН України у 5 т. / Том 1. Теорія та історія педагогіки. – К.: Педагогічна думка, 2007.
10. Словник іншомовних слів / За ред. чл.-кор. АН УРСР О.С.Мельничука. - К.: Гол. ред. Укр. рад. енц., 1977.
11. Некрасов А. Развитие концепций социального благосостояния и подготовка специалистов в области социальной работы за рубежом / А.Некрасов // Российский журнал социальной работы. М., 1997. №1/5. – С. 144-152
12. ECTS Users' Guide. - Brussels, 6 February 2009.
13. The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. [Електронний ресурс] - Режим доступу: http://www.bologna2009benelux.org. – Загол. з екрану. – Мова англ.
14. The Concise Oxford dictionary of current English. New seventh edition. Edited by J. B. Sykes - Oxford University Press, 1987.
15. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). [Електронний ресурс] - Режим доступу: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture. – Загол. з екрану. – Мова англ.
16. The Qualifications Framework for European Higher Education Area. [Електронний ресурс] - Режим доступу: http://www.ond.vlaanderen.be/. – Загол. з екрану. – Мова англ.
17. Turning Education Structures in Europe. 2nd Edition. [Електронний ресурс] - Режим доступу: http://tuning.unideusto.org. - 2008. – Загол. з екрану. – Мова англ.

Автор статьи характеризировала современные требования к подготовке будущих социальных работников, раскрыла особенности этого процесса в контексте компетентностного подхода.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, социальный работник, компетентностный подход, Тернопольский национальный педагогический универчитет им.В.Гнатюка.

The modern requirements for training future social workers and the peculiarities of this process in the context of competence approach have been described in the article. Based on the experience gained from training future social workers at Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University the peculiarities of competence approach in the training of future social workers have been shown.

Key words: professional training, social worker, competency–based approach, ternopilnational pedagogic university named after V.Gnatiuyk.

УДК 378.147

ВПЛИВ СПАДКОВОСТІ НА РОЗВИТОК МУЗИЧНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ

Полубоярина Ірина Іванівна,
м.Харків

У статті проводиться аналіз фактів і закономірностей спадковості музичних здібностей, досліджується вплив спадковості на розвиток музичної обдарованості.

Ключові слова: спадковість, задатки,здібності, музична обдарованість.

Проблема обдарованості у наш час набула статусу державної в більшості країн, що привело до формування соціального запиту на її дослідження. Більше всього цю проблему розробляють в Америці (Дж.Дж.Галлахер, А.Дж.Танненбаум, Р.Дж. Стернберг, Р.Пломін, Дж.С.Рензуллі та ін.). В Англії дослідженням цієї проблеми займається Дж. Фрімен, у Німеччині - К.А.Хеллер та ін. У Росії проблему психології обдарованості розробляють такі вчені, як Ю. Д. Бабаєва, Д. Б. Богоявленська, В. Н. Дружинін, Л.І. Ларіонова, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкін, В.И. Панов, А.И. Савенков, М.А. Холодна, В.Д. Шадріков, В.С. Юркевич та ін. В Україні дослідження з проблеми обдарованості проводять О.Є. Антонова, І.С. Волощук, О.В. Зазимко, О.І. Кульчицька, В.О. Моляко, О.Л. Музика, Н.В. Теличко і ін.

Метою статті є виділити факти та закономірності спадковості музичних здібностей, дослідити вплив спадковості на розвиток музичної обдарованості.

Дослідження здібностей, обдарованості і таланта в будь-якій області діяльності починається з найважливішого питання про їх походження. Чи є здібності й обдарованість вродженими психічними утвореннями або ж вони виникають під впливом визначених зовнішніх чинників, або ж здібності й обдарованість є своєрідною сукупністю, симбіозом вродженого і придбаного?

Сучасна педагогіка досить переконливо довела, що особистісний розвиток має триєдину основу.

Встановлено, що процес і результати розвитку детермінуються впливом трьох головних чинників: спадковістю, середовищем, вихованням.

Науковець І. Шванцар склав схему взаємовідношення основних чинників розвитку особистості, вона базується на успадкованих та вроджених нахилах, які об'єднуються терміном «спадковість». Спадковість розвивається під впливом середовища та виховання. Взаємодія даних чинників може бути чи оптимальною, чи негармонійною. Також є можливим, що вроджена та спадкоємна база недостатньо розвивається середовищем і вихованням. Схема І. Шванцара одночасно демонструє, що кожен чинник не діє самостійно, що результат розвитку залежить від їх погодженості та взаємодії [7, с.79].

Природне (біологічне) у людини – це те, що зв'язує його з предками, а через них – з усім живим світом. Відображенням біологічного є спадковість. Під спадковістю ми розуміємо передачу визначених ознак і особливостей від батьків дітям. Сучасна наука зробила висновки, що властивості організму зашифровані у геному коді, який передає усю інформацію про властивості організму [7, с.80].

Вивчення музичної діяльності і музичних здібностей дає досить багатий матеріал для роздумів дослідників обдарованості.

Композитор Пьєр Булез, вивчаючи погляди африканських племен, які зберегли культуру старих часів, помітив, що представники племені анангів гадали, що усяке вміння засноване на досвіді, і кожний хто бажає досягти досконалості в обраній справі при певних зусиллях може досягти мети. Плем'я басонгів, напроти, гадало, що музиканти успадковують свій талант. "Таким чином, - зазначає Пьєр Булез, – басонги мають власну думку про обдарованого індивіда, чий талант успадкований (поняття, дуже схоже на наше власне в західному світі)". Іншими словами, на донауковому етапі розвитку людської цивілізації вже існували суперечливі судження про походження здібностей, і це відбиває фундаментальну протилежність між природою і культурою. Питання про походження здібностей у кожну епоху розвитку людства відбивав не стільки результат наукових досліджень, скільки культурні переваги: при більш уважному розгляді розходжень у культурі анангів і басонгів можна було б знайти культурно-філософські підстави, які схиляють їх до визначених поглядів на спадковість чи придбаність обдарованості [2, с. 157].

Наукова психологія в цьому питанні завжди відчуває потужний тиск соціальних очікувань. Дослідник обдарованості Р. Кеттел з цього приводу зауважує: "В багатьох людях живе глибока опозиція уявленням про те, що їхня воля деякою мірою обмежена спадкоємними факторами. Іноді ми хотіли б, щоб закон всесвітнього тяжіння, закони термодинаміки і закон складних відсотків були б скасовані. Як писав А.Хаусмен: "Думати, що двічі два чотири, але не п'ять і не три, завжди буде для людини прикре". Разом з тим, більш правильний погляд складався б у тому, щоб закони спадковості як і взагалі науку, можна було б направити людині на благо: ці закони можна заперечувати або ігнорувати тільки за наш власний рахунок" [2, с.187].

Незважаючи на деяке суспільне протистояння, психологія Західної Європи породжувала різні теорії, у тому числі і ті, які спираються на концепцію вродженості здібностей. Саме такою була концепція відомого музичного психолога і тестолога Карла Сишора, у полеміці з яким знаходився Б.М. Теплов. Погляди Б.М. Теплова також були пов'язані із політикою, про що свідчить, наприклад, таке твердження: "Воно (поняття талант) невірно теоретично, тому що виходить із свідомо помилкового припущення, що здібності і таланти людей не залежать від умов життя. Але цього мало: навколишня дійсність щодня приносить фактичні докази хибності розглянутого твердження. Розквіт талантів у Радянському Союзі прямо спростовує думку про незмінність відсоткового відношення числа талантів до загального числа населення" [3, с.145].

Як свідчить учень і послідовник Б.М. Теплова Н.С. Лейтес, навіть саме поняття "задатки", що окреслює анатомо-фізіологічні передумови розвитку здібностей, Б.М.Теплов зняв в підручнику психології 1949-50 року через розжареність політичної атмосфери [4, с.70]. У наступні роки політичний тиск на науку істотно ослабнув, але все-таки тенденція применшувати роль спадкоємних факторів і перебільшувати роль "середовища" була присутня в російській науці протягом багатьох десятиліть. Лише в останні

роки ця тенденція ослабла, і проблеми індивідуальних розходжень, включаючи здібності й обдарованість, одержали справді об'єктивне висвітлення.

Знаковими в даному відношенні є праці російського психолога Є.П. Ільїна [1]. Спостереження за виникненням і розвитком музичного таланта природньо приводять до визнання ролі спадковості. Приклади тут незліченні: музичних династій в історії музики нараховується безліч - рідко коли можна зустріти видатного музиканта, у родині якого не був би виявлений "ген музикальності".

Так, наприклад, три сестри російського композитора Олександра Даргомижського і рано померлий брат Ераст демонстрували блискуче музичне дарування: Ераст був кращим учнем першої скрипки Маріїнського театру Бема, сестри Людмила і Ермінія були видатними виконавцями на арфі. У великого Д.Д. Шостаковича мати була професійною піаністкою, випускницею Санкт-Петербургської консерваторії, а батько непагано співав; мати Олександра Скрябіна подавала великі надії як піаністка, але рано померла [2, с.157].

У деяких випадках, якщо мова йде про людей знатних і небідних, важко встановити достеменно рівень музикальності їхнього роду: більшість російських дворян не займалися музикою професійно, і їхня музикальність вимушено залишалася в аматорських рамках. Проте великий П.І. Чайковський згадував: "За розповідями батька і матері дядько мій з батьківської сторони Павло Петрович володів великими музичними здібностями і прекрасно і швидко грав по слуху не знаючи нот цілі увертюри й інші п'єси" [3, с.125]. Подібну музикальність можна назвати винятковою, що далеко виходить за межі звичайної любові до музики.

Досить показова в даному відношенні біографія Франсуа Куперена, генія французької музики рубежу XVII-XVIII століть. Прадід родини Матюрен Куперен був сільським юристом. Його син, Шарль Куперен обрав торговельну кар'єру, але при цьому активно музикував, граючи на органі. Три його сини Луї, Франсуа і Шарль стали професійними музикантами. Старшого брата Луї почув відомий мэтр музики Жак де Шамбоньєр і відвіз його до двору, зробивши придворним органістом. Разом з Луї до Парижу перебрався і молодший з братів Шарль, у якого в 1668 році народився син - великий Франсуа Куперен. Середній із трьох братів, дядько великого композитора, на честь якого назвали маленького Франсуа, також був музикантом і популярним викладачем гри на клавесині. Таким чином, два брати батька великого Куперена були музикантами-професіоналами, і один з них, Луї Куперен - видатним композитором. Концентрація музичної обдарованості серед родичів великого композитора Франсуа Куперена величезна, і поряд з багатьма аналогічними прикладами, доля цього майстра змушує цілком серйозно розглядати версію про видатну роль спадковості в походженні музичного таланту [3].

Не менш показові і протилежні приклади. Психологи, що відкидають роль спадковості в походженні обдарованості, часто тлумачать наведені факти як свідчення впливу родини: у музичних родинах природньо розвиваються і зміцнюються музичні інтереси дитини, що і призводить до розвитку обдарованості найвищого рівня. Як контраргумент прийнято наводити приклади, подібні долі братів Антона і Миколи Рубінштейнів, батько яких був комерсантом, а мати не виявляла видатних ознак музичного дарування. Або їхнього однофамільця видатного піаніста XX століття Артура Рубінштейна, родина якого була абсолютно немузикальною. Такою же була і родина багатьох великих композиторів – Глюка, Р. Шумана, Г. Берліоза; відсутністю яскраво виражених музичних інтересів відрізнялися і багато інших родин, які дали світові видатних музикантів. Коментуючи подібні випадки, відомий дослідник музичної обдарованості Розамунд Шутер-Дайсон говорить про "невловимий спадкоємний фактор", наполягаючи на тому, що талант міг бути успадкований від когось з далеких родичів або від когось, чия доля залишилася поза зором біографів.

Не тільки безпосередні спостереження, але і психологічні експерименти, на які він посилається у своїй класичній праці "Психологія музичних здібностей", залишили Р. Шутер-Дайсон і її співавтора К. Габриеля в переконанні, що роль спадковості в походженні музичних здібностей дуже велика. Вони приводить цифри, отримані Г.Ревешем у 1953 році: у 86% випадків в обох музичних батьків з'являється музична дитина, у 60% випадків - якщо музично обдарований тільки один з батьків, і в 25% випадків, якщо жоден з батьків не виявляє ознак музичних здібностей. Характерно, що ці дані були отримані незалежно друг від друга двома групами дослідників - у першому випадку Хекером і Зиєном, у другому – Хейманом і Виєрсма, і дані ці цілком збіглися. У своєму коментарі до цієї статистики, говорячи про 25% ймовірності появи музичної дитини в немузичній родині, Р. Шутер-Дайсон зазначає: "У цьому випадку здібності могли бути успадковані від більш далеких предків" [3, с.120].

Переконливим аргументом на користь спадкоємного походження музичних здібностей є дослідження фізіологів. Одним з перших у 1893 році з'явилася праця російського вченого і лікаря Г.І. Россолімо "Фізіологія музичного таланта", де він пише: "У головному мозку людини існує визначений відділ, завідувач сприйняттям, переробкою і проекцією музичних звуків - орган музичних здібностей. Він розташований неподалеку від третьої лобової звивини лівої півкулі головного мозку, принаймні у правшей, і під нею, поблизу від центра мови. Музичний талант є результатом анатомічної і фізіологічної досконалості музичних здібностей" [2, с.27]. Настільки ж категоричний у цьому відношенні О. Фейс у книзі "Генеалогія і психологія музикантів". Він звертає увагу на характерні стовщення лівої вушної лопати і скроневої області у В.А. Моцарта, Л.В. Бетховена, Й. Гайдна і Й. Шуберта. Ці стовщення, а також інші анатомо-фізіологічні розходження між органом слуху звичайних людей і органом слуху видатних композиторів, привели О.Фейса до досить категоричного висновку: "Треба, звичайно, остерігатися переоцінки впливу середовища, і ми, на підставі нашого наукового знання, повинні твердо встановити, що разом із запліднення яйця вже закладена сутність дитини, як з фізичної, так і з духовної сторони" [3, с.124]. З сучасної точки зору подібні заяви можуть показатися надто категоричними: зрозуміло, що погляди О.Фейса могли зазнати визначеного впливу переконаного "спадкоємця" і великого авторитету в даному питанні Ф. Гальтона [3, с.125], але в запалі полеміки, яка завжди супроводжувала обговорення питань здібностей і обдарованості, ця категоричність ніби застерігає від іншої крайності - від недооцінки спадкоємних факторів, від ігнорування їхньої ролі у формуванні здібностей і таланта.

Відповіддю на неможливість повного заперечення анатомо-фізіологічних властивостей у формуванні здібностей з'явилася концепція "задатків", запропонована Б.М. Тепловим, стосовно насамперед музичних здібностей. Дійсно, у його власних експериментах, наведених у книзі "Психологія музичних здібностей", він визнає, що поріг розрізнення звуковисотності у різних людей різна. Звідси зрозуміло, що музичний слух в силу цієї обставини формується по-різному у різних людей - з різною швидкістю і з різним результатом. Бажаючи підкреслити розходження здібностей і задатків, на основі яких вони сформувалися, Б.М. Теплов писав: "Важливо лише встановити, що у всіх випадках ми розуміємо спадкоємність не самих здібностей, а задатків, які є передумовою їх розвитку. Так навряд чи хто-небудь у практичному словоживанні розуміє що-небудь інше, говорячи про вродженість тієї або іншої здібності. Навряд чи кому-небудь приходить у голову думати про гармонійне почуття або чуття до музичної форми, що існує вже в момент народження. Імовірно, усяка розумна людина уявляє собі справу так, що з моменту народження існують тільки задатки, нахили або ще що-небудь у цьому роді, на основі яких розвивається почуття гармонії або чуття музичної форми" [4].

Ці роз'яснення Б.М. Теплова поєднують два поняття, які розлучити не завжди буває легко. Перше - здатності як психологічна умова і каталізатор придбання визначених знань і умінь; друге – безпосередньо самі знання й уміння, напрацьовані за участтю здібностей. Перше – психологічний інструментарій, друге - результат його використання. Безумовно, "почуття гармонії" і "чуття музичної форми" набагато ближче до другого ряду понять, чим до першого: не може бути почуття гармонії без розуміння функціональності в музиці, без знання гармонійних функцій, структури акордів і співзвуч, модуляції, тональності і багатьох інших понять. Також як не може бути "чуття музичної форми" без розуміння

тематизма, репризности, варіантності, без знання прийомів розвитку, без розуміння різних типів викладу - експозиційного, розвиваючого і завершального.

Про ці поняття докладно говорить Є.В .Назайкінський у книзі "Логіка музичної композиції" [6]. Не випадково Б.М.Теплов зовсім справедливо стверджує, що "у момент народження" ні почуття гармонії, ні чуття музичної форми, як і інші професійні знання й уміння, існувати не можуть. Але говорячи про те, що "з моменту народження існують тільки задатки, нахили або ще що-небудь у цьому роді", самим цим множинним перерахуванням учений вказує на деяку свою невпевненість у трактуванні поняття "задатки". Імовірно, "ще що-небудь у цьому роді" стосовно до почуття гармонії і є не що інше як здібності, а зокрема згадані ним самим почуття тембру і ладове почуття: їх цілком достатньо для формування почуття гармонії. У приведеному прикладі місця для задатків практично не знайшлося: здібності - почуття тембру і ладове почуття - зумовили появу складної навички, що припускає досить високий рівень музичних знань, досвіду й інтуїції - почуття гармонії. Іншими словами, у даному випадку, як і в інших подібних ситуаціях, Б.М. Теплову не вдалося прояснити поняття "задатки", показавши яким чином вони перетворюються в здібності, тобто йому не вдалося розкрити і показати шляхи й умови перетворення анатомо-фізіологічного - задатків, у психологічне – здібності [3, с.127].

На сучасному етапі розвитку психології музичних здібностей поняття "задатки" продовжує існувати, однак воно скоріше декларується, заявляється, а ніж є необхідним інструментом аналізу психологічної реальності. У тих же випадках, коли починаються спроби конкретизувати поняття "задатки" і навести приклади, ці приклади інший раз доводять прямо протилежне тому, що хотів би довести дослідник. Так, М.С.Старчеус [3] говорить про достатню величину руки і її будови, що відповідає природі інструмента в якості анатомофізіологічної передумови музичної діяльності. Здавалося б, очевидність цього приклада безперечна. Однак історія музичної культури легко спростовує подібні припущення: видатний піаніст Емиль Гілельс мав дуже маленьку руку, але був при цьому великим віртуозом серед піаністів свого покоління. Аналогічним чином, Л.В. Бетховен, що страждав розладом координації рухів, був одним з найвидатніших піаністів в історії. Подібні приклади можна було б продовжувати: відсутність здавалося б очевидних задатків не заважає людині досягти неймовірних висот музичної майстерності, що змушує ще раз засумніватися в доцільності введення поняття "задатки" у психологію обдарованості. До речі, аналогічне поняття відсутнє в закордонній психології, а на сучасному етапі розвитку вітчизняної психологічної науки недосконаліть і непереконливість поняття "задатки" у фундаментальній праці "Психологія індивідуальних розходжень" Є.П. Ільїна. Зокрема, полемізуючи з тезою про формування здібностей у діяльності, він пише: "Отже, занадто пряме проходження цієї думки, що без діяльності немає здібностей, заводить проблему в кут; тим більше, зовсім не розкривається головне питання: як фізіологічне (задатки) перетворюється в психологічне (здібності). Формула: здібність = задатки + загадковий Х, що здобувається в процесі діяльності або розвитку, - не діє. Не маючи представлення про Х, психологи залишають тільки задатки. Ті стають ніби листами без дерева" [1].

Однодумцем і навіть предтечей англо-американської "політкорректної психології" був видатний російський вчений О.М. Леонтьєв, який у своїй теорії діяльності наполягав на її всемогутності, на здатності діяльності і практики сформувати будь-які психологічні властивості і якості [3].

Американський психолог Дін Сімонтон має протилежну позицію, наполягаючи на спадкоємності психологічного комплексу властивостей, яке називається обдарованістю [2]. Саме комплексний, багатоскладний характер обдарованості сприяв зміцненню цих переконань, оскільки Д. Сімонтон є фахівцем не тільки в психології, а у математичній статистиці. Тут погляди Б.М. Теплова і Д. Сімонтона практично збігаються – "якісно своєрідне сполучення здібностей", що Б.М. Теплов називає обдарованістю, занадто складне за своєю внутрішньою структурою, щоб бути чим-небудь іншим як тільки вродженим.

"Важливо те, що спадкоємні нахили містять у собі всі якості, що прямо або побічно викликають видатні досягнення у певній області, – пише Д. Сімонтон. – Ці якості можуть містити в собі когнітивні здібності і стиль, мотиви і потреби, якості особистості, інтереси і цінності. Не має значення, які, власне, ці дані як такі, до тих пір, поки вони є джерелом високих досягнень. У такий же спосіб уявляється несуттєвим яким саме чином ці якості викликають підвищення якості даної діяльності" [2]. І підсумовуючи, Д. Сімонтон підкреслює: "Важливо лише саме існування якогось вродженого дарування, яке викликає видатні досягнення, а не точно визначений характер цього дарування або розкриття способу його дії" [1]. Тут Д. Сімонтон виступає не як учений-теоретик, а як дійсний прагматик: цілком ймовірно, що подібний прагматизм є реакцією на нескінченні дискусії під умовною назвою "природа або виховання", які не припиняються в американській психологічній науці протягом усього XX століття.

Таким чином, можна зробити наступні висновки: обдарованість як якісно своєрідне сполучення здібностей, яке є основою значних досягнень у тій чи іншій області діяльності, є вродженою властивістю. Це положення не викликає сумнівів у психологів, які вивчають природу обдарованості. Спостереження за розвитком музичних здібностей і обдарованості дозволяють виділити деякі факти і закономірності, які свідчать про спадковість музичного таланта: велика розповсюдженість спадковості музичної обдарованості; поява музичної обдарованості при відсутності музичних схильностей у родині; визначені анатомо-фізіологічні ознаки, що часто супроводжують музичну обдарованість; прояв музичної обдарованості під час відсутності сприятливих обставин, таких як: кваліфікованого викладача, систематичних занять, підтримки в родині; наявність якісно різних досягнень при відносно рівних зовнішніх умовах розвитку музичних здібностей.

Література та джерела

1. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий / Евгений Павлович Ильин. – Спб., Питер, 2004. – 698 с.
2. Кирнарская Д.К. Теоретические основы и методы оценки музыкальной одаренности: дис. …доктора псих.наук: 19.00.01 «Общая психология, психология личности, историяпсихологии» / Дина Константиновна Кирнарская. – М.: 2006. – 411 с.
3. Кирнарская Д.К. Музыкальные способности / Дина Константиновна Кирнарская. – М. : Таланты-XX1 век, 2004. – 493 с.
4. Лейтес Н.С. Борис Михайлович Теплов – выдающийся исследователь проблемы индивидуально-психологических различий / Натан Семенович Лейтес // Психология и музыкознание : проблемы восприятия, мышления, творчества. – Тула, 2001. – С.64-70.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1980. – 304 с.
6. Назайкинский Е.В. Логика музыкальной композиции / Евгений Владимирович Назайкинский. – М. : Музыка, 1980. – 314 с.
7. Подласый И.П. Педагогика: Учебник / Иван Павлович Подласый. – 2-е изд., доп. – М. : Издательство Юрайт ; И.Д. Юрайт, 2010. – 574 с. – (Основы наук).

В статье проводится анализ фактов и закономерностей наследственности музыкальных способностей, исследуется влияние наследственности на развитие музыкальной одаренности.

Ключевые слова: наследственность, задатки, способности, музыкальная одаренность.

The author of the article has conducted the analysis of fact and regularities of the music heredity abilities, has researched the influence of heredity on the development of the music giftedness.

Key words: heredity, deposit, abilities, music giftedness.

УДК 372.8

ВИКОРИСТАННЯ КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ПРИ ПРОВЕДЕННІ ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ З ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

Попова Тетяна Миколаївна,
м.Керч

У статті обґрунтовується можливість використання культурно-історичної складової змісту навчання при проведенні лабораторних робіт з предметів природничонаукового циклу в загальноосвітній школі. Наведені конкретні приклади лабораторних робіт з фізики, хімії, біології для 7-9 класів.

Ключові слова: наукові знання культурно-історичної спрямованості, природничонаукова освіта.

Природничі знання поєднують у своєму змісті наукові знання зі знанням про історію культури, науки і техніки людського суспільства, чим сприяють реалізації соціокультурної функції природничо-наукової освіти в загальноосвітній школі та розвитку навичок творчої самореалізації учнів. «... Кожна людина живе й працює в умовах культури, а культура її наповнює собою. У взаємодії з культурою людина виступає об'єктом її впливу, носієм культурних цінностей і суб'єктом творчості» [5, с.48].

Науково-методичні дослідження і публікації Л.О.Бордонської, О.І.Бугайова, І.В.Волкова, С.У.Гончаренка, К.Ж.Гуза, В.Р.Ільченко, С.Є.Каменецького, Є.В.Коршака, І.Я.Лернера, О.І.Ляшенка, Ю.І.Мальованого, В.Оконя, А.І.Павленка, Н.С.Пуришевої, О.Я.Савченко, М.І.Садового, В.П.Сергієнка, М.М.Скаткіна, Р.М.Щербакова, О.Г.Ярошенко та інших дидактів і методистів розкривають не тільки наукове і світоглядне значення природничо-наукової освіти, а й акцентують увагу на її соціокультурне значення. Тим самим науковці визнають необхідність наповнення змісту навчальним матеріалом культурно-історичної спрямованості й розглядають освіту як «…процес передачі накопичених поколіннями знань і культурних цінностей. <...> Тобто освіта є соціокультурним феноменом і виконує соціокультурні функції» [1, с.63], а культурно-історична компонента змісту навчання дисциплін освітньої галузі «Природознавство» виступає обов'язковою і самостійною складовою, виконує знаннєвоформувальну, світоглядну, соціокультурну функції шкільної природничої освіти, розкриваючи її гуманітарний потенціал при:

- вивченні наукових методів і теорій;
- ознайомленні з методами емпіричного пізнання (оволодінні методами наукового експерименту і спостережень);
- опануванні методами теоретичного пізнання;
- реалізації культурологічної та культуротворчої природи уроку фізики, хімії, біології;
- використанні культурно-історичного потенціалу природничих наук у позакласній роботі;
- усвідомленні екокультурного значення наукового знання.

У процесі розкриття освітніх функцій природничої освіти в загальноосвітній школі вчителі здійснюють реальний взаємозв'язок зі спадщиною національної, європейської і світової культури, збагачуючи зміст природничої освіти культурно-історичними, національними, етнічними і т.д. складовими, розв'язуючи проблему використання значного культурологічного (гуманістичного за суттю) потенціалу наукового знання в процесі реалізації культурно-історичної складової змісту природничо-наукової освіти. Одним з напрямків розв'язання цієї проблеми в педагогічній діяльності ми бачимо у використанні вчителем наукових знань культурно-історичної спрямованості в процесі виконання лабораторних робіт з природничих дисциплін.

Отже, метою цієї статті є обговорення можливостей реалізації культурно-історичної складової змісту навчання дисциплін освітньої галузі «Природознавство» при проведенні лабораторних робіт.

Проблеми реалізації культурно-історичної компоненти змісту природничої освіти в школі і всіх її складових елементів та впровадження культурно-історичного підходу до вивчення дисциплін освітньої галузі «Природознавство» є актуальними і потребують удосконалення та систематизації теоретичного узагальнення методики введення наукових знань культурно-історичної спрямованості у навчальний процес:

- наповнення змісту природничої освіти питаннями культурно-історичної спрямованості;
- структурування наукового і культурно-історичного матеріалу з висвітленням культурологічного аспекту науки;
- визначення методів і форм організації навчального процесу;
- урізноманітнення технологій і засобів навчання;
- розробка системи контролю знань і тестування тощо.

Реалізація культурно-історичної складової змісту навчання фізики, хімії, біології створює сприятливі умови для індивідуальної та колективної творчої діяльності учнів, допомагає прищеплювати учням уміння самостійного отримання знань. На жаль, досить часто вчителі не усвідомлюють значущість використання культурно-історичного матеріалу для росту зацікавленості учнів у вивченні законів природи та підвищення ефективності навчально-пізнавальної діяльності. Так, наприклад, лабораторні роботи, що виконуються учнями, є відтворенням історичних дослідів і мають свою особисту історію, імена своїх перших дослідників тощо. Розглянемо приклади використання наукових знань культурно-історичної спрямованості при проведенні лабораторних робіт з природничих дмсциплін.

7-й клас (фізика). Лабораторна робота «Ознайомлення з вимірювальними приладами. Визначення шкали приладу». Перед виконанням лабораторної роботи вчителю варто розповісти учням про історично-наукову необхідність появи вимірювальних приладів. Навчальне значення має усвідомлення учнями наявність шкали для вимірювання фізичних величин.

Лабораторна робота «Вимірювання часу (метроном, секундомір, годинник)». Розповідь учителя про те, що перший водяний годинник побудував Ктесибій у II ст. до н.е., як у Середньовіччі використовували маятник для вимірювання часу, а пізніше – метроном, створений механіком І.Н. Мельцелем (1772-1838), перший найпростіший механічний годинник (баштовий) був побудований у 1335 р. в Мілані [6, с.58], а корабельний хронометр – Дж. Гарисоном (1603-1776) у 1765 р. [2, с.14], а також самостійне виконання учнями деяких вимірювань дозволить учням прийти до висновків про значення використання приладів для вимірювання часу в наукових дослідженнях і нашому житті.

Лабораторна робота «Визначення законів відбивання світла за допомогою плоского дзеркала» має свою багатовікову історію. Учням буде цікаво почути, що вони відтворюють досліди, які багато століть потому виконували у III ст. до н.е. Евклід , у X ст. Альгазена, у XV ст. Леонардо да Вінчи та багато інших дослідників природи.

Виконання лабораторної роботи «Визначення фокусної відстані та оптичної сили тонкої лінзи» доцільно почати з того, що в процесі роботи учні стають співавторами дослідів Леонардо до Вінчі, який один з перших побудував хід промінів у лінзах, Дж. Фракасторо (1483-1553), який використовував лінзи для збільшення розмірів предметів, Альгаціні побудував теорію зору, а Ф. Мавролік (1494-1575) пояснив дефекти зору (далекозорість і короткозорість), дію окулярів, показав, що опуклі лінзи є збиральними, а увігнуті – розсіювальними [там само, с.61].

Лабораторна робота «Складання найпростішого оптичного приладу» може продемонструвати учням історію винайдення й використання камери-обскури у наукових дослідженнях Сонця, для проектування зображень на екран у XVI ст. Дж. Порто. Самостійно відтворивши модель камери-обскури, учень у висновках може запропонувати приклади її застосування.

7-й клас (хімія). Лабораторні досліди «Проведення хімічних реакцій» можна супроводжувати коротким наративом про першу хімічну реакцію, яку використовувала первісна людина, – вогонь для приготування їжі. У процесі еволюції поступово накопичувались знання про різні хімічні процеси (горіння, розчинення). Давня людина виплавляла метал, виготовляла фарби, косметичні

засоби, скло, керамічний посуд, будівельні матеріали (цеглина), займалась хлібопеченням, виноробством тощо. Усі перераховані процеси є хімічними реакціями, які й використовуються сучасною людиною [11, с.13].

7-й клас (біологія). Лабораторна робота «Будова клітини рослин» виконується з використанням шкільного мікроскопу. Учнів зацікавить коротка розповідь про те, що прилад типу мікроскопу був винайдений у Нідерландах З. Ясеном біля 1590 р. Більш досконалий прилад, подібний сучасному мікроскопу, сконструював у 1665 р. видатний англійський фізик Р. Гук (1635-1703). Вивчаючи під мікроскопом тонкі зрізи рослинних та тваринних тканин, фізик відкрив клітинну будову організмів. А у 1673-1677 рр. Нідерландський учений А. Левенгук (1632-1723) за допомогою мікроскопу з лінзами, що давали збільшення у 100-300 разів, відкрив для людей світ мікроорганізмів [9, с. 212]. Саме винахід мікроскопу дав можливість вивчення будови живої мікроприроди.

При виконанні лабораторної роботи «Будова водоростей» увагу учнів приверне історія назви «Саргасове море» або «Виноградне море». Христофору Колумбу (1451-1506) та його супутникам бурі водорості з роду саргассум (Sargassum), на кінцях гілок таломів яких знаходяться численні повітряні бульбашки, нагадали грона дрібного винограду. Такий виноград у Португалії називають «сальгацо». Звідси назва і водорості, і моря. Існує гіпотеза, що сучасні саргаси є потомками водоростей, що оточували берег загиблої Атлантиди [10, с.252].

Лабораторні роботи «Будова і різноманітність квіток», «Будова і різноманітність плодів» викличе зацікавленість учнів при розповіді про історію створення ботанічних садів України та важливість їх розвитку для держави. У Криму працює Нікітський ботанічний сад, заснований Х.Х. Стівеном (1781-1863) у 1812 році. Саме Х.Х. Стевен культивував на нашій землі багато сортів фруктових дерев, які відомі й у наш час. Сучасні робітники Нікітського ботанічного саду з ранньої весни до пізньої осені організовують розкішні паради квітів: тюльпанів, нарцисів, роз, олеандрів, хризантем, кактусів, демонструючи відвідувачам багатство і різноманітність рослинного світу [8].

При виконанні лабораторної роботи «Будова мохоподібних» для учнів буде цікавою інформація про діяльність українського представника науки і культури України, видатного вченого-ліхенолога, фундатора Національного ліхенологічного гербарію України, професора, доктора біологічних наук, члена-кореспондента НАН України, заслуженого діяча науки України Альфреда Миколайовича Окснера (1898-1973) [4].

8-й клас (фізика). Лабораторні роботи «Вимірювання швидкості руху тіла», «Вимірювання частоти обертання тіл», «Дослідження коливань маятника», «Вивчення характеристик звуку» можуть повернути увагу учнів при зануренні в епоху Відродження, коли були здійснені пропоновані учням спостереження та розрахунки.

Лабораторні роботи «Конструювання динамометру», «Вимірювання сил за допомогою динамометра. Вимірювання ваги тіл», «Зважування тіл гідростатичним методом» дають учням можливість стати сучасниками Г.Галілея, Е.Торрічеллі, І.Ньютона та багатьох фізиків.

Цікавим не тільки для учнів, а й для вчителів фізики є той факт, що лабораторна робота «Вимірювання коефіцієнта тертя ковзання» є відтворенням історичних дослідів Ш.Кулона (1736-1806), в яких учений визначив, що «… сила тертя не залежить від величини площі поверхні тіл, що торкаються» [2, с.262], а силу тертя ковзання для прямолінійного горизонтального руху Ш.Кулон визначив за формулою $R = N \cdot \rho$, де R – сила тертя ковзання, N – сила реакції опори, ρ – коефіцієнт тертя ковзання. Учитель може провести аналогію між сучасними і колишніми позначеннями фізичних величин, показуючи їх культурно-наукове значення у встановленні теоретичного знання, а також виконати разом з учнями лабораторну роботу за схемою Ш.Кулона (рис. 1).

а. ***б.*** ***в.***

Рис. 1. Відтворення лабораторної роботи *«Вимірювання коефіцієнта тертя ковзання»* за схемою Ш. Кулона. Демонстрація незалежності сили тертя від площі поверхні тіл, що торкаються; сила тертя пропорційна навантаженню

Лабораторна робота «З'ясування умов рівноваги важеля» може повернути учнів у стародавність. Важіль є одним з найстародавніших механічних пристроїв, що використовується людиною. Виконуючи лабораторну роботу, учням буде цікаво привести приклади використання важеля в сучасній техніці та побуті. Таке завдання не буде достатньо легким, тому що «на думку Г.Галілея всі відомі на той час механізми: важіль, блок, коловорот, похила площина, клин, гвинт були зведені до простих механізмів. Але в сучасних технічних пристроях їх можна так називати з великою натяжкою» [там само].

Лабораторна робота «Визначення ККД похилої площини» є відтворенням досліду, що демонструє закон збереження механічної енергії, який був установлений Х.Гюйгенсом у 1665-1668 рр. і Г.Лейбніцем у 1686 р., та закон перетворення енергії, який відкрив у 1838 р. Ю.Майер [7, с.95, с.159-160, с.174].

При плануванні лабораторних робіт «Вивчення теплового балансу при змішуванні води різної температури», «Визначення ККД нагрівника», «Визначення питомої теплоємності речовини» вчитель може перетворити уроки фізики в уроки занурення учнів у часи становлення термодинаміки. Цікавим для учнів буде завдання з дослідження історії формування рівняння теплового балансу та виникнення понять питомої теплоємності, теплоти пароутворення, теплоти плавлення тощо, а також відтворення досліду Ж. Делюка (1727-1817), за допомогою якого ним у 1755 р. була відкрита прихована теплота плавлення.

8-й клас (хімія). При проведенні лабораторних робіт «Дія розчинів кислот», «Взаємодія хлоридної кислоти з металами», «Дія розчинів лугів та індикатори», «Взаємодія розчинів лугів із кислотами», «Взаємодія нерозчинних основ з кислотами», «Розкладання нерозчинних основ з кислотами», «Розкладання нерозчинних основ під час нагрівання», «Взаємодія солей з металами», «Взаємодія солей із лугами в розчині», «Реакція обміну між солями в розчині» учням буде корисно прослухати наратив про те, що в Середньовіччі «мистецтво хімії» перекочувало на Аравійський півострів. Араби до грекоєгипетського слова «хімія» додали частку «ал-» та наблизили «таємне мистецтво» до практичних потреб. Алхімік Джабір ібн Хайян (721-815) уперше отримав нашатир, розчини сіркової та нітратної кислот. Абу ібн Сіна (980-

1037) став використовувати хімічні знання для виготовлення ліків. Саме алхіміки Середньовіччя розробили хімічний експеримент. Вони докладно описали властивості відомих речовин і відкрили багато нових: сірчану, нітратну, соляну кислоти, «царську воду» (суміш концентрованих нітратної й соляної кислот, здатної розчиняти золото і платину), луги, сурму, фосфор, сполучення ртуті та сірки. Арабські алхіміки вперше спостерігали реакцію нейтралізації – взаємодії кислот з лугами, винайшли порох і запропонували спосіб виробництва порцеляни з каоліну. Алхіміки стали вживати різноманітний лабораторний посуд (колби, реторти, воронки, скляні блюдці для кристалізації, ступки з пістками), водяну та піщану бані, жаровні й печі, фільтри з тканин і вовни та багато інше. Тим самим вони прискорили розвиток мистецтва хімічного експерименту [11, с.16-17].

У 1817-1830 рр. Й.Берцеліус (1779-1848) увів символи хімічних елементів, а в 1819 р. Ж.Гей-Люссак (1778-1850) склав перші діаграми розчинності.

8-й клас (біологія). Лабораторні роботи «Вивчення зовнішньої будови птахів та будови пір'я», «Вивчення особливостей будови скелета птахів» будуть виконані учнями із зацікавленням після ознайомлення з інформацією про те, що особливості будови і фарбування пір'їв птахів стали причиною їхнього використання як прикрас для одягу. Наприклад, наприкінці XIX століття було модним прикрашати шляпи із шлюбних пір'їв великих білих чапель (Egretta alba). У 1898 р. з Венесуели було вивезено пір'я 1 млн. 538 тис. білих чапель, що привело до знищення цього виду птахів [10, с.510].

Існують й інші причини вимирання птахів. Колись на Маскренських островах в Індійському океані жили нелітаючі голуби – дронти, розміром з гуся і вагою 20 кг, з великою головою, потужним дзьобом та маленькими крилами. Не дивлячись на велику численність цього виду, тому що птахи були дуже довірливими, вони зникли через 200 років після їх відкриття. На Маскренських островах не було наземних хижаків, дронти втратили здатність до польотів і стали абсолютно беззахисними перед людьми, які прибули на острова в 1507 р. Колонізатори просто з'їли цих голубів. До початку XVIII століття на Землі не залишалося ні одного з дронтів.

І ще одна повчальна та цікава історія. На початку XIX ст. мандруючі голуби (Ectopistes migratorius) населяли ліси Північної Америки у великій кількості. Іноді зграї голубів повністю «закривали сонце». Тоді їх стали знищувати. За 30 тис. забитих птахів видавався мисливський приз. У результаті численність птахів так зменшилась, що в 1894 р. було знайдено тільки одне гніздо цього птаха. Остання пташка, яка жила в неволі в зоопарку померла в 1914 р.

У наш час 14 видів голубів знаходяться на грані зникнення і тому включені до Міжнародної Червоної книги [там само, с.529-530].

9-й клас (фізика). При виконанні лабораторної роботи «Дослідження взаємодії заряджених тіл» учні відтворюють низку історичних дослідів. Явище електризації спостерігав ще Фалес Мілетський у VII-VI ст. до н.е. Додаткове завдання по знаходженню культурно-історичних аналогів щодо дослідів взаємодії заряджених тіл (А.Вольта, А.Беннета і т.д.) активізує навчально-пізнавальну діяльність учнів, наближаючи її до усвідомлення історії фізичної науки.

Лабораторні роботи «Вимірювання сили струму за допомогою амперметра», «Вимірювання електричної напруги за допомогою вольтметра», «Вимірювання опору провідника за допомогою амперметра і вольтметра», «Вивчення залежності електричного опору від довжини провідника і площі його поперечного перерізу, матеріалу провідника», «Дослідження електричного кола з послідовним з'єднанням провідників», «Дослідження електричного кола з паралельним з'єднанням провідників», «Вимірювання потужності споживача електричного струму», «Дослідження явища електролізу», «Складання найпростішого електромагніту» за своєю суттю є відтворенням дослідів А.Вольта, А.Ампера, Г.Ома, Л.Гальвані, В.Нікольсона, А.Карлейля, В.В.Петрова та багатьох інших дослідників. Проведення аналогій між приладами, які використовувались у історичних дослідах, і сучасними електроприладами, які використовуються в шкільному кабінеті фізики, дозволить учням зробити висновки про культурно-історичний розвиток технологій і удосконалення методів дослідження фізичних явищ та їх спостереження.

9-й клас (хімія). Лабораторні роботи «Реакції обміну в розчинах електролітів з випаданням осаду», «Реакції обміну в розчинах електролітів з виділенням газу», «Реакції обміну в розчинах електролітів з утворенням води», «Реакції іонного обміну в розчинах електролітів» варто розпочинати із захоплюючої історії відкриття електролітичної дисоціації. Наприкінці XVIII ст. італійські вчені Л.Гальвані (1737-1798) та А. Вольта (1745-1827) створили перше хімічне джерело струму. Саме цим відкриттям учені розпочали еру електрики.

Одного разу Л.Гальвані під час припарирування жабки залишив її лапки з оголеними нервами на лабораторному столі. На цьому ж столі стояла електрофорна машина. У той момент, коли в електрофорній машині проскочила іскра, асистент фізіолога доторкнувся до нерва лапки металевим скальпелем, і м'язи почали інтенсивно скорочуватись. Повторюючи дослід багато разів і в різних умовах, учений установив, що м'язові скорочення жабки виникають завжди, коли вставлені в лапки два металевих дроти торкаються один одного. Таким чином був зроблений висновок, що це явище відбувається під дією електрики. Свій висновок Л.Гальвані підтвердив дослідом: якщо між металами поставити ізолятор скорочення лапок не спостерігається. Але постало питання: «Що є джерелом електрики?» Учений вирішив, що саме лапка жабки виробляє електрику, а металеві дроти відіграють роль провідників.

Дослідження Л.Гальвані продовжив А.Вольта. Він з'ясував, що язик людини теж «відчуває» електрику. Так існування «контактної» електрики навело вченого на думку про можливість створення джерела струму з провідників, занурених у розчин солі. А. Вольта металеві дроти назвав провідниками I роду, а розчини солей – провідниками II роду. І в 1799 р. вчений збудував вольтів стовп, який складався з кружків аргентуму, купруму й картону, змоченого розчином калієвою луги [11, с.86-87].

Пізніше було доведено, що саме хімічні реакції на границі провідників I і II роду, тобто провідників та розчинів, є джерелом виникнення електричної енергії. Ці процеси можна представити у вигляді рівнянь: $M \rightarrow M^{+} + e$ або $M \rightarrow M^{2+} + 2e$. Отже розчини солей, кислот, лугів є провідниками електричного струму и називаються електролітами, а розпад у воді нейтральних молекул речовини на іони було названо електричною дисоціацією [там само, с. 89].

Закінчив формування теорії електролітичної дисоціації Сванте Авгус Арреніус (1859-1927) – шведський фізико-хімік у 1887 р. Саме за теорію електролітичної дисоціації у 1903 р. йому була присуджена Нобелівська премія.

Процес проходження електричного струму через розчин електроліту називається електролізом, який знайшов практичне застосування в техніці. За допомогою електролізу англійський хімік і фізик Д. Деві (1778-1829) в 1807 р. отримав металевій калій та натрій, а в 1808 р. – амальгами кальцію, стронцію, барію й натрію. Його учень М.Фарадей (1791-1867) у 1833-1834 рр. сформулював закони електролізу [11, с.92].

У сучасному виробництві електроліз використовується для отримання чистих кольорових металів, при копіюванні поверхонь тощо.

9-й клас (біологія). Лабораторна робота «Мікроскопічна будова крові людини» може привернути увагу учнів після розповіді вчителя біології про історію відкриття груп крові людини. У 1900 р. асистент Віденського інституту патології Карл Ландштейнер (1868-1943) взяв кров у себе та п'яти своїх співробітників, відділів сироватку від еритроцитів за допомогою центрифуги та змішав окремі зразки еритроцитів із сироваткою крові різних осіб і своєю. Він спостерігав фізіологічне явище згортання (аглютинації) або незгортання (неаглютинації) еритроцитів у плазмі «чужої» крові. Це було відкриття, яке ми називаємо «сумісністю» або «несумісністю» крові. Через рік Карл Ландштейнер описав спосіб розділу крові людини на три групи: А, В, С (остання в подальшому стала визначатись О). У наш час використовуються назви 0(I), A(II) и

В(III) відповідно. Учений встановив, що в сироватці крові містяться тільки ті антитіла (ізоаглютиніни), які не аглютинують еритроцити даної групи, тобто не згортають кров даної групи.

Четверту групу крові або АВ (IV) у 1907 р. відкрив чеський лікар Якоб Янський (1873-1921) і запропонував остаточну класифікацію груп крові I - IV.

До 1914 р. групова система К. Ландштейнера, як і класифікація Я. Янського не отримали відповідної оцінки. Перша світова війна змінила ситуацію. Переливання крові стало широко використовуватись як ефективний лікарський метод, що рятував багатьох поранених і хворих. За допомогою сироваток Карла Ландштейнера стало можливим підбирати сумісну кров. А кров почали консервувати розчином цитрату натрію [3].

За відкриття груп крові людини в 1930 р. Карлу Ландштейнеру було присуджено Нобелівську премію в галузі фізіології й медицини.

Ще декілька цікавих відомостей з історії переливання крові. 1926 р. – в Москві був відкритий перший у світі інститут переливання крові. У 1940 р. – К.Ландштейнер і його колеги А.Вінер (1907-1977) та Ф.Левін (1900-1987) відкрили резус-фактор (Rh-фактор) людини. 1950 – винайдені пластикові контейнери, що дозволяють розділити цільну кров на компоненти та проводити терапію окремими компонентами крові. 2003 – у Стокгольмі, в інституті Karolinska, випробуваний порошок з крові. Його можна зберігати декілька років, розводити і переливати пацієнту.

Наведені приклади привертають увагу учнів до вивчення програмного матеріалу, розкриваючи «людяність» наукового знання, тобто його гуманізаційний сенс. Деякі відомості, наведені в даній статті, можуть зустрічатись у підручниках, але дуже важливим є наголос учителя на історію або культурно-історичне значення для людської цивілізації того, що учні будуть саме зараз, саме на цьому уроці досліджуватиме. Коротка, на 1-2 хвилини, розповідь учителя обов'язково зацікавить учнів і приведе до активізації їхньої навчально-пізнавальної, а, значить, і дослідницької діяльності.

Висновки. Уведення наукових знань культурно-історичної спрямованості до змісту природничої освіти закономірне і доцільне, зумовлює виховання гармонійно розвиненої і високо моральної особистості в умовах реалізації гуманістичної спрямованості освіти. Цей процес передбачає синтез наукових та культурологічних знань на всіх етапах навчання в загальноосвітній школі.

Сучасна природничо-наукова освіта, розкриваючи значний культурологічний і гуманістичний потенціал наукового знання в процесі реалізації культурно-історичної складової змісту навчання фізики, біології, хімії, є одним із важливіших факторів формування культури і світогляду особистості зокрема і суспільства в цілому.

Культурно-історична компонента змісту природничо-наукової освіти сприяє створенню системних знань про природу, розвиток науки і техніки, розширює можливості вчителів з виховання інтелектуальної, творчо мислячої особистості, здатної до збереження людської культури.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із практичною реалізацію обґрунтованого підходу у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи.

Література та джерела

1. Бордовская Н.В. Педагогика : учебное пособие / Н.В.Бордовская, А.А.Реан. – СПб.: Питер, 2006. – 304 с.
2. Гримзель Э. Курс физики для студентов, преподавателей и для самообразования / Э.Гримзель; [пер. под ред. проф. А. Бачинского]. – М.-Л.: Гос. издательство, 1929. – Ч. 1 : Физические измерения. Механика. Физика молекулярных сил. – 556 с.
3. Карл Ландштейнер [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ru.wikipedia.org/wiki>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
4. Кондратюк С. Альфред Окснер / С.Кондратюк // Біологія і хімія в школі. – № 3. – 2000. – С. 45-48.
5. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навчальний посібник / О.П.Рудницька. – Тернопіль : навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
6. Храмов Ю.А. Биография физики: Хронологический справочник / Ю.А.Храмов. – К.: Техника, 1983. – 344 с.
7. Храмов Ю.А. Физики: биографический справочник / Ю.А.Храмов. – К.: Наукова думка, 1977. – 509 с.
8. Христиан Христианович Стевен: биография [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ru.wikipedia.org/wiki>.– Загол. з екрану. – Мова рос.
9. Энциклопедический словарь юного техника: для среднего и старшего шк. возраста / [2-е изд., перераб. и доп.]. – М.: Педагогика, 1987. – 464 с.
10. Энциклопедия для детей. [том 2]. Биология / [ред.. коллегия: М.Аксенова. Г.Вильчек, Е.Дубровская и др.]. – М.: Мир энциклопедий Аванта+, Астрель, 2010. – 589 с.
11. Энциклопедия для детей. [том 17]. Химия / [ред.. коллегия: М.Аксенова. В.Володин, И.Леенсон и др.]. – М. : Аванта+, 2006. – 640 с.

В статье обсуждается потенциальная возможность использования культурно-исторической составляющей содержания обучения при проведении лабораторных работ по предметам естественнонаучного цикла в общеобразовательной школе. Рассматриваются конкретные примеры лабораторных работ по физике, химии, биологии для 7-9 классов.

Ключевые слова: научные знания культурно-исторической направленности, естественнонаучное образование.

The potential possibility of use of elements of a cultural-historical component of the maintenance while carrying out the laboratory works in subjects of a natural-science cycle in a secondary school has been discussed in the article. The concrete examples of laboratory works on the physics, chemistry and biology for 7-9 forms have been considered.

Key words: scientific knowledge's of a cultural-historical orientation, natural-science education.

УДК 378.141

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

Постолюк Марія Іванівна,
м.Тернопіль

У статті розглядаються питання формування дослідницьких умінь майбутніх учителів в процесі вивчення природничих дисциплін. Визначено, які саме дослідницькі уміння необхідно формувати, обґрунтовано етапи їх формування.

Ключові слова: учитель, дослідницькі уміння, природничі дисципліни, навчально-дослідницькі завдання.

Проблема підготовки майбутніх педагогів є особливо актуальною в умовах реформування вищої педагогічної освіти, переходу до багаторівневої підготовки педагогічних кадрів, забезпечення конкурентоспроможності спеціалістів на європейському ринку інтелектуальної праці. Це тривалий, складний процес, який вимагає цілісного розгляду цього феномену.

Складність і багатогранність цієї проблеми зумовлює різноманітність підходу до її аналізу. У науковій літературі існує велика кількість фундаментальних праць, у яких описано педагогічну діяльність.

В.Сухомлинський писав: «Якщо ви хочете, щоб педагогічна робота давала вчителеві радість, щоб повсякденне проведення уроків не перетворювалося у нудну одноманітну повинність, ведіть кожного вчителя на щасливу стежку дослідження… Стає майстром педагогічної праці найшвидше той, хто відчуває у собі дослідника» [1].

У зв'язку з цим актуальною є проблема формування дослідницьких умінь майбутніх учителів, дослідженню якої присвячені праці П.Гальперіна. В.Паламарчук, А.Усової та ін.

Стан дослідницької роботи студентів розкрито в працях В.Бондаря, В.Загвязинського. Дослідження Б.Коротаєва, Н.Фрінкіна присвячені визначенню оптимальної змістової структури навчально-дослідницької діяльності студентів. Л.Гондза і П.Кравчук розглядають дослідницьку діяльність як фактор формування творчих здібностей студентів. А.Коржуєв, В.Краєвський пов"язують дослідницьку діяльність студентів із навчанням культури мислення, тобто аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації.

Мета статті полягає в тому, щоб визначити дослідницькі уміння, які необхідні вчителеві початкових класів, виявити етапи формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення природничих дисциплін; розробити систему завдань, які спрямовані на формування дослідницьких умінь у студентів.

Уміння – це засвоєні людиною способи виконання дій, які забезпечуються сукупністю набутих знань і навичок [2].

Уміння визначається дидактами як знання в дії, застосування знань у навчально-пізнавальній діяльності – як спосіб і якість діяльності; уміння – здатність учня до цілеспрямованої і результативної діяльності, уміння як якість особистості [3].

У процесі природничо-наукової підготовки майбутніх учителів початкових класів важливою є навчально-дослідницька діяльність студентів, яка спрямована на:

- - оволодіння студентами науковими методами пізнання природи;
- - поглиблене творче засвоєння природничо-наукових знань;
- - формування дослідницьких умінь;
- - розвиток творчих здібностей;
- - поглиблення інтересу до пізнання об'єктів і явищ природи.

Аналіз змісту природничо-наукових дисциплін дав змогу визначити дослідницькі уміння, які необхідно сформувати у майбутніх учителів початкових класів. До таких умінь належать: спостереження, експеримент, опис, розпізнавання (класифікація). В основі цих умінь лежать інтелектуальні вміння: аналізувати, синтезувати, узагальнювати, абстрагувати тощо.

Структура уміння визначається числом дій і їх послідовністю. Структура основних дослідницьких умінь розглянута в таблиці 1.

Таблиця 1.

Структура основних дослідницьких умінь

№п.	Уміння	Послідовність дій
1.	Спостереження	• Усвідомити мету спостереження. • Розглянути об'єкт (явище), який спостерігається. • Вибрати ознаки об»акта відповідно до мети спостереження. • Перевірити відповідність результатів роботи поставленій меті. • Зробити висновок про сутність явища.
2.	Складання опису конкретного об'єкта	• Усвідомити мету роботи. • Провести спостереження ознак об'єкта або явища. • Виділити основні частини об'єкта. • Встановити взаємозв'язки частин. • Вказати основні ознаки. • Скласти письмово опис.
3.	Класифікація	• 1Усвідомити мету дослідження. • Розглянути об'єкти. • Порівняти об'єкти за однаковими параметрами.
4.	Експеримент	• Усвідомити мету. • Відібрати і підготувати необхідні об'єкти і прилади. • Визначити умови проведення досліду. • Вказати послідовність дій у проведенні дослідів. • Виконати всі дії в постановці досліду. • Зробити висновок про сутність явища, яке вивчається в досліді.

Щоб з»ясувати, чи розуміють студенти значущість навчально-дослідної діяльності, ми провели анкетування майбутніх учителів.

1. Чи подобається вам спостерігати за об'єктами, явищами природи, проводити досліди?

2. Які труднощі ви відчуваєте у виконанні навчально-дослідних завдань?

3. Назвіть причини невиконання навчально-дослідних завдань.

Аналіз відповідей свідчить проте, що із 95 опитаних студентів першого і другого курсів 80 стверджують, що їм подобається спостерігати і проводити досліди. Проте значна частина студентів відчувають труднощі у виконанні навально-дослідних завдань. А саме: важко сформулювати самостійно гіпотезу дослідження (90%), скласти план експерименту (75%), підібрати оптимальні

умови (88%), зробити висновки, описати дослідження, представити результати у вигляді таблиці, графіків (95%). Серед причин невиконання навчально-дослідних завдань виділено такі: невміння організувати роботу (15%), недостатньо часу (2%), відсутність дослідницьких умінь (45%).

У нашому дослідженні за основу формування дослідницьких умінь покладена концепція П.Гальперіна поетапне формування розумових дій. Етапи формування способів розумової діяльності спираються на встановлену в психології структуру пізнавальної діяльності: ціль – мотив – зразок – операція – результат – корекція 3.

Ці дидактичні положення дали змогу виділити нам основні етапи формування дослідницьких умінь студента у процесі вивчення природничих дисциплін:

- ознайомлення студентів із зразками дій;
- оволодіння умінням застосовувати знання;
- удосконалення первинно набутих умінь;
- творчого застосування умінь у нестандартних ситуаціях.

Уміння формуються на різних рівнях. На першому рівні сформованості вмінь передбачено уміння діяти за зразком. На другому рівні розвитку вмінь передбачено вміння діяти в новій ситуації – уміння самостійно поставити окремі цілі і завдання діяльності, критично оцінювати і коректувати свою діяльність. Третій рівень розвитку вмінь (творчий) дає змогу самостійно сформулювати об'єкт, предмет дослідження, висунути гіпотезу, розробити план, зробити висновки і узагальнення.

У нашому дослідженні виділено три основні рівні сформованості дослідницьких умінь студентів під час вивчення природничо-наукових дисциплін: високий, середній, низький.

Високий рівень характеризується тим, що студенти виконують усі операції самостійно, послідовність їх виконання достатньо продумана. дії усвідомлені. Середній рівень характеризується тим, що студенти виконують усі операції з певною часткою самостійності, послідовність виконання їх недостатньо продумана. Низький рівень характеризується тим, що студент виконує лише окремі операції, послідовність їх хаотична, дії в цілому неусвідомлені, не вміє переносити засвоєне уміння в нову ситуацію.

Формування дослідницьких умінь здійснюється у процесі проведення практичних і лабораторних занять, самостійного виконання індивідуальних досліджень у природі.

У процесі нашого дослідження визначено дослідницькі уміння, які необхідно сформувати в майбутнього вчителя початкових класів у процесі викладання природничо-наукових дисциплін: спостерігати, експериментувати, описувати, класифікувати. Виявлено етапи формування дослідницьких умінь студентів: 1) ознайомлення студентів із зразками дій; 2) оволодіння умінням застосовувати знання; 3) удосконалення первинно набутих знань; 4) творчого застосування умінь у нестандартних ситуаціях. Розроблено систему завдань (для індивідуальних дослідів, спостережень, практичних робіт і лабораторних), які спрямовані на формування дослідницьких умінь. При розробці цієї системи ми дотримувалися таких принципів: доступності, поступового ускладнення, систематичності.

Література та джерела

1. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи // Вибрані твори в 5 т. – К.: Радянська школа, 1976-1977. – Т.4. – С.384-600
2. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т.. / гл. ред. В.В.Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – Т.2. – 672 с.
3. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. –400с.
4. Освітні технології: Навч.-метод.посіб. / За ред. О.М.Пєхоти. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 255 с.

В статье рассматриваются вопросы формирования исследовательских умений будущих учителей в процессе изучения естественно-научных дисциплин. Определены исследовательские умения, которые необходимо формировать, обоснованы этапы их формирования.

Ключевые слова: учитель, исследовательские умения, естественно-научные дисциплины, учебно-исследовательские задания.

The author of the article has considered the issues of formation of research skills of future teachers in the process of studying the natural-scientific disciplines. The research skills have been defined, which are needed to be formed. The stages of their formation have been defined.

Key words: teacher, research skills, natural-scientific disciplines, educational-research skills.

УДК 378.14. 364

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ У КРАЇНАХ ЄВРОПИ

Пришляк Оксана Юріївна,
м.Тернопіль

У статті висвітлено основні підходи до побудови моделі професійної підготовки майбутніх педагогів у європейських країнах: опора у процесі професійної підготовки на етику, ідеали, цінності педагогічної діяльності; наявність системи вимог до претендентів навчатися на педагогічних спеціальностях; прагнення досягати єдності теоретичного і практичного компонентів освіти; прагнення побудувати процес професійного навчання педагогів у контексті неперервної освіти.

Розкрито основні підходи до модернізації системи вищої педагогічної освіти в Україні: приведення національної системи освіти у відповідність з вимогами Болонської декларації; упровадження інноваційних технологій у систему вищої та післядипломної освіти.

Ключові слова: педагогічна освіта, модернізація педагогічної освіти, європейський освітній простір, євроінтеграція.

Аналіз дослідницьких матеріалів, зарубіжного досвіду педагогічної освіти дає підстави для висновку, що у країнах Європи не існує єдиної моделі освіти у сфері педагогічної діяльності й єдиного освітнього рівня. Система підготовки відповідних фахівців відрізняється варіативністю: існують різні підходи до визначення рівнів освіти, побудови програм професійної підготовки, змісту освіти, тривалості навчання, технологій навчання тощо. Підготовкою кадрів займаються як державні, так і приватні заклади.

У результаті аналізу практики здійснення професійної підготовки педагогів у європейських країнах виявлено такі

загальні підходи до побудови базової освітньої моделі:

- опора у процесі професійної підготовки на етику, ідеали, цінності педагогічної діяльності;
- наявність системи вимог до претендентів навчатися на педагогічних спеціальностях (наявність мотивації, життєвого досвіду, практики соціальної взаємодії, загального рівня розвитку, особистісних нахилів, відповідність психологічним вимогам до претендентів, тощо);
- прагнення досягати єдності теоретичного і практичного компонентів освіти: навчальними планами передбачено від 40 до 50% навчального часу на практику в педагогічних закладах, на розробку і створення студентами спільно зі школярами загальноосвітніх навчальних закладів різноманітних проектів, програм і впровадження їх у практику загальноосвітніх навчальних закладів;
- прагнення побудувати процес професійного навчання педагогів у контексті неперервної освіти;
- підготовка майбутніх фахівців до роботи в особистісно-зорієнтованому контексті.

Встановлено, що педагогічній освіті переважної більшості європейських країн притаманні такі тенденції: академізація, зростання ролі наукових досліджень, диверсифікованість напрямків, рівнів, структури навчання, кооперація, секуляризація та ріст ролі держави в управлінні та фінансуванні навчальних закладів, уніфікація навчальних планів, посилення уваги до проблем професійного зростання педагогів упродовж усього життя.

Переломним моментом у процесі реформування європейських освітніх систем стало прийняття 19 червня 1999 р. міністрами освіти 30 країн Болонської декларації, мета якої полягала у створенні відкритого європейського простору вищої освіти, об'єднанні та трансформації європейських систем вищої освіти у більш прозору систему, яка б замінила розрізнені національні системи освіти [1, с. 8]. Подальший процес реформування освітніх систем різних країн, їх приведення до спільного знаменника відбувається шляхом запровадження системи академічних кредитів – ECTS; взаємовизнання дипломів і кваліфікацій фахівців; введення двоступеневої системи освіти, де I цикл (бакалаврат) передбачає 3-4 роки навчання, II цикл (магістратура) – вимагає завершення I циклу навчання і триває 1-2 роки; сприяння мобільності студентів, викладачів, науковців; посилення міжнародної співпраці з метою забезпечення належної якості підготовки фахівців; створення єдиного європейського простору вищої освіти [5].

Започатковані напрями реформування системи професійної освіти отримали логічне продовження в концепції створення європейського простору професійної підготовки "упродовж життя".

Упровадження європейської кредитно-трансферної системи стало причиною реорганізації традиційної системи освіти, в тому числі й у галузі педагогічної освіти. Розвиток інноваційних типів навчально-виховних закладів, зростання вимог до педагогічної діяльності, нові освітні технології у переважній більшості Європейських країн змінили умови професійної діяльності педагогів у кін. XX – на поч. XXI ст., а, значить, і систему педагогічної освіти.

Слід зазначити, що для означення змін, нововведень, перетворень у системі підготовки педагогів у європейських країнах використовуються терміни "модернізація", "реформування", "розвиток", "модифікація", "трансформація" тощо. Однак, враховуючи той факт, що термін "модернізація" є присутнім у назвах нормативних документів, вважаємо обґрунтованим вживання даного терміну у значенні процесу удосконалення системи підготовки фахівців педагогічної сфери з метою приведення її у відповідність із сучасними суспільними та науковими вимогами на основі врахування передового вітчизняного та закордонного досвіду.

Якщо говорити про модернізацію педагогічної освіти в Європі в цілому, то в першу чергу варто відмітити процес структурної реорганізації сфер педагогічної діяльності та переосмислення професійного статусу педагогів у суспільстві, модернізацію системи професійної підготовки педагогів загальноосвітніх навчальних закладів стосовно її приведення у відповідність із вимогами європейських і міжнародних угод [7].

Модернізація педагогічної освіти у переважній більшості європейських країн полягає у реформування програм професійної підготовки майбутніх педагогів. Програма професійної підготовки, зазвичай, включає три компоненти: професійну, змістову та сертифікаційну. У професійній компоненті вказані ймовірні сфери професійної діяльності майбутнього педагога, його функції та компетенції. Змістова компонента включає перелік навчальних блоків підготовки за конкретною спеціальністю, розкриває їх зміст, форми і методи підготовки. Сертифікаційна компонента містить перелік випускних іспитів, розкриває їх зміст та цілі. Подібне структурування дозволяє виокремити власне ці компетенції майбутнього фахівця, що відповідають новим вимогам до професійної педагогічної діяльності; модернізувати та персоналізувати курс підготовки шляхом посилення індивідуального підходу до кожного студента; підвищити мобільність, конкурентноздатність і покращити можливості працевлаштування педагогів.

Важливим напрямом модернізації системи педагогічної освіти у Європі є розвиток вищої педагогічної професійної освіти, посилення партнерської взаємодії між навчальними закладами. Реалізація даного напряму відбувається шляхом упровадження партнерської співпраці між закладами освіти у сфері вищої, післядипломної педагогічної освіти та підвищення рівня наукових досліджень у галузі педагогіки.

Україна не залишається осторонь процесів модернізації та реформування світових освітніх систем, хоч система вітчизняної педагогічної освіти усе ще перебуває в процесі становлення. Міжнародна співпраця України у галузі педагогічної освіти визначається державними загальноосвітніми документами серед яких, наприклад, Резолюція Європейської Ради у Лісабоні (23-24 березня 2000 р.), яка проголосила про те, що підвищення прозорості кваліфікацій має бути одним із основних компонентів, необхідних для адаптації систем освіти та підготовки у Європейській Спільноті і вимог суспільства до знань, а також рішення Європейської Ради у Барселоні (15-16 березня 2002 р.), яка закликала держави до більш тісної співпраці в галузі університетської освіти і до вдосконалення прозорості та визнання у сфері професійної освіти та підготовки. Для розвитку єдиного освітнього простору педагогічної освіти у Європі особливо важливе значення має рішення Європарламенту і Ради Європи (15 грудня 2004 р. № 2241/2004/ЕС) про єдиний стандарт Європейського Союзу щодо прозорості кваліфікацій і компетенцій (Europass). Вирішальну роль у створенні європейського освітнього простору відіграють Копенгагенський процес, Рішення конференції міністрів, відповідальних за вищу освіту (м. Берген, 2005 р.).

Результатом посилення міжнародної співпраці є проникнення процесів євроінтеграції в усі сфери життя, поглиблення політичних, економічних, культурних зв'язків України з іншими європейськими державами. У сфері освіти ці тенденції втілились в ідеї приєднання нашої країни до загальноєвропейського освітнього простору, що ґрунтується на європейських традиціях відповідальності освіти перед суспільством, на широкому й відкритому доступі як до доступеневого, так і післяступеневого навчання, на освіті й розвитку особистості упродовж усього життя [4].

На сучасному етапі розвиток системи педагогічної освіти в Україні супроводжується низкою проблем, зумовлених як загальним станом освіти, так і особливостями педагогічної діяльності в Україні, зокрема, мають місце:

– загальна девальвація якості вищої освіти, захоплення заочними і дистанційними формами навчання, тоді як опанування педагогічною професією передбачає набуття вмінь і навичок роботи зі школярами;

– низька питома частка практики в структурі освітньо-професійної програми підготовки майбутніх педагогів у ВНЗ;

– обмежені можливості для відпрацювання студентами навичок в аудиторний час (причиною цього є вимоги Міністерства освіти і науки України щодо кількості студентів у групах (близько 20), у той час як на Заході більшість практичних курсів оволодівають студенти в групах з 5–6 осіб;

– різні підходи навчальних закладів до формування змісту підготовки, який суттєво варіюється через неузгодженість концепцій,

на яких ґрунтується викладання загальноосвітніх і професійно спрямованих курсів [3].

У такому контексті очевидною стає необхідність удосконалення вітчизняної системи педагогічної освіти, одним із шляхів якого є реорганізація системи підготовки майбутніх педагогів відповідно до європейських стандартів, що сприятиме підняттю престижу освіти, полегшенню мобільності студентів та розширенню можливостей їх працевлаштування. З цією метою 19 травня 2005 р. була підписана декларація про участь вітчизняних вищих навчальних закладів у Болонському процесі, що наголошує на необхідності європейської співпраці у забезпеченні якості вищої освіти, підвищенні якості підготовки фахівців, зміцненні довіри між суб'єктами освіти, мобільності, сумісності систем кваліфікацій, посиленні конкурентоспроможності Європейської системи освіти.

Аналіз упровадження кредитно-модульної системи організації навчання дозволяє говорити про її безумовно позитивні сторони. Завдяки стандартизації оцінювання рівня знань студентів відкриваються можливості для вільного переходу з одного навчального закладу в інший і, таким чином, отримання бажаної освіти. Кредитно-модульна організація навчального процесу дає змогу кожному студенту максимально розкрити свої індивідуальні здібності, активно працюючи упродовж навчального року. Педагогічна взаємодія в умовах кредитно-модульної системи є цікавою і корисною як для викладачів, так і для студентів, адже викладачі мають більше часу для підвищення свого наукового рівня, студенти – для самостійної роботи.

Разом із тим упровадження положень Болонської декларації в українську систему освіти відбувається на фоні існуючих проблем:

– недостатнє розуміння відмінностей підготовки майбутніх педагогів за освітньо-професійними рівнями бакалавр, спеціаліст і магістр;

– загрозлива тенденція до погіршення якості вищої освіти;

– збільшення розриву зв'язків між сферою професійної підготовки майбутніх педагогів і ринком праці;

– надлишкова кількість вищих навчальних закладів [2].

Отже, на сучасному етапі реформування та модернізація світових систем освіти є об'єктивною необхідністю та реальністю, зумовленою безпрецедентним зростанням уваги до освіти, розширенням її функцій і ролі в суспільстві. Модернізація системи вищої педагогічної освіти в Україні передбачає приведення національної системи освіти у відповідність з вимогами Болонської декларації, подальший розвиток вищої та післядипломної освіти, пошук ефективних способів професійного зростання педагогів у процесі непевної освіти. В Україні процес реформування системи вищої педагогічної освіти відбувається в умовах упровадження кредитно-модульної системи організації навчально-виховного процесу та розвитку післядипломної освіти.

Література та джерела

1. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна–Болонья–Саламанка–Прага–Берлін) / [упоряд. М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, В.Д.Шинкарук та ін.] – Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В.Гнатюка, 2003. – 52 с., с. 8.
2. Впровадження Болонського процесу. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 11.10.2006 : <http://www.osvita.org.ua/bologna/vprov/.> – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Семигіна Т. Професіоналізація соціальної роботи: перерваний політ? [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 05.02.2008 : <http://mlsp.gov. ua/labour/sp/document/36906/semigina_sw_final.doc.> – Загол. з екрану. – Мова укр.
4. Степаненко В.В., Чорнуха Н.М. Чи потрібні Україні євростандарти освіти? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua/bologna/vprov/articles/04.html.> – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Le Processus de Bologne: prochaine étape, Bergen en 2005. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ec.europa. eu/education/policies/educ/bologna/bologna_fr.html.> – Загол. з екрану. – Мова фр.
6. Schema national des formations sociales 2001-2005. – Paris: GNI, 2001. – 123 p.
7. Loi de modernisation sociale № 2002-73 du 17 janvier 2002. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 28.11.2004 : <http://www.cncp. gouv.fr/contenus/supp/supp_loimoder.html.> – Загол. з екрану. – Мова фр.

В статье отражены основные подходы к построению модели профессиональной подготовки будущих педагогов в европейских странах: опора в процессе профессиональной подготовки на этику, идеалы, ценности педагогической деятельности; наличие системы требований к претендентам учиться на педагогических специальностях; стремление построить процесс профессиональной учебы педагогов в контексте непрерывного образования.

Раскрыты основные подходы к модернизации системы высшего педагогического образования в Украине: приведение национальной системы образования в соответствие с требованиями Болонской декларации; внедрение инновационных технологий в систему высшего и последипломного образования.

Ключевые слова: педагогическое образование, модернизация педагогического образования, европейское образовательное пространство, евроинтеграция.

The basic approaches to constructing a model of future social teachers training in European countries has been described in the article: support in the process of training on ethics, ideals, values, educational activities, a system of requirements for applicants to study for pedagofical specialties, the desire to achieve unity of theoretical and practical components of education, aspirations build process of teachers training in the context of lifelong education.

The main approaches to the modernization of higher Education in Ukraine has been delivered: harmonization of the national education system in line with the requirements of the Bologna Declaration, the introduction of innovative technologies in the system of higher and postgraduate education.

Keywords: pedagogical education, upgrading of pedagogical education, European educational space, European integration.

УДК 863.3; 35

НАЛАГОДЖЕННЯ СПІЛКУВАННЯ В УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Ратинська Оксана Миколаївна,
м.Тернопіль

У статті подається аналіз теоретичних засад спілкування в середньому шкільному віці та змісту процесу налагодження спілкування учнів середнього шкільного віку, проведено практичну роботу щодо удосконалення процесу спілкування в учнів середнього шкільного віку. Показано, що участь у тренінгу дала можливість удосконалити процес спілкування в учнів середнього шкільного віку.

Ключові слова: спілкування, учні середнього шкільного віку, соціальний педагог, бар'єри спілкування.

Проблема вивчення особливостей спілкування у середньому шкільному віці обумовлена рядом важливих обставин. Перш за все, вона визначається особливостями самого віку, який описується психологами і педагогами як найскладніший етап розвитку організму та психіки дитини.

Інтенсифікація навчання в школі, великий обсяг домашніх завдань, телебачення, комп'ютер створюють дефіцит спілкування підлітка з ровесниками та дорослими. Учень, входячи в ілюзорний світ, спілкується з машиною, реакцію якої можна передбачити завжди, відходить від реалій життя. Дуже часто спілкування з комп'ютером, який не образить і не образиться, замінює спочатку спілкування з ровесниками, а пізніше – з іншими людьми взагалі [1; 8].

Актуальність дослідження. Потреба у спілкуванні в середньому шкільному віці дуже велика. Часто виникають спонтанні групи, рівень згуртованості яких не поступається рівневі організованого колективу. Щодо характеру лідерства: у шкільних класах офіційний лідер не завжди буває найавторитетнішою людиною. Його висувають не стільки діти, скільки дорослі, успішність діяльності якого залежить від того, чи налагодить він контакти з неформальними лідерами. У стихійних групах, хоч би яким гострим було в них внутрішнє суперництво, вожаком може стати той, хто має реальний авторитет.

Середній шкільний вік – це період переходу від дитинства до дорослості, усвідомлення себе як дорослої особи, переосмислення цінностей. Поява почуття дорослості, як специфічного новоутворення самосвідомості, є структурним центром особистості підлітка, тією якістю, в якій відображається нова життєва позиція у ставленні до себе, людей і світу загалом. Саме воно визначає спрямованість і зміст активності учня середнього шкільного віку, його основні прагнення, бажання, переживання й ефективні реакції. Учні середнього шкільного віку відкриті для спілкування з людьми – однолітками й дорослими, а замкнутість зумовлена відчуттям, що їх не розуміють, переживанням несправедливості чи неповаги до себе [2, с.155-157].

У цьому віці особливо яскраво виражена залежність від думки чи ставлення оточуючих. Підлітки намагаються демонструвати свої кращі риси, заслужити схвальні відгуки – особливо від тих, чия думка для них важлива.

Підлітки схильні вибирати друзів, цінності яких подібні на їх власні, тому цінності батьків та однолітків можуть значною мірою збігатися через спільність їх походження, соціально-економічних умов життя, релігії, освіти і навіть місцем проживання [3].

Постановка проблеми. Проблема особливостей спілкування в середньому шкільному віці знайшла своє відображення у роботах науковців Бодальова А.А., Васюри С.А., Волошиної М.П., Гнєздилової Г.В., Дубровіної І.В., Кона І.С., Масгутової С.К. та інших.

Проблема комунікативних бар'єрів (чи, як їх іноді називають, „ускладнень", „перешкод") розглядається дослідниками у контексті соціально-психологічних проблем. Так, „труднощі" у спілкуванні розглядаються в рамках досліджень: міжособистісного сприймання (Г.Андрєєва, Т.Азаров, Б.Паригін, Г.Сухобська, А.Бодальов, Є.Мосейко); міжособистісної взаємодії (В.Куніцина, Є.Залюбовська, Г.Рогова, Б.Ломов, Є.Цуканова, М.Андерсен); міжособистісних відносин (І.Нелісова, Н.Обозов, А.Єршов, Х.Гуетськов); у дослідженнях комунікації (Г.Андрєєва, А.Хараш, Л.Петровська, М.Арутюнян, А.Блюмберг, Д.Катс), згадуються й аналізуються у процесі розробки проблем корекції спілкування (Г.Ковальов, К.Корі, К.Роджерс) [9].

Необхідність обґрунтування важливості спілкування у середньому шкільному віці, зокрема з ровесниками і дорослими, обумовила обрання нами теми дослідження «Налагодження спілкування в учнів середнього шкільного віку як соціально-педагогічна проблема».

Виклад основного матеріалу дослідження. Середній шкільний вік – це період, коли дитина вчиться спілкуватися, і відповідно до того на скільки вона є комунікативною, залежать її стосунки з іншими людьми.

В зв'язку з цим, розрізняють три різних індивідуальних стилі їх комунікативної активності [10].

Учні з індивідуальним стилем комунікативної активності більше прагнуть до спілкування, легко знайомляться, для них немає труднощів виступати перед великою кількістю людей. Вони визначаються ініціативністю в знайомленні з людьми, коло їхніх зв'язків широке. Але їхнє спілкування не стійке, зв'язки короткочасні. Цей стиль характеризує людей, що прагнуть до напруженої розумової і фізичної праці, з високою працездатністю, яким легко переключатися з одного виду діяльності на інший. Вони не чутливі до поразок у спілкуванні, а впевнені в собі люди. Їм притаманні енергійність, домінантність, рішучість, жорсткість, безпечність, прямолінійність, нестриманість. У класі вони займають середньо статусну позицію. Цей стиль носить назву «жорстко – поверхневого».

Підлітки, яким притаманний другий стиль комунікативної активності, вирізняються високою потребою поділитися своїми думками і враженнями з іншими людьми, різноманіттям зовнішнього вираження емоцій у спілкуванні: швидкістю змін у міміці, пантоміміці, інтонації голосу. Вони прагнуть до глибоких взаємовідносин з партнерами у спілкуванні. Визначаються відвертістю, схильністю до різноманіття у предметній діяльності і соціальному контакті. Їм властиві свобода і плавність мовлення, а також швидкість сприймання чужої мови. Ці діти зберігають спокій і впевненість в собі при виконанні будь – якої справи. У них в міру виражена потреба до довіри і визнання з боку інших, прагнення до тісної співпраці, мають високий навчальний статус у класі. Це «м'яко – довірливий стиль комунікативної активності».

Нарешті, третій стиль комунікативної активності притаманний дітям середнього шкільного віку, які визначаються нешироким колом зв'язків, емоційною зрілістю, здібністю контролювати свої емоції, врівноваженістю. Вони консервативні, не люблять перемін. В ході міжособистісної взаємодії проявляють скромність, схильність брати на себе чужі обов'язки, альтруїзм, стійкість і постійність зв'язків з одними і тими ж людьми. Це «вибірково – стійкий стиль» [11].

Індивідуальний стиль комунікативної активності – це складне, багато комплексне утворення, що включає міжособистісну взаємодію і операційно – динамічні характеристики, спрямовані на встановлення соціальних зв'язків, побудову стійких взаємних відносин, тобто, активне пристосування до соціального середовища [5].

Як у вітчизняній, так і в зарубіжній психології та педагогіці немало вчених зробило свій внесок у розвиток даної проблеми. Вони показали свою точку зору на тему особливостей спілкування в підлітковому віці.

Спілкування учнів середнього шкільного віку – це обмін духовними цінностями, який відбувається у формі діалогу учня як з «іншими Я», так і в процесі взаємодії з оточуючими людьми. Цьому обміну властиві вікові особливості, і він надає як стихійний, так і до певної міри цілеспрямований вплив, що педагогічно

спрямовується, на ставлення і життєдіяльність груп, колективів і особистості підлітка. Спілкування – не тільки самостійна сфера життєдіяльності підлітків, воно охоплює всі інші сфери його життя. Цим визначається та сама найважливіша роль, яку спілкування відіграє у процесі становлення і життєдіяльності особистості. Цим пояснюється й інтерес педагогіки до цього феномена, прагнення виявити його роль у формуванні особистості, його виховні можливості. В основі розробленої педагогічної класифікації виховних функцій спілкування (вона враховує і психологічні класифікації) лежить уявлення про те, що вони, з одного боку, продовжуються спілкуванням як стихійним соціальним процесом, а з іншого відображають заданість спілкування соціальними умовами і певний ступінь регулювання через педагогічний процес.

Виділяють наступні виховні функції спілкування учнів середнього шкільного віку:

- нормативну (відображає освоєння підлітками норм соціально-типової поведінки тобто спілкування як нормативний процес);
- пізнавальну (відображає надбання індивідуального соціального досвіду в процесі спілкування, тобто спілкування як пізнавальний процес);
- емоційну (відображає спілкування як ефектний процес);
- актуалізуючу (реалізацію, що відображає, в спілкуванні типових і індивідуальних сторін особи підлітка, тобто спілкування як спосіб і засіб соціального становлення особистості).

Проаналізувавши бар'єри у спілкуванні учнів середнього шкільного віку, можна виділити наступні види:

– Б. Поршнєв виокремлює три форми комунікативних бар'єрів, які різняться за ступенем прозорості: уникання, авторитет, нерозуміння;

– оскільки причини комунікативних бар'єрів можуть приховуватися в змістових і формальних характеристиках самого повідомлення (фонетичних, стилістичних, семантичних), а також у логіці його побудови, то виділяють фонетичний, стилістичний та семантичний бар'єри;

– серед чинників, що впливають на особливості комунікації вчителя й учнів, виокремлюють соціальний, психологічний, фізичний і смисловий (когнітивний). Відповідно до цього розрізняють такі бар'єри комунікації: соціальний бар'єр, фізичний бар'єр, смисловий бар'єр, естетичний бар'єр, емоційний бар'єр, психологічний бар'єр, морально-психологічний бар'єр, інтуїтивно-емоційний бар'єр, кордон психологічного самозахисту, бар'єр невпевненості в своїх уміннях [6].

Аналізуючи проблеми виходу із ситуації утрудненого спілкування, як вважають дослідники, він можливий за умови дотримання принципів рівності (зв'язок двох або більше рівноактивних, рівноунікальних суб'єктів), взаємної детермінації (взаємодія суб'єктів, котрі впливають один на одного), усвідомлення себе та оточення через свою представленість в інших (здатність бути суб'єктом перетворення поведінки і свідомості оточення через свою представленість у них), нерівності взаємної детермінації (йдеться про особистісний спосіб існування кожного із партнерів), неоднаковості (визнається право партнера бути індивідуальністю). Важливою умовою виходу із ситуацій утрудненого спілкування є рефлексія та механізм усвідомлення себе.

Окрім розглянутих шляхів запобігання труднощам спілкування, рекомендуються й інші засоби, зокрема корекція спілкування. Вона має будуватися на основі діагностики труднощів мотиваційного характеру. Йдеться про те, що змінювати необхідно не лише зовнішній бік спілкування, але й розкривати глибинні причини утруднень. Таке поєднання дасть змогу гармонізувати, оптимізувати й гуманізувати людську взаємодію. Отож корекційна робота має враховувати вік, стать, індивідуальні особливості людини, специфіку соціалізації, вид діяльності. Її слід спрямовувати не стільки на відпрацювання необхідних навичок спілкування, скільки на корекцію ставлення до інших людей і пов'язаної з цим самооцінки, подолання внутрішніх конфліктів, самосвідомості. Для цього спеціалісти радять застосовувати такі форми, як навчання самоаналізу, застосування групового соціально-психологічного тренінгу. При цьому в поведінковому тренінгу варто застосовувати рольову гру, групову дискусію, різні інноваційні ігри.

З метою експериментального вивчення особливостей спілкування у середньому шкільному віці ми провели серію досліджень. Експериментальною базою була ЗОШ №22 м. Тернополя. У дослідженні взяли участь 50 учнів, з них 16 осіб – учні 6-го класу (9 дівчаток і 7 хлопчиків), 14 осіб – учні 7-го класу (9 дівчаток і 5 хлопчиків), 20 осіб – учні 8 – го класу (12 дівчаток і 8 хлопчиків). Основними методами дослідження слугували спостереження, бесіда, усні опитування й анонімне анкетування учнів.

В ході дослідження ми вивчали, які особистісні якості можуть перешкоджати налагодженню спілкування в середньому шкільному віці; характер спілкування підлітків з батьками; значення школи і вчителя в житті підлітка; виникнення конфліктних ситуацій у спілкуванні з однокласниками; наявність друзів у підлітків; мотиви вибору друзів; ставлення до дружби як життєвої цінності; особливості взаємин з особами протилежної статі.

Спілкування з товаришами в цьому віці набуває такої цінності, що нерідко витісняє на задній план і навчання, і навіть стосунки з рідними. Навчання привертає увагу не стільки своїм змістом, скільки можливостями спілкування з однолітками. Прийнято вважати, що потреба в спілкуванні у середньому шкільному віці знижується, поступаючись місцем потребі в спілкуванні з однолітками. Проте, як показують деякі дані, необхідно розрізняти спілкування формальне, регламентоване, присвячене питанням поведінки, навчання і т. п.

Якщо перше викликає у підлітків гостру незадоволеність, то потреба в другому не менше, ніж в спілкуванні з однолітками, але задовольняється менше ніж наполовину (29,2%). При цьому виявлено, що спілкуванням з матір'ю задоволені тільки 31,1% підлітків, а спілкуванням з батьком – і того менше – 9,1%. Причиною такого психологічного бар'єру, що виникає між підлітком і батьками, І. С. Кон називає «невміння і небажання вислухати, зрозуміти те, що відбувається в складному юнацькому світі», невміння прийняти підлітка як деяку автономну реальність, упевненість в непогрішності свого життєвого досвіду.

«Вони мене не слухають!» – найпоширеніша (і абсолютно справедлива) скарга хлопчиків і дівчаток на батьків. За оцінкою підлітків, рівень розуміння з боку батьків, легкість спілкування і власна відвертість з ними різко знижуються від 6-го до 8-го класу, і по всіх цих параметрах батьки значно поступаються друзям – однолітками опитаних [7, с.78-82].

Спілкування з товаришами складає для підлітка більшу цінність, причому рідко навчання відходить на другий план. З одного боку, у підлітка яскраво проявляється проблема спілкування, спільної діяльності, колективного життя, дружби, а з іншого – бажання бути прийнятним, визнаним, шанованим товаришами [4].

З метою удосконалення процесу спілкування в учнів середнього шкільного віку нами було проведено формувальний експеримент. На цьому етапі нами проведено тренінг спілкування для учнів 6-го класу (16 осіб (9 дівчаток і 7 хлопчиків)), оскільки ці підлітки найбільшою мірою потребували налагодження процесу спілкування, як показали результати констатувального експерименту.

В результаті повторного опитування учнів, нами встановлено, що сором'язливими вважають себе 43, 75% , на відміну від 56,25% підлітків до проведення тренінгу.

Змінилося ставлення шестикласників до своїх однокласників: 50% опитаних учнів вважають своїх однокласників хорошими і 50% учнів вважають, що однокласники є різні і жоден із них не вважає всіх поганими.

На запитання «Чи вважають вони дружбу життєвою цінністю?», 100% шестикласників дали відповідь «так».

Крім цього, в досліджуваних учнів налагодилось спілкування із особами протилежної статі, про що свідчать результати контрольного опитування: легко спілкуються з протилежною статтю 40% учнів, певні труднощі виникають при спілкуванні з особами протилежної статі у 50% шестикласників і важко почувають себе в цьому плані 10% опитаних.

Таким чином, участь шестикласників у тренінгу дала можливість удосконалити процес спілкування в учнів середнього шкільного віку.

Висновок. Аналіз соціально-психологічної літератури з про-

блеми особливостей спілкування у середньому шкільному віці свідчить про те, що середній шкільний вік – це період, коли дитина вчиться спілкуватися, і відповідно до того на скільки вона є комунікативною, залежать її стосунки з іншими людьми.

Досліджено зміст процесу налагодження спілкування в учнів середнього шкільного віку. В ході дослідження ми вивчали, які особистісні якості можуть перешкоджати налагодженню спілкування в середньому шкільному віці; характер спілкування підлітків з батьками; значення школи і вчителя в житті підлітка; виникнення конфліктних ситуацій у спілкуванні з однокласниками; наявність друзів у підлітків; мотиви вибору друзів; ставлення до дружби як життєвої цінності; особливості взаємин з особами протилежної статі.

З метою удосконалення процесу спілкування в учнів середнього шкільного віку нами було проведено формувальний експеримент. На цьому етапі нами проведено тренінг спілкування для учнів 6-го класу (16 осіб (9 дівчаток і 7 хлопчиків)), оскільки ці підлітки найбільшою мірою потребували налагодження процесу спілкування, як показали результати констатувального експерименту.

Література та джерела

1. Алексеев М. Н., Григорьев С. Г. Принципы построения учебного Веб-сайта // Материалы XI международной конференции “Информационные технологии в образовании” (ИТО-2001) (http://ito.edu.ru/2001/ito/III/I/III—I-2.html).
2. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: Навч. - метод. видання. – К.: Либідь, 2003. – 280 с., с.155-157.
3. Волкова Н. П. Педагогіка: Посібник для студ. вищ. навч. закл. — К.: ВЦ “Академія”, 2001. – 576 с.
4. Дорошенко С. І. Основи культури і техніки усного мовлення. — Харків: “ОВС”, 2002. – 144 с.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2000. – 332 с.
6. Іванишин В., Радевич-Винницький Я. Мова і нація. — Дрогобич: Вид. фірма “Відродження”, 1994. – 218 с.
7. Кон И.С. Дружба: Этико-психологический очерк. - 3-е издание. - М.: Политиздат, 1989. - 114с., с.78-82.
8. Леонтович О. А. Проблеми віртуального спілкування // Полеміка. — № 7. — International Research and Exchanges Board, 2001 (http://www.irex.ru/ publications/polemika/7 leontovich. htm).
9. Мусатов С. Педагогічна комунікація: Психологічні витоки та особливості // Освіта і управління. — 1999. — Т. 3. — № 3.
10. Семиченко В. А. Психология речи: Учеб. пос. — К.: “Магистр-S”, 1998.
11. Сердюк О. П. Основи управління комунікативним процесом: Підручник. — К.: ІЗМН, 1998.

В статье дается анализ теоретических основ общения в среднем школьном возрасте и содержания процесса налаживания общения учащихся среднего школьного возраста, проведено практическую работу по усовершенствованию процесса общения в учеников среднего школьного возраста. Показано, что участие в тренинге дало возможность усовершенствовать процесс общения у учеников среднего школьного возраста.

Ключевые слова: общение, учащиеся среднего школьного возраста, социальный педагог, барьеры общения.

The article deals with the theoretical foundations of communication in the middle school age and content of debugging communication students middle school age, conducted practical work to improve the communication process in the secondary school age. Shown that participation in the training provided an opportunity to improve the process of communication in secondary school age.

Key words: communication, students middle school age, social pedagogue, barriers of communication.

УДК 377 (477.87) “1919/1939”

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ НА ЗАКАРПАТТІ У ЧЕХОСЛОВАЦЬКИЙ ПЕРІОД

Розлуцька Галина Миколаївна,
м.Ужгород

У статті розглядається процес становлення професійної освіти на Закарпатті під час входження до складу Чехословаччини та виділяються переваги і недоліки цього періоду. Важливим аспектом для цілісного розгляду становлення освіти на Закарпатті є взаємовплив чехословацьких і західноукраїнських народів. Певні труднощі перешкоджали діяльності педагогічних закладів та здобуттю якісної освіти, що призвело до браку кваліфікованих педагогічних кадрів. Дослідження навчального процесу в інших фахових школах Закарпаття стануть предметом подальшої наукової роботи.

Ключові слова: професійна освіта, педагогічні кадри, учительські семінарії, культурно-освітній процес.

Закарпатські землі знаходились під владою різних держав, що вплинуло не лише на зміни у політиці краю, а й у сфері освіти, культури та суспільного життя населення. Як під владою Австро-Угорщини, так у складі Чехословаччини наш народ боровся за становлення професійної освіти. Культурно-освітні діячі й громадські організації використовували сприятливі умови для цього. Проте економічна відсталість, слаба розвиненість міст й недостатня кількість активної інтелігенції, порівняно з Чехією, стримувало процес становлення. Дослідження періоду входження Закарпаття до складу Чехословаччини безумовно привертає увагу, адже у той час українці-русини позбулись насильницького гноблення. Таким чином, були створені кращі умови та відкриті ширші можливості для розвитку демократичної культури та освіти.

Період розвитку освіти та становлення педагогічної думки під час входження Закарпаття до складу Чехословацької Республіки досліджено В.Гомоннаєм, М.Кляп, М.Кухтою, В.Сагардою, П.Стрічиком, І.Фекетою, В.Химинцем. Історичний аспект формування професійної освіти на Закарпатті вивчено М.Басарабом, М.Вегешом, І.Гранчаком, Ю.Гуснаєм, М.Токарем, С.Сірополком.

Метою нашого дослідження є процес становлення професійної освіти на Закарпатті під час входження до складу Чехословацької республіки, розгляд діяльності закладів професійної педагогічної освіти та визначення взаємовпливу чехословацьких і західноукраїнських народів, переваг і недоліків цього періоду.

У працях багатьох дослідників розвиток професійної освіти на Закарпатті розглядається окремо від культурно-освітніх процесів, які відбувались на інших українських землях. На нашу думку, це є недоліком, адже взаємовплив закарпатців та українців, які перебували під владою тієї самої держави є важливим для розгляду цілісного процесу становлення освіти на Закарпатті.

Після розпаду Габсбурзької монархії у кінці жовтня 1918 р. почали створюватись народні ради, які вирішували питання про політичну орієнтацію. "Географічне положення цих центрів і визначало політичну орієнтацію їх членів. Найзахідніший Пряшів агітував за входження в Чехословаччину; Ужгород і Мукачево представляли проугорські настрої; Хуст виступав за об'єднання з Україною; Ясіня відстоювало незалежний політичний курс " [11, с.7]. Як наслідок Сен-Жерменської мирної угоди, 10 вересня 1919 р. Підкарпатська Русь увійшла до складу Чехословаччини, яка "зобов'язалася зорганізувати Закарпаття в адміністративну одиницю під назвою «Підкарпатська Русь» з самостійним сеймом та автономією в справах мови, школи, релігії та місцевого управління " [9, с.638].

Закарпатська освіта після правління Австро-Угорщини була вкрай убогою: "34 греко-католицькі народні школи та дві греко-католицькі учительські семінарії – одна хлоп'яча (заснов. 1793 р.), а друга дівоча (заснов. 1902 р.), обидві в Ужгороді. Решта шкіл були мадярські, а саме, крім народних, 6 – горожанських шкіл, 4 – середні школи (3 – класичні гімназії – з латинською мовою від першого класу та з необов'язковою грецькою мовою від 5 класу – в Ужгороді, Мукачеві та Берегові, а одна реальна школа в Мішковцях), учительська семінарія в Мукачеві (засн. 1914 р.), дві торговельні школи – в Ужгороді та Мукачеві, керамічна школа в Ужгороді, 5 доповнюючих ремісничих шкіл " [9, с.638-639]. Не зважаючи на це, варто відмітити роль першого президента Чехословаччини Томаша Масарика, який сприяв розвитку чехословацької та української культури й освіти. "Нашъ славный президентъ Масарикъ отстаивалъ интересы не только своего народа на Мирной Конференціи, а также и Подкарпатской Руси… Всъ старанія теперь Чехо-Словенской Республики напрвлено къ тому, чтобы поднять культуру этой страны и помочь бъдному народу. Она заботится не только о народъ, но также о всякъ служащихъ и въ часности объ учителяхъ" [2]. "Під керівництвом президента Т. Масарика державні органи Чехословаччини приділяли значну увагу розвитку освіти в усіх її регіонах. За роки його президентства на Підкарпатській Русі збудовано десятки приміщень для шкіл, які з цією метою використовують і сьогодні. Показовим з цього може бути те, що старше покоління мешканців Свалява ще й сьогодні називають середню школу № 1 «Масариковою школою» " [11, с.7].

У 1919-1920 рр. гімназії в Ужгороді, Мукачеві та Берегові було перетворено в реальні гімназії, де з п'ятого класу викладалась латинська мова, а в трьох учительських семінаріях введена руська мова, що за австро-угорської влади викорінювалось. Вагомою перешкодою до здобуття якісної професійної освіти був мовний хаос у гімназіях. Лише у двох (в Ужгороді та Берегові) навчали рідною мовою. Отож, крім недостатньої кількості підручників, залишалася проблемою "язикова різноманітність професорів і подекуди нетолерантність чеського професора до наших дітей, як то є у Берегові. Гімназії в Мукачеві та Хусті, що мають директорів напряму московського, вчать наших дітей московською мовою. Біду тут ще побільшує те, що місцеві москвофільські професори не володіють московською мовою, і дитина забуває своє і не навчається московської мови " [10, с.57].

Ситуація із педагогічними кадрами у 20-30-х роках все ще залишалась складною. Адже, крім того, що їх не вистачало в існуючих школах, то найбільше відчувався брак у нових школах, що відкривалися, через відмову більшої частини вчительства працювати. "Із 674 учителів шкіл Закарпаття лише 379 дали присягу служити чехословацькій владі. Із загальної кількості вчителів 44 % звільнилися. У Мукачеві звільнилися 36 учителів, у Берегові – 24, у Сваляві – 13, у Великому Березному – сім учителів. Ще гірше становище було в гімназіях. Тільки шість викладачів гімназій після першої світової війни дали згоду працювати в умовах чехословацького режиму. Із 110 гімназійних посад було зайнято лише шістдесят дві " [11, с.7]. Одні не хотіли складати присягу, оскільки не були впевнені у діючій владі, а, можливо, боялись, що знову будуть такі переслідування як за Австро-Угорщини. Інші були настільки змадяризовані, що майже не знали руської мови, тому не могли працювати у новостворених руськомовних школах (протягом 20-х рр. збудували більше 50 шкіл).

Реферат Підкарпатської Русі вирішив проблему із браком педагогічних кадрів шляхом призначення на вакантні посади чехів або російських та українських емігрантів. "…400 школъ безъ учителей. Жебы помочь недостатку учителей треба устроити 5 мъсяны курсы для чешскихъ интелигентнихъ людей. Курсы треба вести при ужгородской учительской семинаріи и кеды будетъ дужо просителей, то и при семинаріи въ Мукачевъ" [4]. Й.Пешек, головний інспектор шкіл Закарпаття у 1919-1924 рр., запропонував запросити кваліфікованих фахівців з Галичини. Такі галичани як А.Алискевич, В.Бірчак, І.Панькевич, П.Яцко та інші стали прибічниками А. Волошина і викладали в учительських семінаріях, гімназіях та школах. Ю. Гуснай теж підтверджує факт сприяння розвитку освіти і культури тогочасною чехословацькою владою: "До 1924 р. шкільний реферат в Ужгороді працює в інтенціях славянського братерства. Він є фактичним провідником, ціль його – вчити нарід, сказати русинові, що він є, дати йому власну культуру, вибудувати йому школу, яка б могла за короткий час конкурувати зі школами инших народів. Був це шкільний реферат, ведений блаженної пам'яти п. мін. радником Йосифом Пешеком" [10, с.54].

Наступний інспектор Й.Шімек відмовився від послуг галичан і запросив чехів. Таким чином, відбувається взаємовплив та обмін досвідом між закарпатськими русинами, галичанами й чехами, що є важливим моментом для цілісного розгляду процесу становлення професійної освіти. Оцінивши ситуацію, А. Волошин запропонував "збільшити набір у три середні педагогічні заклади освіти – Ужгородську півче-учительську семінарію, які він очолював, в Ужгородську жіночу учительську семінарію та в Мукачівську семінарію. Впродовж кінця 20-х і в 30-х роках в півче-учительську семінарію приймали 40 чоловік щорічно, в жіночу – по 50, в Мукачівську семінарію також 50. Отже, щорічно три середні педагогічні заклади давали школам 140-150 учителів " [7, с.168].

Крім професійної педагогічної освіти у семінаріях, слід звернути увагу на гімназистів. Вони додатково складали екзамени з педагогічних дисциплін при семінарії і могли працювати вчителями. На нашу думку, цінними кадрами для шкіл були випускники гімназій, оскільки краще, ніж будь-який чеський викладач, могли прищепити учням любов до навчання рідною мовою, утверджувати ідею національної самосвідомості для інтересів свого народу. Вони добре розуміли особливості культури та традиції Закарпаття. "Лише протягом 1919-1932 років 916 русинів отримали спеціальність учителя і пішли працювати в школи. Це були переважно випускники трьох учительських семінарій та гімназисти " [6, с.101].

Великий внесок у вдосконалення системи професійної освіти на Закарпатті зробив як блискучий вчений, педагог, культурно-освітній і громадський діяч. Він як національно свідомий громадянин хотів змінити тогочасну систему освіти. Будучи директором Ужгородської учительської семінарії, він мав кращі можливості реалізувати свої плани. А. Волошин почав вдосконалення із самого учителя, бо вважав, що професійні та особисті якості відіграють важливу роль для мотивації учнів до навчання і відвідування занять. Постійна робота над собою та особистий приклад сприяли підвищенню фахового рівня учителів, а через них забезпечується надання хороших знань учням. Семінарія готувала не тільки фахівців, а й справжніх патріотів, організаторів освіти й культурного життя. "Завдяки наполегливій роботі А. Волошина на посаді директора Ужгородської учительської семінарії цей навчальний заклад перетворився в осередок підготовки висококваліфікованих фахівців для шкіл Закарпаття. Основними факторами цього були: вдосконалення навчально-виховного процесу, зміцнення матеріально-технічної бази, досвідчений педагогічний колектив, підібраний з місцевої інтелігенції, та якісні зміни в контингенті учнів семінарії, серед яких стали переважати вихідці з сімей селян, ремісників, робітників " [6, с.99].

Значну увагу А. Волошин приділяв бібліотеці та наявності підручників з педагогічних дисциплін для постійного підвищення рівня педагогічних кадрів та підготовки учителів. "Бібліотека проводила обмін літератури, зокрема наукової, не лише з бібліотеками Закарпаття, але й інших міст, зокрема Пряшева, Братіслави, Праги " [6, с.96]. У той час, коли почалось масове збільшення мережі шкіл та брак педагогічних кадрів, була недостатня кількість дидактичного забезпечення. Судячи з цього, А. Волошин почав

посилено видавати підручники для студентів учительських семінарій та учнів старших класів гімназій. Серед них : "Педагогічна психологія" (1930, 1932 р.), "Коротка історія педагогіки для учительських семінарій" (1921, 1931 р.), "Педагогика і дидактика для учительських семінарій" (1923, 1924 р.), "О соціяльном выхованю" (1924 р.), "Методика" (1932 р.), "Методика народно-шкільного навчання" (1935 р.) та інші. З метою впровадження досягнень світової педагогічної освіти у навчальний процес семінарій та гімназій він наполегливо вивчав історію та теорію педагогіки і психологію інших країн. А. Волошин налагоджує зв'язки з педагогами і культурно-громадськими діячами Галичини, Словаччини, Угорщини, Чехії, а також навчання у Вищій педагогічній школі Будапешта дало можливість познайомитись із рядом прогресивних вчених.

Формування кваліфікованого педколективу підняло роль Ужгородської учительської семінарії у підготовці кваліфікованих учителів. А.Волошин запрошував досвідчених викладачів із місцевої інтелігенції, таких як: І.Белас, Я.Голота, М.Дудка, Е.Дунда, М.Егреші, М.Ерделі, І.Мураній, Л.Павлик, Д.Петрівський, У.Сільвай, Г.Халупка, Б.Чургович. Завдяки досвідченості, професійним й особистим якостям вони завоювали авторитет студентів семінарії.

Питання "чехізації" хвилювало багатьох дослідників, тому варто детальніше зупинитись на ньому. Одні вважали, що чеський уряд насильно не нав'язував чеську мову, інші наголошують на збільшенні чеських шкіл. Наприклад, П. Стрічик, М. Талапканич і В. Химинець вважають, що це не було політикою уряду, а проявом несправедливості і чеського шовінізму, бо "ніде в офіційних документах Чехословаччини не вказується на «необхідність чехізувати» русинів, угорців чи німців. Уряд створював на Закарпатті чеські школи для зручності навчання дітей тих чехів, які були надіслані в Підкарпатську Русь для роботи. … чеські кола силою не змушували русинів, євреїв, словаків чехізуватися, але, щоправда, створювані ними школи сприяли цьому. Якщо в 1920 році на Закарпатті були 22 чеські школи, то в 1938 році – їх уже нараховувалося 188. Чехів же проживало в той час у краї не більше 40 тис. чоловік " [11, с.7]. Е.Балагурі та І.Гранчак стверджують: "Правдою є, що уряд Чехословаччини, близької рисам словянської держави, сприяв успіхам освіти в Закарпатті, хоч частково односторонньо підтримував розвиток саме чеської школи. Елементи чехізації населення мали місце, але не вони становили суть освітньої політики " [8, с.361]. На думку К.Деркача, "чеський уряд проводив чехізацію не тільки шляхом збільшення чеських шкіл, а і шляхом вербування нашої молоді в ремісничі училища Чехії. Після їх закінчення більшість залишалась працювати на чеських заводах, забували, хто вони є, якого роду, а чеська буржуазія одержувала дешеву робочу силу " [5, с.13].

З іншого боку, В. Гомоннай підтверджує проведення політики чехізації за допомогою фактів. "Разом з тим в ці роки відчутно проявлялись тенденції чехізації населення Закарпаття, сіялась національна ворожнеча. Про це переконливо свідчить такий факт : якщо в 1921 році чеські школи на Закарпатті становили 3,2% загальної кількості шкіл, то вже в 1937 році їх кількість зростає до 23%. Це в той час, коли чехів і словаків жило на Закарпатті лише 3,29%. … в 1929-1930 н. р. чехословацька влада при Мукачівській семінарії відкриває паралельні класи з викладанням чеської мови. … тенденція чехізації проявлялась і в будівництві нового шкільного приміщення для чеських класів, це тоді, коли руське відділення семінарії розміщувалось у пристосованих приміщеннях. Характерно і те, що з листопада було введено необов'язкове навчання руській мові у чеських паралельних класах " [1, с.36]. Ю.Гуснай чітко характеризує небажання чехословацького уряду налагоджувати мовне питання у гімназіях: "Це є просто недоумство – вчити вчителя не тою мовою, якою говорять його майбутні учні. Це яскраво характеризує чи небажання, чи слабість компетентних урядів, що не можуть взяти правильної лінії… Якраз тут робить найбільшу помилку офіціальна політика Підкарпаття, бо не розуміє свого послання щодо нас. Чехи, як розумніші від нас, мали б бути нашими учителями, показати нам наші помилки та показати на правильну дорогу. А, може, того якраз вони собі не бажають?" [10, с.58].

Вищенаведене дає підстави зробити висновок, що прояви чехізації на Закарпатті у 20-30-ті рр. відбувалися, що перешкоджало цілісному розвитку системи освіти. Чеська влада, на відміну від австро-угорської, не наголошувала на цьому. Не зважаючи на те, що уряд не забороняв відкривати руські школи та громадські організації, він не забував про побудову мережі чеських шкіл на державні кошти та привілеї (безоплатне опалення, книжки, зошити, одяг тощо) у той час, коли тут проживало лише декілька чеських сімей. Звичайно, що це було несправедливо по відношенню до закарпатського населення.

Із приєднанням Закарпаття до Чехословацької республіки, крім Ужгородської чоловічої та жіночої семінарій продовжувала підготовку учительських кадрів Мукачівська учительська семінарія. Під керівництвом Йосипа Кром'яка вона готувала фахівців для всього краю, а склад семінаристів почав поповнюватись вихідцями із робітничих та селянських сімей. "Очень печально, что въ настоящее время подготовка учителей очень слабая, профессорами гимназіи и семинаріи являются тепер люди, что не имеютъ учительскаго диплома, а суть професора гимназіи. Мы должны протестовать противъ этого на будуще время " [3]. Зважаючи на низький професіональний рівень вчителів, вдосконалювались навчальні плани, які забезпечували загальнонаукову, гуманітарну, педагогічну та практичну підготовку. Зростанню національної свідомості та збагаченню знань семінаристів сприяли такі викладачі, як Берштейн, Гассай, Гевкан, Добош, Орос, Скіба, Торбіч, Хром'як, Шереш, Штрьобак та інші.

Таблиця 1.

Кількість учнів у семінаріях протягом 1920-1928 рр. [1, с.32, 35]

	1920/ 21	1922/23	1924/25	1926	1926/27	1927/28
Ужгородська чоловіча учительська семінарія	74	76	98	105	131	129
Ужгородська жіноча учительська семінарія	–	67	78	47	121	129
Мукачівська учительська семінарія	–	96	108	79	81	89

Семінаристи збагачували знання з педагогічних дисциплін зі сторінок періодичних видань "Учитель" (1920-1936), "Урядовий вісник" (1921-1938). Крім того велику освітню роль відігравали учительські громадські організації такі, як "Учительська громада", "Педагогічне товариство", "Учительське Товариство Підкарпатської Русі", "Карпаторусский учительский Союз". Їх об'єднували спільні інтереси – підвищення професійного рівня, сприяння розвитку освіти та розповсюдження літератури і періодики. Створене у 1924 р. "Товариство учительства горожанських школ Подкарпатской Руси" обговорювало і вирішувало педагогічно-дидактичні проблеми. "Учительське Товариство Підкарпатської Русі" (1925 р., очолював В. Шпеник) пізніше прийняло русофільський напрямок. "Органом товариства була газета «Народна школа» (1929-1938 рр.), яка багато зробила для розвитку освітньої справи Закарпаття. Однак недолік був один : захоплення мовними і національними дискусіями. Це заважало по-діловому обговорювати основні проблеми освіти " [8, с.360]. Україно фільський напрямок підтримувало "Педагогічне Товариство Підкарпатської Русі" (1923 р.), яке вимагало дотримання норм української літературної мови у навчальному процесі. Його засновниками були А. Волошин, В. Желтвай, Ю. Ревай, П. Яцко. "… товариство налагодило випуск часопису «Подкарпатська Русь», готувало підручники для шкіл, приймало активну участь у різноманітних акціях, організовуваних товариством «Просвіта» та іншими україно фільськими організа-

ціями " [8, с.420]. Однак найбільш послідовним щодо підтримання української ідеї було товариство «Просвіта» (з 1920 р.), засноване за сприяння директора Ужгородської учительської семінарії А. Волошина. Головою було призначено Ю. Бращайка, який його очолював аж до 1939 р. "Для досягнення основної мети – прилучення народу, в першу чергу вчителів, учнів та селян до української ідеї – велика робота була проведена товариством по заснуванню на селах читалень. Тут підкарпатські русини могли брати газети, книжки, слухати лекції " [8, с.419].

Проаналізувавши погляди різних дослідників, ми схиляємось до думки, що політика Чехословаччини загалом позитивно вплинула на розвиток освіти на Закарпатті, проте процес становлення та вдосконалення професійної освіти проходив з великими труднощами. Проблема чехізації та мовні суперечки (україно фільський та русофільський напрямки) перешкоджали ідейній єдності активістів у процесі національного самоусвідомлення та відродженню освіти й культури русинів.

Прогрес освітньої системи, культурного рівня населення Закарпаття відобразився у вдосконаленні науково-методичного забезпечення та викладацького складу семінарій, у виданні підручників, періодичних видань та методичних викладацьких розробок, які збагачують фонд педагогічної науки. Створювались численні громадські учительські та культурно-освітні організації, які сприяли виданню літератури на народній мові, вирішенню професійно-педагогічних проблем, піднесенню національного, культурного рівня народу та утвердження ролі української мови у навчальному процесі не лише шкіл, а й гімназій та семінарій. Діяльність "Просвіти", "Педагогічного Товариства Підкарпатської Русі", "Учительської громади" підтримували національний дух і давали надію на краще майбутнє професійної школи. Зменшувалась кількість неписьменних завдяки додатковим курсам для людей старшого віку та неосвічених. Таким чином, відбулося не лише кількісне, а якісне збільшення вчителів на Закарпатті.

Перспективи подальшої роботи полягають у дослідженні щорічних звітів і навчальних програм інших закладів професійної освіти, крім педагогічної, що дасть змогу більш детальніше порівняти діяльність фахових шкіл Закарпаття.

Література та джерела

1. Гомоннай В. Педагогічна освіта на Закарпатті / В.Гомоннай, В.Росул, П.Ходанич. – Ужгород: Ґражда, 2003. – 112 с.
2. Державний архів Закарпатської області (ДАЗО). – Ф. 28. Реферат освіти Підкарпатської Русі (1919-1928 рр.). – Оп. 2. – С. 52. – Л. 7.
3. Державний архів Закарпатської області (ДАЗО). – Ф. 28. Реферат освіти Підкарпатської Русі (1919-1928 рр.). – Оп. 2. – С. 52. – Л. 14.
4. Державний архів Закарпатської області (ДАЗО). – Ф. 28. Реферат освіти Підкарпатської Русі (1919-1928 рр.). – Оп. 2. – С. 53. – Л. 1.
5. Деркач К. З історії Мукачівської учительської семінарії / К.Деркач, А.Павлик // Старий Замок. – 1999. – 19 серпня. – № 66-67. – С. 13.
6. Кляп М. І. Педагогічна діяльність Августина Волошина в міжвоєнний період (1919-1939) / Маріанна Іванівна Кляп. – Ужгород: Вид-во В.Падяка, 2001. – 152 с.
7. Кляп М.І. Августин Волошин і розвиток освіти на Закарпатті в період чехословацької доби / М.І.Кляп, М.П.Кляп // Доповіді наук. семінару, присвяченого 80-ій річниці утворення Чехословаччини «Закарпаття в складі Чехословаччини: Проблеми відродження і національного розвитку» (Ужгород, 28 жовтня 1998 р.). – Ужгород, 1999. – С.160-171
8. Нариси історії Закарпаття. Том II (1918– 1945) / [редкол. І.Гранчак, Е.Балагурі, І.Грицак та ін.]. – Ужгород: Вид-во «Закарпаття», 1995. – 663 с.
9. Сірополко С. Історія освіти в Україні / Степан Сірополко. – Київ: Наук. думка, 2001. – 912 с.
10. Українське шкільництво на Буковині, в Галичині, на Закарпатті та в Канаді [В.Сімович, С.Сірополко, Ю.Гуснай, М.Кумка] – Прага, 1932. – 72 с.
11. Химинець В. Освіта чехословацької доби / В.Химинець, М.Талапканич, П.Стрічик // Слово вчителя. – 2008. – № 11. – С.7

В статье рассматривается процесс становления профессионального образования на Закарпатье во время вхождения в Чехословакию и выделяются преимущества и недостатки этого периода. Важным аспектом для целостного рассмотрения становления образования на Закарпатье есть взаимовлияние чехословацких и западно-украинских народов. Некоторые проблемы препятствовали деятельности педагогических заведений и получению качественного образования, что привело к недостатку квалифицированных педагогических кадров. Исследование учебного процесса в других профессиональных школах Закарпатья станут предметом дальнейшей научной роботы.

Ключевые слова: профессиональное образования, педагогические кадры, учительские семинарии, культурно-образовательный процесс.

The article has considered the process of the formation of the professional education in Transcarpathian region while being the part of Czechoslovakia and has determined advantages and disadvantages of this period. The interplay of Czechoslovakian and West-Ukrainian people is the important aspect for the investigation of the whole educational process in Transcarpathian region. Some problems prevented from the functioning of pedagogical institutions and gaining the qualitative education, what led to the lack of the qualified pedagogical staff. The investigation of the studying process in the other professional schools of Transcarpathian region will be the objective for the further scientific work.

Key words: professional education, pedagogical staff, teacher training colleges, cultural-educational process.

УДК 37.037

ЛІТНІ КОЛОНІЇ ЯК ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У ДІТЕЙ НА ТЕРИТОРІЇ ЗАКАРПАТТЯ У 20-30 – РР. ХХ СТОЛІТТЯ

Сивохоп Ярослав Михайлович,
м.Ужгород

У статті розкрито тему ролі літніх колоній у процесах формування навичок здорового способу життя та підвищення функціональності дитячого організму в цілому. Значна увага приділяється проблемі здоров'я дітей у період 20-30-х років ХХ століття на території Закарпаття. У статті наводяться цитати видатних діячів того часу стосовно проблеми здоров'я дітей. Визначено основні педагогічні умови організації та проведення літніх колоній.

Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, літні колонії, педагогічні умови, діти, підлітки.

На початку ХХ століття розвиток освіти і школи досягався великими зусиллями педагогів і культурно-освітніх діячів, які не залишалися байдужими до багатьох проблем, а саме - політичне безправ'я, матеріальні нестатки, висока плата за навчання і поряд проблеми ослабленого здоров'я, алкоголізм, що був поширеним серед населення краю і вважався хворобою віку.

Педагогічна думка того часу формувалася на основі таких ідей:

- школа дає молоді дві цінності - навчання і виховання;
- школа поряд із сім'єю має виконувати важливу роль як соціальний інститут;
- функція школи полягає в тому, щоб сформувати людину, пристосовану до громадського життя, людину, яка здатна придушувати свої антисоціальні інстинкти та шкідливі звички.

На сторінках часопису «Наша школа» (1937, № 8-9) були вміщені висновки лікарів, педагогів щодо шкідливого впливу алкоголю на організм людини. «Алкоголь шкодить у багато більшій мірі молодим організмам, він притуплює всі психічні чинності людини: швидкість думки, спостереження, доцільність реакцій, правильність асоціацій, нищить мозок і нервову систему, веде до нервових і розумових недуг. Діти алкоголіків приходять на світ менше вартісними з кожного огляду.»

На той час надзвичайно цінними є педагогічні погляди О. Духновича щодо фізичного здоров'я молодого покоління. Він розглядає фізичне виховання як обов'язкову складову загального виховання. Кінцева мета фізичного виховання, зводиться до духовної досконалості і розв'язання соціального надзавдання: людина повинна бути не лише освіченою, але й фізично здоровою, готовою долати перепони у житті [6]. В школах того часу ця ідея знайшла поширення з виходом праць «Народна педагогія» та «Книжица читальная» [7].

На думку О.Духновича, виходячи з принципу природовідповідності, рухливість дитини має бути цілеспрямованим, педагогічно доцільним процесом і не може в повній мірі забезпечити нормальний фізичний розвиток, адже правильне харчування, перебування тривалий час на повітрі у всяку погоду, купання влітку по два рази на день, дотримання особистої гігієни - є важливими складовими процесу виховання, бо фізична, тілесна чистота пов'язана з духовною і моральною.

Ці педагогічні ідеї О.Духновича щодо гармонії навчання і виховання, єдності тіла і духу є актуальними і сьогодні, оскільки О.Духнович, наслідуючи ідеї Каменського і Песталоцці, вважає фізичне виховання органічною складовою частиною розумового, морального, естетичного, статевого, санітарно-гігієнічного виховання.

Гідним продовжувачем педагогічних ідей О.Духновича та традицій закарпатської школи був А. Волошин. Він вважав, що школа повинна дати не лише міцні знання, а й створити умови для нормального фізичного розвитку особистості та сформувати правильний погляд на здоровий спосіб життя.

Так у статті «Корчма і діти» А. Волошин акцентує увагу на гостру соціальну проблему пияцтва серед населення краю, відмічаючи, що «...уже і жони ходять в корчму, но даже малолітніх дітей понесуть с собой родителі в корчму і дают їм напитися паленки. Це в свою чергу пояснює той факт, що серед школярів «находиться много глупих, тупоумних дітей» [3].

А. Волошин слушно відзначає взаємозв'язок між вживанням алкоголю як дорослими, так і дітьми та його шкідливим, згубним впливом на фізичний та психічний розвиток дитини, адже «...паленка... малую дітину еще скорше показить, запутает розвивающийся розум... і подсічет всі сили тілесния и душевная». В статті звертається увага на факт передачі алкогольної залежності по спадковості («от пьяниць рідко родяться здоровия діти...») та дається настанова вчителям – «...уважайте в школі на діти пьяниць, будьте к ним ліпші, як родителі їх...» [3].

Важливого значення А. Волошин надавав правильно організованому режиму навчання і дозвілля дитини. Так у праці «Педагогіка і дидактика» вчений-педагог присвятив окремі розділи завданням тілесного виховання, які вибудував на основі вчення І. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Г. Спенсера. Педагог вважав, що перший обов'язок вихователя - плекати здоров'я тіла вихованця, а основним завданням тілесного виховання є «обороняти тіло від усіх шкідливих впливів і плекати органи тіла» [4].

Завдячуючи новій політиці Чехословацького уряду у галузі медицини та охорони здоров'я, враховуючи низький життєвий рівень підкарпатських русинів та для створення сприятливих умов фізичного та духовного розвитку шкільної молоді з 1925 року розпочинається створення літніх колоній.

При розробці концепції діяльності літніх колоній був використаний досвід Німеччини, Польщі та Скандинавських держав. До того часу питаннями санітарної гігієни та попередженням захворювання здійснювалися виключно Чехословацьким Червоним Хрестом та організацією «Попечение о молодежи».

Основна мета організації літніх колоній – зміцнення дитячого організму, що опинявся перед загрозою захворювання чи виснаження, задоволення потреби створення необхідних умов для успішної боротьби з хворобами, підвищення душевно-духовного стану дітей. Завдання - створити сприятливі умови для фізичного і духовного розвитку шкільної молоді; зміцнити здоров'я школярів, виробити в учнів звичку правильного способу життя і тим самим підвищити їх самопочуття. До головних завдань також належав розвиток соціального почуття, особливо важливого для майбутніх членів суспільства.

Про низький і недостатній рівень профілактичних заходів щодо попередження захворювань дітей засвідчували такі показники: у Варшаві посилали в літні колонії 44 дітей, у Гамбурзі – 104, Дюссельдорфі – 108 на 10 000 чол. населення, в той же час в Ужгороді на все тридцятитисячне населення міста – лише 30 дітей, в Мукачеві на 30 000 населення – 90, в Берегові на 17 тис. населення — 20, в Хусті на 17 тис. населення – тільки 5 дітей [9].

Підготовка до роботи літньої колонії проводилась у три етапи.

Перший етап. Підготовка лікарсько-педагогічного персоналу, який комплектувався з розрахунку на 45 дітей – один керівник-педагог, два вихователі - педагоги, сестра-санітар, лікар, кухарка, зав. господарством, два господарські робітники.

1. Підбір педагогічних працівників здійснювався за вимогами, які враховували вік (запрошувалася молодь), знання мов (у колонії перебували діти різних національностей - русини, чехи, мадяри, словаки, євреї та ін.).
2. Обов'язкове навчання педагогів та лікарів на 7-денних курсах з підготовки до роботи в колонії.
3. Дотримання санітарно-гігієнічних вимог до місця розміщення колонії, приміщень - спальні, робочої кімнати, кухні, їдальні, ізолятора, туалету, ігрового майданчика.
4. Постійне перебування педагога разом з дітьми, навіть у нічний час.
5. Врахування вікових та індивідуальних (за станом здоров'я) особливостей при формуванні дитячих груп.

6. Складання режиму роботи колонії (з 6.30 до 21.00 години) з обов'язковими елементами: ранкові фізичні вправи, відвідування лікаря, тематичні заняття, ігрова діяльність, купання у водоймі, прогулянка на природі, денний сон, 5-ти разове харчування.
7. Домінування принципу добровільності і свободи при визначенні засад, на яких базується дисципліна і порядок.
8. Координація дій педагогів і лікарів у визначенні змісту та програми дій.

При наборі дітей враховувались фізичний стан дитини, здоров'я батьків (із родин, де була заразна хвороба, діти не брались), загальний стан умов життя, зайнятість батьків, багатодітність родин. Набір здійснювали лікар, соціальний працівник, громадські організації. Для обстеження заводився спеціальний «дітський листок». При відборі діти ділились на 5 груп:

а) діти здорові і сильні;
б) діти здорові, але слабкі;
в) діти, яким загрожує туберкульоз;
г) хворі;
д) з різних причин для колонії непридатні.

В колонію приймались діти груп а, б, в; діти груп г, д направлялися в лікувальні установи. Діти з відкритою формою туберкульозу, запаленням бронхіальних залоз, слизистих оболонок очей, з пороками серця не зараховувались.

Існували і вимоги до підбору місця розташування колонії. Це мало бути подаль від міста і від батьків (шум, пил, фабрики, відвідування батьків); місцевість повинна бути суха, гориста, з річкою чи озером, чистою питною проточною водою, близько до лісу, відкрита для південно-східних вітрів. Приміщення для колонії мало бути сухе, світле, просторе, з спальнею, робочою кімнатою, службовою кімнатою для персоналу, кухнею, їдальнею, ізоляційною, умивальнею, туалетом, коморою, двором для ігор. Педагогічний персонал і медсестра спали разом з дітьми. Особлива увага приділялась продуктам харчування — вони мали бути свіжими і доброякісними.

Цікавим, з педагогічної точки зору, є *другий етап* – програма занять. Особливої уваги заслуговує розпорядок дня у колонії. При правильній і добре продуманій програмі весь час дня (від 6.30 до 21 години) заняття чергуються з відпочинком, співами, бесідами, іграми. Дисципліна ґрунтується на принципах свободи і добровільності. Діти, з приходом у колонію, діляться на групи за віком і станом здоров'я. Кожною групою керує педагог. Програма педагога узгоджується з лікарем і враховує стан фізичного і духовного розвитку дітей. Для складання програми педагогічний персонал колонії зустрічається щовечора (о 21.15) на нараду, піддає перегляду пройдений день, приймає програму на наступний день (враховуючи недоліки минулого дня та стан погоди).

Режим дня: діти встають о 6.30, розкидають постільну білизну для провітрювання (вікна відкриті цілу ніч, а в холодні ночі — кватирки) і виходять групами на майданчик для гімнастики, яка триває спочатку 5 хвилин, потім збільшується до 7, 10, 12, на кінець – 15 хвилин. Потім — «марш» з піснями в спальню для заправки постелі. При цьому влаштовуються змагання хто скоріше і гарніше заправить ліжко. Після того діти вмиваються, чистять зуби щіткою з пастою, миються холодною водою до пояса. Потім — сніданок. Кілька хвилин перед їдою дається для молитви чи думкам про своїх батьків, про їх життя (все це робиться тихо, подумки). З 8.30 до 10-ої години хворі ідуть на прийом і процедури до лікаря, а інші беруть участь у ігрових акціях. О 10-ій годині подається другий сніданок. Від 10-ої до 12-ої години — прогулянки в ліс, в поле, вільні ігри. О 12-ій годині повертаються додому, миють руки, сідають за столи для обіду. Медперсонал стежить, щоб діти їли не поспішаючи, щоб добре жували їжу, правильно сиділи і користувалися столовими приладами. На столах - завжди квіти. Після обіду — відпочинок (на свіжому повітрі на ковдрах, а в непогоду — на ліжках в спальні з обов'язковим сном). Після обіду о третій годині купання в річці. Сонцем користуються обережно. У воді довго не перебувають. Суворо дотримуються техніки безпеки при купанні, о 4-ій годині відпочинок і їда (що принесли з собою — хліб, фрукти). О 6-ій годині повертаються додому, о 6.20 — вечеря. Від 7-ї до 8-ї години розваги спокійного характеру: розповідь казок, цікавих історій, обмін думками про проведений день. О 8-ій годині коротка п'ятихвилинна вправа, гігієнічні процедури перед сном: умивання до пояса теплою водою, чищення зубів. З 8.30 до 9-ї години — підготовка до сну. О 9-ій годині наступає тиша. Всі сплять.

Третій етап. Спостереження за дітьми, контроль за станом здоров'я, зважування, вимірювання росту [1].

У літній колонії систематично проводилися зібрання на місці урочистих подій, де оголошувалася програма на день, піднімався державний прапор, діти співали гімн Чехословакії та гімн Підкарпатської Русі, це в свою чергу дає підстави вважати, що колонії виконували вагому роль у патріотичному вихованні дітей.

Заслуговує на увагу той факт, що набуті в літніх колоніях знання та навички, діти повинні були перенести в свої родини і сприяти піднесенню загального рівня культури життя сільського населення.

Аналіз проблеми здоров'я дітей, підлітків того часу у контексті роботи літньої колонії дає підстави стверджувати що:

- проблема здоров'я була актуальною для населення Закарпаття того часу, про що свідчать матеріали робіт О.Духновича та А.Волошина;
- основою профілактичної діяльності є врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей, правильна організація режиму дня, дозвілля, навчання, а також залучення до роботи з дітьми завчасно підготовлених фахівців;
- робота по збереженню та зміцненню здоров'я дітей реалізувалася у напрямку превентивності, а саме - створення умов, які позитивно впливали на розвиток та формування організму.

Отже, питання формування культури здоров'я дітей та підлітків на Закарпатті на початку XX століття, тобто за часів правління Чехословацького уряду, були актуальними і вирішувалися спільними зусиллями педагогів, лікарів, священнослужителів та культурно-освітніх діячів краю. Педагогічні засади організації такої роботи не втрачають своєї значущості і сьогодні.

Література та джерела

1. Алмашій М. І., Русинська педагогічна енциклопедія / М. І. Алмашій. – Ужгород: Видавництво Карпатська вежа, 2005. – 304 с.
2. Волошин А.І. Педагогічні твори / Упорядкування та передмова М. І. Кляп, підготовка текстів та примітки Д. М. Федаки. – Ужгород : ВАТ «Видавництво Закарпаття», 2007 – 576 с.
3. Волошин А. Корчма і діти // Місяцесловъ на 1904 годъ / Составилъ Августинъ Волошин. – Унгваръ, 1903.
4. Волошин А. Педагогіка і дидактика / А. Волошин. – Ужгород: УНІО, 1935. – 80 с.
5. Гомонай В. В. Школа та освіта Закарпаття В. В.Гомонай, В. В. Росул, М. І. Талапканич. – Ужгород: Госпрозрахунковий редакційно-видавничий відділ Закарпатського комітету у справах преси та інформації, 1977. – 248 с.
6. Духнович А. Народная педагогія в пользу училищ и учителей сельских. Часть І. Педагогія общая / А. Духнович. – Львов, 1857. – 91 с.
7. Педагогічні ідеї О. В. Духновича // Історія педагогіки / За ред. М. С. Гриценка. – К., 1973. – С. 184 – 187.
8. Сорокін П. А. Популярние очерки социальной педагогики и политики / П. А. Сорокін. – Ужгород: Издание Комитета деловодчиков Народно-просветительних рад в Подкарпатской Руси, 1923. – 165 с.
9. Шимоновскій К.М. Летнія колоніи на Подкарпатской Руси й их значение для развитія детей / К. М. Шимоновскій // Русская школа. — Научно-педагогический журнал, Прага. – №4. – 1935. – С. 35 – 44.

В статье раскрыта тема роли летних колоний в процессах формирования навыков здорового образа жизни и повышения функциональности детского организма в целом. Значительное внимание уделяется проблеме здоровья детей в период 20-30-х годов на

территории Закарпатья. В статье приводятся цитаты выдающихся деятелей того времени относительно проблемы здоровья детей. Раскрыты основные педагогические условия организации и проведения летних колоний.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, летние колонии, педагогические условия, дети, подростки.

The article discloses the subject of the role of the summer camps in the processes of healthy lifestyle forming and improving the functionality of child's organism on the whole. Considerable attention is paid to the problem of children's health during the 20-30s on the territory of Transcarpathia. The article provides quotations of prominent figures of the time about the health problems of children. Revealed are the basic pedagogical conditions for organization and conducting of summer camps and their role in improving and strengthening the health of children.

Keywords: health, healthy lifestyle, the summer camps (colonies), pedagogical conditions, children, adolescents.

УДК 371.315.6:51

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ АВСТРАЛІЇ В ПЕРІОД ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Слозанська Ганна Іванівна,
м.Тернопіль

У статті здійснено аналіз розвитку системи соціальної освіти Австралії шляхом модернізації її змісту та структури в контексті глобалізації національного освітнього простору. Виокремлено основні напрями реформування системи соціальної освіти, розкрито механізми адаптації соціальної освіти Австралії до міжнародних стандартів та вимог Болонського процесу, організація соціальної освіти в контексті реалізації ідеї "навчання впродовж усього життя".

Ключові слова: система вищої освіти, глобалізація освіти, національний освітній простір, модернізації освітньої системи, освітні реформи, освітні послуги.

Постановка проблеми. Початок третього тисячоліття позначений посиленням інтеграційних процесів, що актуалізували наукове співробітництво між усіма країнами світу. В інноваційному контексті суттєвих змін зазнає, зокрема, і галузь освіти. З огляду на динамічні зміни у сучасному глобалізованому світі, які детермінували нові вимоги до рівня освіти, професійної підготовки і компетентностей фахівців соціальної робти, сьогодні на соціальну освіту покладається завдання формування сучасної еліти, здатної забезпечити відтворення і розвиток інноваційного потенціалу економіки і демократизації суспільства. Крім цього, велика увага приділяється формуванню єдиного світового освітнього простору через зближення підходів різних країн до організації освіти і процесів навчання своїх громадян, а також через визнання документів про освіту.

Відтак, актуальним для України, яка переживає переломний момент у розвитку своєї освітньої системи, є з'ясування тенденцій розвитку соціальної освіти в умовах глобалізації в Австралії.

Мета статті – проаналізувати австралійський досвід модернізації системи соціальної освіти в контексті глобалізації національного освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. Стоячи на порозі складних глобальних викликів, перед соціальної освітою Австралії постало питання про створення глобальних знань, які б сприяли вирішенню багатогранних соціальних, економічних, наукових і культурних проблем, що існують у сучасному суспільстві. Структурні перетворення, які відбуваються у системі соціальної освіти Австралії в період з 1990 по 2010 рр., сприяли вирішенню даного питання. Глобальне реформування соціальної освіти країни спрямоване в першу чергу на зміну концептуальних пріорітетів, на пошук інтеграційних шляхів у світові системи освіти.

Австралія, як країна з високом рівнем розвитку освітньої системи, завжди стояла на порозі правильного вибору напряму вищої освіти, в тому числі і соціальної освіти. Причиною цього є велика кількість іноземних студентів (близько 32 000), які бажають отримати освіту у вищих навчальних закладах країни. Як свідчать матеріали нашого дослідження, Австралія є привабликою для іноземців з певних причин. По-перше, мова навчання – англійська. По-друге, протягом десятиліть країна вкладала кошти у розвиток сектору вищої освіти, що виражається у наявності великої кількості навчальних програм, належному студентському сервісі (наприклад, проживання) та зручних академічних ступенях.

Однак, для забезпечення конкурентноспроможності соціальної освіти на світовому ринку освітніх послуг Австралія повинна максимально посилити свою дієвість на місцях і поліпшити організацію освітньої системи. Для залучення студентів із інших континентів (не тільки по обміну але й тих, що платять за навчання) австралійським вищим навчальним закладам необхідно запропонувати широкий вибір освітньо-професійних програм, які б відповідали їх особистим та професійним інтересам. Глобалізація системи соціальної освіти призводить до конкуренції вищих навчальних закладів на світовому ринку освітніх послуг. Саме реформування системи соціальної освіти відповідно до суспільних вимог XXI ст. дозволить Австралії конкурувати з іншими країнами світу у сфері надання освітніх послуг.

Приєднання Австралії у 1986 р. до Регіональної Конвенсії про взаємне визнання наукових ступенів, дипломів в Азіатсько-тихоокеанському регіоні [3] спростило умови мобільності студентів, викладачів та науковців між країнами Азії, Океанії та Австралії та сприяло відкриттю філіалів австралійських університетів з підготовки соціальних працівників на території цих країн.

Результати здійсненого нами дослідження дають підстави для виокремлення таких основних напрямів реформування системи соціальної освіти Австралії в контексті модернізації вищої освіти країни: 1) спрощення процесу переміщення студентів, викладачів і науковців між інституціями, що надають освітні послуги; 2) посилення уваги до якості освітньо-професійних програм; 3) спрощення умов вступу у вищі навчальні заклади і працевлаштування [15].

Реалізація ідеї спрощення процесу переміщення студентів, викладачів і науковців між інституціями що надають освітні послуги (забезпечення мобільності) відбувається шляхом розвитку співпраці вищих навчальних закладів Австралії, Азії, Америки, Океанії та Європи; а також шляхом визнання дипломів, ступенів і кваліфікацій, організації навчального процесу за принципом неперервності, застосування європейської кредитно-трансферної системи як засобу підвищення рівня мобільності студентів.

Ратифікація Австралією Лісабонської конвенції (2002 р.), що передбачає співпрацю вищих навчальних закладів Австралії, Америки та Європи, в тому числі і в галузі соціальної освіти, призвела до зміни структури вищої освіти країни. Затвердження у 2003 р. Міністерством освіти, працевлаштування, професійної підготовки і молодіжної політики Австралії загальноприйнятої системи вчених ступенів (3+2+3) дозволило скоротити термін навчання за програмами бакалаврату з 4 років до 3 (винятком є освітньо-професійні програми бакалаврату з соціальної роботи, якими передбачено чотирирічний термін навчання) із розрахунком 180 кредитів ECTS (6 семестрів); магістратури з 3 до 2 років (120 кредитів ECTS, 4 семестри) і докторантури з 4-5 до 3 років [12].

Із внесенням змін у Закон "Про вищу освіту" в 2007 р., ав-

стралійські університети запропонували студентам нову систему навчання, побудовану за основними вимогами Болонської декларації. Вищі навчальні заклади країни, взявши курс на автономію, виокремили два ключових цикли навчання: студентський (доступеневий) та аспірантський (післяступеневий). Студентський цикл передбачає навчання за освітньо-професійними програмами бакалаврату, аспірантський – магістратури і докторантури. Освітні програми підвищення кваліфікації, перекваліфікації або отримання додаткової спеціальності є невід'ємним компонентом останнього циклу.

Із метою підвищення рівня мобільності студентів та професорсько-викладацького штату всі вищі навчальні заклади Австралії, в тому числі і Школи соціальної роботи, ініціювали запровадження єдиного міжнародного Додатку до диплома, який з 2005 р. отримують усі випускники австралійських університетів.

Додаток до диплома, що видається вищими навчальними закладами Австралії, розроблено відповідно до моделі, запропонованої Європейською комісією спільно з Радою Європи та ЮНЕСКО із урахуванням специфіки національної системи вищої освіти. Даний документ видається власнику диплома з метою надання додаткової інформації про навчальну інституцію, яка присвоює кваліфікацію; про зміст і обсяг освіти; особливості навчання; форми підсумкового контролю; академічні і професійні права особи, що ним володіє тощо. Додаток до диплома є гарантом якості знань і навичок випускника; забезпечує доступ до професійного та академічного навчання; інформує про права випускників відносно їх професійного статусу [6]. Це значно спрощує процедуру визнання австралійських кваліфікацій в Європейському регіоні.

У рамках спрощення процедури переміщення студентів, науковців та викладачів між вищими навчальними закладами Австралії та світу впроваджено єдину систему освітніх кваліфікацій.

В Австралії термін "кваліфікація" використовується для позначення довільного посвідчення, сертифіката або диплома, які засвідчують успішне виконання певної освітньої програми в конкретній предметній області [5]. У Законі "Про вищу освіту" (2003 р.) затверджено основні положення, наявність яких дозволяє отримати освітні кваліфікації: 1) наявність у фахівця відповідних професійних компетенцій та професійного досвіду; 2) документу, що підтверджує отримання освітньо-кваліфікаційного рівня в будь-якій із професійних галузей; 3) професійного досвіду (волонтерська діяльність, проходження польової практики, робота на штатній посаді тощо) [5]. У процесі дослідження встановлено, що випускник вищого навчального закладу Австралії, в тому числі і Школи соціальної роботи, володіючи певною кваліфікацією, може без труднощів працевлаштуватись у певній сфері професійної діяльності. Так, наприклад, вивчення у Школі соціальної роботи Мельбурнського університету таких навчальних предметів, як "Соціальна робота з групами", "Практична соціальна робота з громадою", "Практична соціальна робота з індивідами та сім'ями", "Людський ризик і групи ризику" допоможе випускникам бакалаврських програм вибрати правильний напрям своєї майбутньої діяльності і працевлаштуватись у соціальній установі, яка займається даною проблематикою.

Важливим підґрунтям для підвищення рівня мобільності учасників навчального процесу між навчальними інституціями Австралії і світовим співтовариством стало впровадження Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS) в систему освіти Австралії. Основними її цілями є: 1) досягнення відповідних стандартів європейської системи освіти; 2) попит на австралійські кваліфікації на світовому ринку освітніх послуг; 3) запровадження загальноприйнятої системи освітньо-кваліфікаційних рівнів; 4) впровадження стандартизованого Додатку до диплома; 5) підвищення рівня знань; 6) забезпечення "прозорості" освіти і взаємовизнання дипломів. Уніфікована кредитно-трансферна система дозволяє чітко визначити обсяги виконаної студентами роботи з урахуванням всіх видів навчальної і наукової діяльності [6; 8].

Варто відзначити, що Австралія націоналізувала Європейську кредитно-трансферну систему та розробила методику розрахунку педагогічного навантаження викладачів та студентів вищих навчальних закладів країни із розрахунком, що 1 австралійський кредит (EFTSU) дорівнює 60 європейським кредитам (ECTS) [6].

Модернізація системи вищої освіти Австралії, в тому числі і соціальної, проявляється в упровадженні ідеї діяльності університету як корпорації нових знань та відкриттів. Університет стає головним соціальним інститутом сучасного австралійського суспільства. Як елітні вищі навчальні заклади, університети перебирають на себе нові функції: а) організації та проведення спільних міжнародних фундаментальних наукових досліджень; б) забезпечення потреб суспільства у висококваліфікованих кадрах; в) розвитку загальної освіти [15].

В умовах модернізації системи вищої освіти в Австралії спостерігається тенденція трансформації вищих навчальних закладів в об'єднання, що стають центрами науково-дослідної роботи. Згідно з даними, поданими в Довіднику з організації роботи австралійських університетів (Australian University Handbook), станом на 2010 р. були укладені угоди про співробітництво між 24 вищими навчальними закладами країни. Зокрема, у "Групу з восьми" входять 8 університетів-лідерів австралійського освітнього простору; 5 навчальних закладів утворили "Союз австралійських технологічних університетів"; 6 – об'єдналися під назвою "Інноватори у науковій сфері"; 5 – заснували "Нову генерацію австралійських університетів" [9].

Другий напрям модернізації соціальної освіти в контексті реформування системи вищої освіти Австралії полягає в посиленні уваги до якості освітньо-професійних програм та реалізується через розширення доступу до вищої освіти та забезпечення якісного рівня підготовки кваліфікованих фахівців, в тому числі і з соціальної роботи.

Модернізація та "європеїзація" систем освіти вимагає від усіх учасників Болонського процесу, в тому числі й Австралії, розширення доступу до отримання вищої освіти. Основними цілями доступної освіти є: рівність (справедливість), відповідність та якість.

Побудова системи освіти Австралії за принципом "навчання протягом усього життя" спонукає вищі навчальні заклади до створення можливостей для навчання осіб, незалежно від їх віку і статусу (включаючи визнання попередньої освіти) та розширення доступу до навчання за освітньо-професійними програмами як доступеневого, так і післяступеневого циклів.

Аналіз нормативно-правових документів свідчить, що розширення доступу до вищої освіти в Австралії відбувається шляхом:

- збільшення кількості абітурієнтів вищих навчальних закладів;
- ранньої профорієнтації (курси допрофесійної підготовки);
- забезпечення об'єктивності вступних випробувань;
- упровадження нових форм навчання (дистанційна та інтенсивна) з використанням новітніх, інформаційно-комунікативних технологій у навчальному процесі;
- існування значної кількості стипендіальних програм та грандів для студентів і молодих науковців;
- виділення коштів з державного бюджету на фінансування наукових досліджень [6; 10; 11].

Одним із пріоритетних завдань уряду Австралії на сучасному етапі є зробити вищу освіту доступною для малозабезпечених верств населення. Саме тому урядом країни за рахунок бюджетних асигнувань заплановано до 2020 р. збільшити на 20% кількість студентів, вихідців з бідних сімей, які навчатимуться у вищих навчальних закладах Австралії [11].

Реформування соціальної освіти в контексті модернізації вищої освіти Австралії спрямоване на трансформацію кількісних показників освітніх послуг у якісні. Як свідчать результати дослідження, даний трансформаційний процес базується на засадах:

- збереження, примноження і розвитку національної ідеї вищої освіти;
- функціонування вищої освіти за законами ринкової економіки та конкуренції в контексті тенденцій розвитку світових освітніх систем;
- децентралізації вищої освіти шляхом надання автономії університетам;
- підготовки висококваліфікованих спеціалістів, здатних вирішувати професійні завдання в умовах інформаційного суспільства;
- постійного вдосконалення освітньо-професійних програм відповідно до суспільних змін;
- впровадження інноваційних технологій у навчальний процес;

– зміцнення навчально-методичної та матеріально-технічної бази вищих навчальних закладів [5;15].

З метою належного забезпечення якісних показників освітньої діяльності законодавство Австралії передбачає чіткий та прозорий механізм її регулювання, основним елементом якого є акредитація [7]. Акредитація освітньо-професійних програм в Австралії здійснюється галузево неурядовими організаціями за умови узгодження з Державною Акредитаційною Комісією. Так, наприклад, спеціально створена при Асоціації Соціальних Працівників Австралії комісія акредитує програми Шкіл соціальної роботи. За умови успішної акредитації програму та навчальний заклад, в якому вона функціонує, вносять в Реєстр визнаних та акредитованих освітніх інституцій (Register of Recognized Education Institution and Authorized Accreditation Authorities) [7].

На сучасному етапі в умовах децентралізованої системи управління вищою освітою Австралії акредитація є важливою ланкою регулювання рівня освіти та якості освітніх послуг. Оскільки вищі навчальні заклади Австралії працюють за принципом автономії, то первинна відповідальність за якість вищої освіти лежить на кожному з них. Місцеві органи самоврядування й уряд федерації здійснюють контроль за діяльністю університетів і їх структурних підрозділів та за якістю наданих ними освітніх послуг на федеральному рівні.

Для забезпечення якості та ефективності навчання у вищій школі в Австралії діють показники та критерії якості навчального процесу та діяльності вищих навчальних закладів, які розроблені за вимогами Міжнародного Стандарту Якості серії IS09000 [4]. При оцінці якості навчального процесу враховують чотири основних критерії, важливість яких виражена у відсотковому показнику:

– якість освіти − не нижче 10 %;
– кількість викладачів-професорів − не менше 40 %;
– участь професорсько-викладацького штату і студентів у здійсненні наукових досліджень − більше 40 %;
– кількість відмінників у навчанні відповідно до розміру навчального закладу − не менше 10 % [3].

Основними нормативними документами, які регулюють створення, діяльність, систему акредитації вищих навчальних закладів, присвоєння освітніх кваліфікацій, перевірку якості наданих послуг освітніми установами в Австралії на загальнодержавному рівні є: Національні протоколи від 21 березня 2000 р. [14]; Система австралійських кваліфікацій [7].

На сучасному етапі головним завданням навчальних установ в Австралії є забезпечення повноцінного фінансування, що слугує невід'ємною умовою створення доступної, якісної та прозорої системи вищої освіти. Саме з цією метою в Австралії запроваджено систему співфінасування вищої освіти, яка передбачає побудову партнерських взаємин вищих навчальних закладів та великих підприємств, бізнес-організацій, зацікавлених структур громадянського суспільства. Такий підхід дозволяє здійснювати підготовку фахівців на їх замовлення цілими колективами та групами із подальшим забезпеченням роботою.

Як свідчать результати нашого дослідження, держава також бере активну участь у фінансування структурних перетворень, що відбувається в системі вищої освіти Австралії. Так, станом на 2008 рік, уряд федерації виділив 1,6 більйона австралійських доларів на реалізацію радикальних реформ вищої освіти країни. У 2009 році дана сума була збільшена на 23% [13].

Актуальним питанням модернізації системи соціальної освіти в контексті реформування вищої освіти Австралії є спрощення умов вступу у вищі навчальні заклади (Школи соціальної роботи) і працевлаштування випускників.

Австралія займає четверту позицію в світі (після США, Великої Британії та Німеччини) за рівнем розвитку системи освіти та якістю освітніх послуг [3].

Автономність австралійських університетів дозволяє їм самостійно визначати кількість абітурієнтів та політику їх відбору. Кожен окремий навчальний заклад, залежно від своїх можливостей, самостійно визначає кількість місць для зарахування вступників. Однак, Міністерство освіти, працевлаштування, професійної підготовки і молодіжної політики Австралії, на федеральному рівні має право заборонити університетам прийом на певну спеціальність за умови надлишкової кількості фахівців даного профілю на ринку праці.

Принцип вільного вступу в університет, що є характерним для Австралії, дозволяє кожному бажаючому, за наявності у нього Сертифікату про закінчення школи, або його еквівалента, стати студентом вищого навчального закладу. Окремі університети висувають додаткові вимоги до абітурієнта: наявність досвіду роботи, проходження співбесіди на визначення професійної придатності або складання додаткових іспитів. Одним із головних критеріїв, який враховуються при зарахуванні в університет є оцінка, що виставляється після закінчення школи − "Рейтинг для вступу у вищий навчальний заклад". Її особливістю є те, що вона одночасно є і оцінкою шкільної державної підсумкової атестації і результатом вступних випробувань у вищий навчальний заклад.

Ознайомлення з організацією навчального процесу в сучасних австралійських університетах свідчить, що в країні існує суворий відбір контингенту на окремі спеціальності. Мотивоване залучення студентів до навчання є індикатором успіху навчального закладу. Так, наприклад, проведення Школами соціальної роботи співбесіди на визначення професійної придатності абітурієнта дозволяє кваліфіковано підійти до вибору претендентів на навчання за певною освітньо-професійною програмою.

В умовах економічних, політичних, соціальних змін, що відбуваються в австралійському суспільстві, вища освіта покликана надавати студентам сучасні знання, формувати вміння та навички, які є необхідними для професійного розвитку. Основною метою вищих навчальних закладів Австралії є підвищення рівня початкових кваліфікацій, підтримка та оновлення кваліфікованих кадрів завдяки тісній співпраці навчальних закладів із професійним середовищем. Це дає змогу зрозуміти перспективи в освітній сфері, поліпшити надання і доступність послуг, сприяє працевлаштуванню випускників. Проходження практичної підготовки, що передбачає активне залучення практиканта до сфери професійної діяльності, дозволяє вдосконалити не тільки професійні навички, але й визначити місце майбутнього працевлаштування випускника.

Як свідчать результати проведеного дослідження, австралійський досвід модернізації системи вищої освіти у контексті глобалізації освітнього простору, відповідно до вимог XXI ст. є актуальним і для України, яка переживає переломний момент у розвитку своєї освітньої системи.

Висновки. Загальні тенденції реформування освітньої системи Австралії в умовах глобалізації притаманні спеціальним напрямам освіти. Основними завданнями процесу реформування системи освіти в Австралії полягають в тому, щоб сприяти трансверсарності, взаємопроникнення різних рівнів підготовки в галузі соціальної роботи; розробити нові механізми доступу до різних видів соціальної освіти; переглянути модель побудови й організації підготовки в галузі соціальної роботи; вдосконалити механізм почергового навчання; сприяти подальшому розвитку системи вищої освіти.

Література та джерела

1. Жовта, І. Реформування вищої освіти і Болонський процес /І.Жовта, // Освіта України. — 2003. — № 92, 9 груд. — С.3.
2. Освітній портал. Рейтинги системи оцінки якості університетів світу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 29.10.2010: − <www. osvita.org.ua/abroad/ articles/22.html>. – Загол. з екрану. – Мова анг.
3. Australia. Ms Rhonda Henry. The Australian Higher Education System. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 09.09.2010: www. aparnet.org/ documents/education_and_training_ info/australia.pdf. – Загол. з екрану. – Мова англ.
4. Australian Government. Australian Institute of Family Studies [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 22.01.2009: − <http://www.aifs.gov. au>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
5. Australian Government. Department of Education, Science and Training. The Bologna Process and Australia: Next Step [Електронний

ресурс]. – Режим доступу: 30.10.2010: − <www.dest.gov.au/nr/rdonlyres/d284e32f-98dd-4a67-a3c2-d5b6f3f4 1622/9998/bolognapaper.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
6. Australian Government Department of Foreign Affairs and Trade. – Australia in Brief [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 06.03.2007: − <http://www. dfat.gov.au/aib/history.html>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
7. Australian Social Work [Електронний курс]. – Режим доступу: 27.04.2009: − <http://www.aasw.asn.au/publications/aust_socialwork/index.htm>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
8. Australian Standard Classification of Occupations (ASCO) Second Edition, 1997 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 04.04.2009: − <http://www.abs.gov.au/Ausstats/abs@.nsf/0/C684DD00C99A1ADECA25697E0018508A?opendocument>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
9. Australian University Quality Agency [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 09.09.2010: − <www.auqai.edu.au>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
10. Bologna Seminar Council of Europe Higher Education Forum on Qualifications Frameworks. Directorate General IV: Education, Culture and Heritage, Youth and Sport. Council of Europe Headquarter, 11 – 12 October. – Strasbourg, 2007. – P.44.
11. Brennan T. New community. Problems and policies / T. Brennan. – Sydney: Angus and Robertson, 1973. – 405 p.
12. Distance Learning Australia [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 01.08.2010: − <http://www.australian-universities.com/distance-learning/html>. – Загол з екрану. – Мова англ.
13. Higher Education. Studies in Australia. Course and qualifications [Електронний ресурс].– Режим доступу: 11.04.2009: − <http://www.studiesin australia.com/higher_education>. – Загол з екрану. – Мова англ.
14. National Tertiary Education Union. The Tertiary Education Report // National Tertiary Education Union. – 2000. – № 4, (1). – P. 1−6.
15. O'Connor I. Who drives social work education in Australia? / I. O. Connor. – Auckland: New Zealand School of Social Work Conference, 1997. – № 9 (13 September). – P. 23−26.

В статье произведен анализ развития высшего образования Австралии путём модернизации её структуры в контексте глобализации национального образовательного пространства. Выделены основные направления реформирования системы социального образования, раскрыто механизмы адаптации социального образования Австралии к международным стандартам и требованиям Болонского процесса, организация социального образования в контексте реализации идеи "образования в течение всей жизни".

Ключевые слова: система высшего образования, глобализация образования, национальное образовательное пространство, модернизация системы образования, реформы образования, услуги системы образования.

The author of the article has analyzed the Australian higher education development by the way of structure modernization in the context of national education sphere globalization. The main directions of social education reforms have been outlined, the mechanism of adaptation of Social Education of Australia has been reveal due to international standards and requirements of the Bologna process, as well as the organization of the social context of education through the idea of "lifelong learning".

Key words: higher education system, globalization of education, national education sphere, educational system modernization, educational reforms, educational service.

УДК 371.315:52

КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЯК ЗАПОРУКА УСПІШНОГО ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КУРСАНТІВ

Сокол Ігор Васильович,
м.Херсон

У статті розглядаються підходи до формування інформаційної компетентності у курсантів морських навчальних закладів, розкривається сутність організації інформаційно-пошукової діяльності при вивченні сучасних супутникових систем навігації. У статті показано, що ефективність формування професійних компетентностей майбутніх судноводіїв, однією зі складових якої є інформаційна компетентність, залежить від компетентності викладача, який проектує цей процес, і умов, у яких він реалізовується.

Ключові слова: інформаційна компетентність, методика навчання курсантів, інформаційно-пошукова діяльність.

Одним із напрямків підготовки майбутніх судноводіїв є формування інформаційної компетентності, наявність якої передбачає знання основних джерел інформації про місце положення судна, умінь обробляти її і використовувати для визначення курсу судна, а також оперативного коректування траєкторії руху судна, як у буденних, так і в екстремальних умовах. Сьогодні до числа нових джерел важливої для судноводіїв інформації входять сучасні супутникові системи навігації. Вивчення особливостей їх будови і радіусу дії - важливий аспект підготовки курсантів морських навчальних закладів до майбутньої професії.

Аналіз змісту дисциплін, програмами яких передбачено вивчення сучасних супутникових систем навігації [1; 2; 3], дав підставу стверджувати, що в них недостатньо представлена інформація про характеристики цих навігаційних ресурсів. У контексті сказаного проблема навчання курсантів пошуку, переробці та застосуванню в майбутній професії інформації, представленої різними джерелами, є актуальною.

Мета нашої статті полягала в розробці методики формування у майбутніх судноводіїв інформаційної компетентності як необхідного елемента їх професійної підготовки. До числа завдань дослідження увійшли:

– вивчення сучасних підходів до формування інформаційної компетентності в педагогічній літературі;
– розробка методики їх використання в процесі вивчення сучасних супутникових систем навігації курсантами морських навчальних закладів.

Аналіз літератури [4; 5; 6] дозволив встановити, що:

– інформаційна компетентність -формування інформаційної компетентності здійснюється за допомогою цілого ряду факторів, одним з яких є зміст освіти, який включає не тільки перелік навчальних дисциплін, але й професійні навички та уміння, які формуються у процесі оволодіння навчальним предметом;

– зміст підготовки фахівців (у нашому випадку майбутніх судноводіїв), має будуватися як комплексна цільова програма, орієнтована на кінцеві результати, а не як проста сума незалежних одне від одного предметних умінь. Зміст кожної окремої дисципліни має розглядатися як органічна частина цілісного змісту всебічної підготовки спеціаліста. Зазначене стосується і формування професійної компетентності майбутніх судноводіїв, однією з складових якої виступає інформаційна компетентність;

– однією з умов формування інформаційної компетентності майбутніх судноводіїв є використання комп'ютерної техніки та інформаційних технологій на заняттях з професійно-орієнтованих дисциплін. Це дозволить сформувати у курсантів розуміння значущості інформаційних, комп'ютерних і телекомунікаційних технологій у подальшій професійній діяльності;

– до числа етапів опанування сучасними інформаційними технологіями входять: *знайомство* – опанування курсантами загальних уявлень про сучасні інформаційні технології і отримання окремих навичок роботи з комп'ютером; *використання* - застосування інформаційних технологій для вирішення окремих завдань у межах традиційних моделей викладання; *інтеграція* – загальна зміна методики викладання навчальних дисциплін за рахунок активного використання інформаційних технологій в навчальному процесі; *перетворення* – зміна змісту освіти, структури навчальних дисциплін, системи атестації відповідно з сучасною системою освітніх пріоритетів на базі інформаційних технологій.

На етапі знайомства здійснюється освоєння загальних можливостей нових інформаційних технологій; на етапі використання здійснюються спроби застосування нових інформаційних технологій для вирішення окремих завдань у межах традиційних способів здійснення професійної діяльності; на етапі інтеграції відбуваються спроби зміни технологій здійснення професійної діяльності за рахунок широкого використання нових інформаційних технологій; на етапі перетворення з'являються нові освітні технології, пов'язані не тільки з інформаційними технологіями.

Важливим моментом у розробці методики формування у курсантів інформаційної компетентності є знання викладачем того, що у навчанні роботі з інформацією вчені П.В. Беспалов, А.Н. Зав'ялов, В.В. Недбай [7; 8; 9] виділяють три підходи:

– перший, пов'язаний з підручником як джерелом інформації;
– другий розглядає пошук інформації як фрагмент навчального процесу;
– третій передбачає навчання інформаційно-пошуковій діяльності як організацію цілісного процесу.

Останній підхід спрямований на задоволення пізнавальних потреб майбутніх фахівців. Цьому підходу в сучасних системах навчання віддають перевагу.

Навчання цілісного процесу інформаційно-пошукової діяльності вимагає застосування нових методів і форм викладання і учіння. З точки зору організації навчального процесу, орієнтованого на формування інформаційної компетентності, навчання, засноване на інформаційних ресурсах, є важливим тому, що воно реалізується через самостійну роботу курсантів з широким спектром інформаційних джерел різних форматів, які використовуються додатково до підручника. Перевагою цього підходу є також гнучкість в адаптації студентів до різних стилів учіння і наочності. У ході роботи з якими у курсантів розвиваються навички інформаційної діяльності, які отримуються у процесі вирішення завдань, що вимагають пошуку і відбору інформації з максимально можливого масиву ресурсів. У контексті зазначеного цей підхід можна визначити як платформу, на якій реалізуються програми формування умінь і навиків інформаційно-пошукової діяльності.

Аналіз досвіду американських учених з організації процесу формування у школярів інформаційної компетентності [10; 11] дозволив встановити, що навчання за допомогою включення суб'єктів до інформаційно-пошукової діяльності реалізується через використання шести стратегій: співпраці, спілкування, безперервності, вибору, схематизації, композиції. Кожна зі стратегій передбачає досягнення певної мети:

– співпраця залучає учнів до спільної роботи, яка дає можливість обмінятися ідеями і вчить постановці питань;

– спілкування допомагає обдумати ідеї, перефразувати, підсумувати думки, підсилити зв'язки між ідеями і перспективою їх реалізації;

– безперервність припускає розуміння того, що учіння – це процес, що розгортається у часі, а тому й процес формування інформаційної компетентності має бути неперервним;

– вибір - це стратегія навчання, яка розвиває потребу у здійсненні контролю результатів кожного з етапів інформаційно-пізнавальної діяльності. Вибір теми і питань для дослідження, вибір ресурсів і інформації з них, вибір того, що необхідно для завершення завдання підлягають самоконтролю, самооцінці, самоаналізу;

– схематизація – передбачає залучення учнів до процесу трансформації думок і ідей у форму малюнка, схеми, таблиці або діаграми;

– композиція (компонування) – пов'язана з формулюванням думок у контексті викладу всього матеріалу з дотримання певної послідовності і структури.

Врахування досвіду зарубіжних вчених та порівняння його з організацією навчального процесу в навчальних закладах України дало можливість дійти висновку, що дотримання зазначених стратегій навчання курсантів інформаційно-пізнавальної діяльності може бути однією з вимог до розробки методики формування інформаційної компетентності майбутніх судноводіїв.

Навчання курсантів процесу інформаційного пошуку вимагає від викладача суміщення функцій викладача і медіаспеціаліста, до обов'язків якого входять організація:

– допомоги курсантам у створенні та реалізації стратегії пошуку інформації в електронній мережі;
– допомоги у визначенні інформаційних ресурсів, відповідних до змісту обраної теми;
– підбору додаткових ресурсів, необхідних для повного охоплення змісту обраної теми;
– допомоги в локалізації підібраної інформації з різних ресурсів;
– допомоги у створенні мультимедійної презентації.

Вищевикладені положення складають основу для розробки методики формування інформаційної компетентності курсантів. Їх урахування дозволяє викладачеві компетентно підійти до вивчення своєї дисципліни і організувати її з залученням курсантів до інформаційно-пошукової діяльності. У нашому випадку навчання проектувалося з урахуванням того, що в процесі підготовки судноводіїв навчальним планом передбачено вивчення ряду дисциплін: («Радіонавігаційні прилади та системи», «Глобальний морський зв'язок для пошуку та порятунку (GMDSS)», «Навігаційні інформаційні системи»), програми яких передбачають вивчення використання устаткування супутникової навігації та позиціонування.

Початкові відомості про супутникові системи навігації курсанти спеціальності «Судноводіння на морських шляхах» отримують під час вивчення дисципліни «Радіонавігаційні прилади та системи», яка розглядає GPS – як єдину систему супутникової навігації, що повністю задовольняє інформаційні потреби судноводіїв на сьогоднішній день. На практичних заняттях майбутні судноводії навчаються використанню приймачів-індикаторів GPS для визначення координат місця положення судна, швидкості руху судна, справжнього курсу судна, всесвітнього часу. Навички з використання приймачів-індикаторів GPS курсанти відпрацьовують на програмах-симуляторах і на реальному устаткуванні.

- Використовуючи отриману інформацію, вирішують основні завдання навігації та морехідної астрономії -http://ru.wikipedia.org/wiki/;
- http://www.mir-forum.ru/catalogue/sistemi/sistemi2/;
- spravka_navigat_sistem/, http://glonax. ru/history-gps.html [12, 13, 14].

У процесі аналізу представленої в них інформації курсанти повинні були підготувати презентацію (схематизацію переробленої інформації) у вигляді послідовності відповідей на питання:

– Чому так називається навігаційна супутникова система?
– У якій країні вона розроблена?
– Які супутники, і в якій кількості забезпечують роботу системи?
– Який радіус дії даної супутникової системи?

- Яку точність у визначенні місця знаходження судна забезпечує система?
- Які країни використовують дану систему і в яких регіонах?
- Які фактори впливають на роботу даної системи?
- З якими супутниковими системами вона сумісна?

Підготовлені відповіді у вигляді презентацій обговорювалися на заняттях, з них вибиралися кращі, автори яких оцінювалися і заохочувалися. Практика побудови занять, орієнтованих на залучення курсантів до пошукової інформаційної діяльності, підтвердила переваги такої стратегії їх навчання.

Висновок. Результативність у формуванні професійних компетентностей майбутніх судноводіїв, однією зі складових якої є інформаційна компетентність, залежить від компетентності викладача, який проектує цей процес, і умов, у яких здійснюється навчальний процес.

Перспективним видається дослідження питань, пов'язаних зі змістом підготовки викладачів до формування інших складових професійної компетентності майбутніх судноводіїв.

Література та джерела

1. Навчальна програма для ВНЗ І рівня акредитації з навчальної дисципліни «Радіонавігаційні прилади і системи» для спеціальності 5.07010401 «Судноводіння на морських шляхах». – Херсон : МК ВНЗ ХДМІ, 2010 – 11 с.
2. Навчальна програма для ВНЗ І рівня акредитації з навчальної дисципліни «Глобальний морський зв'язок для пошуку та рятування (GMDSS)» для спеціальності 5.07010401 «Судноводіння на морських шляхах». – Херсон: МК ВНЗ ХДМІ, 2010 – 15 с.
3. Навчальна програма для ВНЗ І рівня акредитації з навчальної дисципліни «Навігаційні інформаційні системи» для спеціальності 5.07010401 «Судноводіння на морських шляхах». – Херсон : МК ВНЗ ХДМІ, 2010 – 12 с.
4. Коваль Т. Особливості вибору змісту професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів / Т.Коваль // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2005. – Вип. 1 - Ничкало Н.Г. Державний стандарт професійно-технічної освіти – наукове обґрунтування / Н.Г. Ничкало // Науково-теоретичні і методичні засади конструювання змісту професійної освіти. – Ч. 1.: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції / Відп. ред. Н.Г.Ничкало. – Вінниця, 1998. – С.154-160
5. Баловсяк Н.Х. Структура та зміст інформаційної компетентності майбутнього спеціаліста / Н.Х.Баловсяк // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. -Беспалов П.В. Акмеологический подход к формированию и развитию информационно-технологической компетентности государственных служащих / П.В.Беспалов // Материалы конференции «Информационные технологии в образовании-2003». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ito.edu.ru/2003/II/3/II-3-2414.html>. – Загол. з екр. – Мова рос.
6. Завьялов А.Н. Формирование информационной компетентности у будущих специалистов в области новых информационных технологий / А.Н.Завьялов // Материалы конференции «Информационные технологии в образовании – 2003». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ito.edu.ru/2003/II/3/II-3-2522.html> . – Загол. з екр. – Мова рос.
7. Недбай В.В. Проектная методика как фактор развития информационной компетенции школьника на уроке иностранного языка в средней школе / В.В.Недбай. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://2001.pedsovet.alledu.ru/news.php?n=311&c=42>. – Загол. з екр. – Мова рос.
8. Kuhlthau C.C. Literacy and learning for the information age / Carol Collier Kuhlthau // Learning and libraries in an information age: Principles and practice / Ed. B.K.Stripling. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited. Inc., 1999. – P.19
9. Kuhlthau C.C. Seeking meaning: a process approach to library and information services / Carol Collier Kuhlthau. – Norwood. N.J.: Ablex Publishing Corporation.1996. – 199 p.
10. Википедия [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ru.wikipedia.org/wiki/ – Загол. з екр. – Мова рос.
11. Международный форум «морская индустрия россии» - отраслевое событие года [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mir-forum.ru/catalogue/sistemi/sistemi2/spravka_navigat_sistem/>. – Загол. з екр. – Мова рос.
12. Glonax [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://glonax.ru/history-gps.html> – Загол. з екр. – Мова рос.

В статье рассматриваются подходы к формированию информационной компетентности у курсантов морских учебных заведений, раскрывается сущность организации информационно-поисковой деятельности при изучении современных спутниковых систем навигации. В статье показано, что эффективность формирования профессиональной компетентности будущих судноводителей, одной из составляющих которой является информационная компетентность, зависит от компетентности преподавателя, который проектирует этот процесс, и условий, в которых он реализовывается.

Ключевые слова: информационная компетентность, методика обучения курсантов, информационно-поисковая деятельность.

The author of the article has examined approaches to the formation of the students of marine education information competence, has described opportunities for learning information retrieval activities in the study of modern satellite navigation systems. The article shows that the efficiency of formation of professional competence of future shipdrivers is one of the components of information competency formation and it depends on the competence of the teacher, who designs the process and the conditions under which it is being implemented.

Key words: information competence, methods of teaching students, information retrieval activities.

УДК 372.853:004

МОЖЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНИХ СЕРВІСІВ ІНТЕРНЕТ В ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ З ФІЗИКИ

Солодовник Анастасія Олександрівна,
м.Херсон

У статті визначені можливості використання соціальних сервісів Інтернет в організації самостійної пізнавальної діяльності учнів з фізики. Одним із пріоритетних напрямків розвитку освіти є створення інформаційного середовища, яке задовольнятиме потреби суспільства в отриманні якісних освітніх послуг незалежно від часу і розташування суб'єктів навчання. Тому на сьогоднішній день набуває популярності концепція мережевого навчання, що передбачає залучення учнів до самостійної пізнавальної діяльності та набуття знань, умінь і навичок у відкритому освітньому середовищі. Значний потенціал у реалізації даної концепції мають соціальні сервіси Інтернет, які є однією з найвпливовіших областей інформатизації сучасного суспільства.

Ключові слова: соціальний сервіс, web 2.0, самостійна пізнавальна діяльність учнів.

Динамічні зміни у сучасному світі, постійна реорганізація фізичної освіти, скорочення часу на вивчення фізики у непрофільних класах зумовлюють перегляд концепції організації навчального процесу як у середній, так і у вищій школі. Одним із пріоритетних напрямків розвитку освіти є створення інформаційного середовища, яке задовольнятиме потреби суспільства в отриманні якісних освітніх послуг незалежно від часу і розташування суб'єктів навчання. Тому на сьогоднішній день набуває популярності концепція мережевого навчання, що передбачає залучення учнів до самостійної пізнавальної діяльності та набуття знань, умінь і навичок у відкритому освітньому середовищі. Значний потенціал у реалізації даної концепції мають соціальні сервіси Інтернет, які є однією з найвпливовіших областей інформатизації сучасного суспільства.

В останні роки в роботах науковців О.Г. Глазунова, Н.В. Морзе, К.М. Обухова, Є.Д. Патаракіна та багатьох інших розглядаються питання впровадження соціальних сервісів Інтернет у навчальний процес. Проте проблема організації самостійної пізнавальної діяльності учнів з фізики не знайшла належного розв'язання.

Отже, метою статті є розкриття можливостей соціальних сервісів Інтернет в організації самостійної пізнавальної діяльності учнів під час вивчення фізики.

Досягнення цієї мети потребує виконання наступних завдань:
- аналіз наукової та методичної літератури з теми дослідження;
- класифікація та характеристика основних соціальних сервісів Інтернет;
- визначення можливостей соціальних сервісів Інтернет в організації самостійної пізнавальної діяльності учнів під час вивчення фізики.

Під час аналізу літератури [1; 2; 3] було встановлено, що під соціальним сервісом розуміють віртуальну платформу, яка підтримує групові взаємодії користувачів за допомогою мережевого програмного забезпечення та сучасних засобів комунікацій [1]. Функціонування подібних сервісів ґрунтується на технології Web 2.0, яка була запропонована у 2005 році Тімом О'Рейлі у статті «What is Web 2.0?». За його означенням Web 2.0 – це методика проектування систем, які шляхом мережевих взаємодій дають тим кращий результат, чим більше залучено користувачів [3].

Оскільки світ інформаційних технологій стрімко розвивається, то і саме поняття Web 2.0 змінює своє значення. На сьогодні це вже не технологія чи їх сукупність, а філософія представлення інформації та взаємодії користувачів у веб-середовищі.

В основі Web 2.0 лежать наступні ключові принципи:
- Web як платформа (для здійснення конкретних операцій використовуються програмні засоби, інтегровані з веб-браузером);
- орієнтація дизайну на користувача (активне залучення користувача та спеціалістів різних категорій до процесу розробки програмного середовища з метою задоволення потреб та поділу функцій між самим користувачем і технологіями);
- інтерактивність (використання «колективного розуму», тобто наповнення контенту не лише розробниками, а й користувачами);
- mash-up (створення унікального веб-сервісу шляхом інтеграції програмних можливостей декількох незалежних один від одного веб-сервісів);
- соціалізація (використання технологій, які забезпечують групові взаємодії користувачів).

Реалізація вищезазначених принципів зумовлює подібність соціальних сервісів, яка проявляється у необхідності первинної реєстрації користувачів (створення аккаунту) та подальшої авторизації для здійснення будь-якої діяльності; наявності власної електронної скриньки у кожного користувача; можливості доступу до інформації, розміщеної у межах сервісу, з будь-якої точки Землі; збереження як конфіденційної, так і відкритої інформації; систематизації матеріалів та здійсненні їх пошуку за допомогою ключових слів (тегів); об'єднанні матеріалів у тематичні блоки; обговоренні контенту та аналізі його популярності та ін. Аналіз існуючих соціальних сервісів за основним видом діяльності користувачів дав змогу Є.Д. Патаракіну [1] виділити основні їх типи (схема 1).

На сьогодні спостерігаються дві основні тенденції:
- Інтернет втратив статус сховища інформації і може бути розглянутий як середовище для співробітництва та обміну даними;
- останнім часом різко підвищився інтерес молоді до соціальних сервісів.

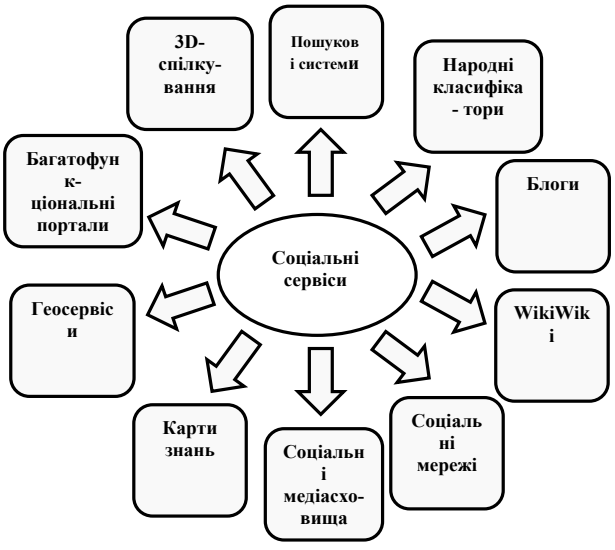


Схема 1. Класифікація соціальних сервісів Інтернет за основним видом діяльності користувачів

Виходячи з зазначених причин, можна стверджувати про актуальність використання сервісів Web 2.0 у навчанні. Досліджуючи можливості соціальних сервісів у педагогічній діяльності, слід зазначити, що сервіси Web 2.0 дають змогу використовувати відкриті та безкоштовні ресурси, самостійно створювати навчальний контент, спостерігати за діяльністю учасників спільноти, створювати навчальні ситуації для спостереження раніше недоступних педагогічних феноменів незалежно від того, синхронним чи асинхронним є процес взаємодії користувачів.

Таблиця 1

Приклади завдань для організації самостійної пізнавальної діяльності учнів з ядерної фізики з використанням сервісів web 2.0

Назва сервісу та його призначення	**Приклади соціальних сервісів**	**Види діяльності**	**Приклади завдань**
Соціальні пошукові системи – сервіси, які забезпечують спільний пошук необхідної інформації	Swiki	Пошук інформації, її аналіз та систематизація; визначення ключових слів (тегів) для спрощення пошуку; встановлення міток на сайти відповідної тематики	Знайти інформацію про історію розвитку ядерної фізики та внесок українських вчених
Народні класифікатори (засоби для збереження закладок) – сервіси, які дозволяють користувачам зберігати колекції закладок на Web-сторінки	Delicious	Створення власної колекції закладок; робота з закладками інших користувачів; перегляд, оцінка та доповнення матеріалів	Створити пошуковий каталог з теми «Ядерний реактор»
Блоги – публічні сервіси, які дозволяють автору ділитися власними записами та мультимедіа	LiveJournal, Twitter	Вибір теми для обговорення; підготовка додаткового матеріалу, необхідного для участі в обговоренні; критичний аналіз інформації, отриманої з різних джерел; підготовка індивідуальних повідомлень чи завдань; ведення дослідницької діяльності та оприлюднення її результатів; консультування інших учнів з різноманітних питань	Виконати вдома лабораторну роботу «Вивчення треків елементарних частинок» та розмістити результати дослідження на власному блозі (за бажанням учнів)
WikiWiki – соціальні сервіси, які дозволяють будь-якому користувачу редагувати вміст сайту	Wikipedia	Участь у створенні енциклопедичної платформи та пошук необхідної інформації; участь у створенні творчих проектів з конкретної теми; аналіз та зіставлення інформації, отриманої з різних джерел; набуття навичок роботи з Wiki; анотування навчальних матеріалів; вибір джерел та створення бібліографічних посилань; робота з графікою; організація та участь у віртуальних семінарах, конференціях та тренінгах	Написати статтю для шкільного Wiki-проекту на тему «Ядерні реакції»
Соціальні мережі – сервіси, які дозволяють будувати спільноти користувачів зі спільними інтересами чи діяльністю	Facebook, Vkontakte	Оформлення персональної анкети; формування груп за інтересами; спілкування та обмін контентом з іншими користувачами; ведення мікроблогу та підбір інформації для розміщення; підбір та публікація посилань на зовнішні ресурси; створення заміток та оцінка контенту інших учасників; ведення синхронних та асинхронних дискусій; участь у чат-обговореннях	Створити фотоальбом на тему «Наслідки аварій на АЕС», фотографії супроводити коментарями
Соціальні медіа сховища – сервіси для спільного збереження медіафайлів	YouTube, Flickr	Створення архіву творчих робіт; підбір та завантаження контенту; оцінка та коментування наявного контенту; класифікація та систематизація медіафайлів; анотування навчальних медіафайлів	Створити архів медіафайлів до розділу «Ядерна фізика»
MindMaps – сервіси для створення, редагування та публікації карт знань	Bubbl.us	Створення моделі карти знань; визначення зв'язків між структурними елементами; систематизація та узагальнення навчальної інформації; доповнення та оцінка карт інших користувачів; створення колекції карт; підбір медіасупроводу; підбір та розміщення посилань на внутрішні та зовнішні ресурси; структурування навчальної інформації;	Створити карту знань на тему «Елеменарні частинки» та опублікувати її в мережі Інтернет
Геосервіси – сервіси, які дозволяють вивчати поверхню Землі за допомогою зображень, отриманих із супутників, відмічати місця, залишати коментарі, спільно розміщувати інформацію на географічних картах та ін.	GoogleEarth	Застосування знань, отриманих на уроках географії; пошук та підбір необхідних відомостей; набуття вмінь працювати з інтерактивними картами	Відмітити на карті України діючі АЕС (опублікувати фото, короткі відомості), користуючись GoogleMaps

Однією з умов ефективності впровадження мережевої концепції навчання є розвиток самостійної пізнавальної діяльності учнів. Соціальні сервіси, хоч і ґрунтуються на понятті «колективного розуму», але не дають знання у готовому вигляді – кожен учасник спільноти повинен працювати у більшій мірі самостійно і ділитися результатами своєї діяльності з іншими користувачами. Розвитку пізнавальної самостійності учнів сприяє також і той фактор, що сервіси web 2.0 організовані за принципом не тільки

повідомлення та розповсюдження інформації, а й конвертування її з одного виду в інший.

У таблиці 1 наведено приклади завдань для організації самостійної пізнавальної діяльності учнів під час вивчення ядерної фізики в 11 класі.

Наведені приклади застосування соціальних сервісів Інтернет дають змогу покращити процес навчання фізики за наступними показниками: *інтерактивність* – можливість тісної взаємодії суб'єктів навчання незалежно від часу та місцезнаходження; *неперервність* – навчання може відбуватися у будь-який час, як синхронно, так і асинхронно; *відкритість* – доступ до великої кількості навчальних матеріалів; *розвиток критичного мислення* – можливість оцінювання та порівняння навчальної інформації; *міжпредметність* – інтеграція знань з різних предметів; *гнучкість* – можливість спостереження за розвитком та діяльністю як усієї спільноти, так і окремих учасників; *неофіційність* – можливість обміну приватною інформацією (інтересами, захопленнями та ін.) між вчителем та учнями. Їх реалізація можлива за умов бажання та готовності вчителів використовувати сервіси web 2.0 у процесі навчання, що передбачає:

- володіння інформацією про можливості роботи з кожним типом соціальних сервісів;
- вміння заохотити учнів до використання соціальних сервісів під час вивчення фізики;
- вміння ефективно спланувати самостійну пізнавальну діяльність учнів з фізики із залученням сервісів web 2.0.

Саме тому ми прийшли до висновків, що сучасні темпи розвитку інформаційних технологій зумовлюють внесення корективів у сфері освіти – діяльність учбових закладів спрямована на перехід від репродуктивного навчання до креативного.

Використання соціальних сервісів Інтернет відкриває ряд можливостей для підвищення ефективності цього переходу, дає змогу модернізувати процес навчання та формування творчого спеціаліста.

Проте, як свідчить практика, більшість учителів не готова до таких змін, тому перспективним напрямком досліджень є розробка та проведення спецкурсу для педагогів, присвяченого питанням застосування сервісів web 2.0 у освітній діяльності.

Література та джерела

1. Патаракин Е.Д. Социальные взаимодействия и сетевое обучение 2.0 / Е.Д. Патаракин. – М.: НП «Современные технологии в образовании и культуре», 2009. – 176 с.
2. Патаракин Е.Д. Социальные сервисы Web 2.0 в помощь учителю: учебно-методическое пособие / Е.Д.Патаракин. – [2-е изд., испр.] – М. : Интуит.ру, 2007. – 64 с.: ил.
3. Тим О'Рейли. Что такое Веб 2.0 // Компьютерра online [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.computerra.ru/think/234100/>. – Загол. з екр. – Мова рос.

В статье определены возможности использования социальных сервисов Интернет в организации самостоятельной познавательной деятельности учеников по физике. Одним из приоритетных направлений развития образования является создание информационной среды, которая будет удовлетворять потребности общества в получении качественных образовательных услуг независимо от времени и местоположения обучающихся. Поэтому на сегодняшний день приобретает популярность концепция сетевого обучения, предусматривающая привлечение учащихся к самостоятельной познавательной деятельности и приобретения знаний, умений и навыков в открытой образовательной среде. Значительный потенциал в реализации данной концепции имеют социальные сервисы Интернет, которые являются одной из самых влиятельных областей информатизации современного общества.

Ключевые слова: социальный сервис, web 2.0, самостоятельная познавательная деятельность учеников.

The article deals with opportunities of using social services of Internet to organize self-dependent cognitive activity of pupils on physics. One of the priorities of education is to create an information environment that will meet society's needs for quality educational services regardless of time and location of students. So far the concept is gaining popularity online learning that involve students in independent cognitive activity and the acquisition of knowledge and skills in an open educational environment. Considerable potential in the realization of this concept have social services Internet, which is one of the most influential areas of information in modern society.

Key words: social services of Internet, web 2.0, self-dependent cognitive activity of pupils.

УДК 37: 7

АРТ-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сорока Ольга Вікторівна,
м.Тернопіль

У статті представлено основні наукові підходи до визначення поняття «супровід», «арт-педагогічний супровід»; проаналізовано принципові відмінності між поняттями «арт-терапія» і «арт-педагогіка». Розкрито суть, завдання і функціональні можливості арт-педагогіки. Визначено завдання арт-педагогічного супроводу молодших школярів.

Ключові слова: арт-педагогіка, арт-терапія, молодший школяр, супровід, арт-педагогічний супровід.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. За останні роки відбулися суттєві зміни серед пріоритетних цілей у системі шкільної освіти. Раніше головним і єдиним завданням виступало саме навчання, тобто передача певної суми знань. Сьогодні більшість шкіл визнають необхідність особово орієнтованого навчання, завдання якого полягає у всебічному і повноцінному розвитку дитини. У зв'язку з цим увага концентрується не лише на успішності навчання і поведінки, але і на почуттях дітей, їх адаптивності, фізичному, емоційному і психологічному здоров'ї.

Зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві, пред'являють підвищені вимоги до кожної людини, тому одна з найбільш актуальних проблем сьогодення – адаптація особистості до нових умов життєдіяльності. Молодшим школярам необхідно адаптуватися не лише до певних умов навчання, діяльності, групи, колективу, але і до постійної зміни життєвих стереотипів. У зв'язку з цим зростають вимоги до вивчення адаптаційних механізмів, серед яких можна виділити арт-педагогіку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. Засади естетичного і художнього виховання людини досліджували в контексті філософського знання (В.Мухіна, В.Кудін), з погляду естетики (Ю.Борєв, М.Каган, Н. Кіященко); відповідно до психологічних засад (Р.Арнхейм, Л.Виготський);

як загального педагогічного положення (В.Андрущенко, М.Верб, Б.Нємєнський). Проблему естетичного виховання в роботі загальноосвітньої школи вивчали науковці С.Коновець, Л.Масол, Н.Миропольська.

Останнім часом з'явилися дисертаційні дослідження російських і українських учених у галузі арт-педагогіки. Так, О.Сметаніна розробила модель арт-педагогічного супроводу духовно-морального розвитку дітей на основі інтеграції різних видів мистецтва, яка дозволяє актуалізувати суб'єктивні цінності особистості [10]. Н.Сергєєва розкрила феномен арт-педагогічного супроводу професійної підготовки майбутнього вчителя [8]. О.Кондрицька досліджувала проблему формування цінностей у студентів педагогічних університетів засобами артпедагогіки [3].

На наш погляд, роботи з даної теми можна розділити на три групи:

1) роботи, в яких використовується поняття артпедагогіка, що інтерпритується у контексті принципів арт-терапії у педагогічному процесі (М.Бурно, М.Кісєльова, О.Копитін [4], Л.Лєбєдєва [5]);

2) роботи, в яких арт-педагогіка розуміється як напрям спеціальної педагогіки (корекційно-розвиваючої), що забезпечує процес художнього виховання дітей з обмеженими можливостями (Л.Комісарова, І.Левченко);

3) роботи, в яких арт-педагогіка розглядається як нова галузь наукової педагогіки, інноваційний, психологічно обгрунтований напрям морально-естетичного виховання дітей (В.Анісімов).

Поряд з тим, недостатньо вивченими залишаються питання, що розкривають суть і зміст арт-педагогічного супроводу молодших школярів.

Формулювання мети статті: дослідити проблему артпедагогічного супроводу молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

На хвилі захоплення таким новим клінічним напрямом як арттерапія, пов'язаним з лікуванням психосоматичних захворювань і подальшою реабілітацією хворих, – конструктивною соціальною адаптацією, дослідники (О.Копитін [4], Л.Лєбєдєва [5]) намагаються осмислити арт-терапевтичні методи роботи з клієнтами у рамках соціально-педагогічної роботи.

Поширення знань про арт-терапію вплинуло на виникнення арт-педагогіки.

Схожість термінів «артпедагогіка» і «арттерапія» простежується тільки в першій частині понять – «арт» – «художнє», синонім мистецтва. Друга частина визначає відмінність: терапія – напрям медицини, лікувальна дія; педагогіка – галузь наукового знання, наука про навчання, виховання і розвиток, а в спеціальній освіті – і корекцію [1, с.24].

Л.Лєбєдєва підкреслює недопустимість заміни терміну «арттерапія» на «арт-педагогіку», так само, як терміну «арт-терапевт» на «арт-педагог», оскільки, по-перше, втрачається суть первинного поняття, по-друге, феномени, описані названими поняттями, існують і розвиваються незалежно один від одного [5, с.39].

Артпедагогіка і арт-терапія мають різні теоретичні основи, розрізняються за суттю, завданням, змістом і технологіям. Проте, обидва напрями мають місце в спеціальній освіті, доповнюють один одного в одному корекційно-розвиваючому процесі, забезпечуючи профілактико-оздоровчий, лікувально-адаптаційний вплив на дітей з проблемами в розвитку [1, с.27].

Грунтуючись на корекційно-особовому і діяльнісному підходах у розвитку, арт-педагогіка і арт-терапія вирішують головну мету – гармонійний розвиток дітей; розширення можливостей їх соціальної адаптації за допомогою мистецтва, участі в громадській і культурній діяльності в мікро-і макросередовищі.

Н.Сергєєва розглядає арт-педагогіку як новий науковий напрям, що вивчає природу, закономірності, принципи, механізми залучення мистецтва до вирішення різноманітних педагогічних завдань [8, с.4].

У свою чергу, О.Сметаніна говорить про «арт-педагогіку» як «психо-педагогіку мистецтва», як галузь педагогічної науки, що займається пошуком ефективних підходів в організації художніх видів діяльності, спрямованої на формування цілісного світогляду і особистісно-смилових орієнтацій як внутрішньої умови морально-естетичного самовдосконалення і подальшого духовно-морального розвитку з орієнтацією на «маяки» вищих цінностей життя [10, с.57].

Колектив авторів підручника «Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании» розглядають арт-педагогіку як художню педагогіку по відношенню до спеціальної освіти – «це синтез двох галузей наукового знання (мистецтва і педагогіки), що забезпечують розробку теорії і практики педагогічного корекційно-спрямованого процесу художнього розвитку дітей з вадами розвитку» [1, с.24].

Ми не погоджуємося з думкою авторів, які вважають, що суть арт-педагогіки обмежується естетичним вихованням і навчанням різними видами художньої діяльності лише дітей з обмеженими можливостями. На нашу думку, артпедагогіка має великі можливості у роботі з абсолютно здоровими дітьми в умовах навчально-виховних закладів різних типів, починаючи від дошкільних установ.

Арт-педагогіка (або психопедагогіка мистецтва) сьогодні складається як самостійний напрям педагогіки, що базується на трьох галузях наукового знання – психології, мистецтва і педагогіки; забезпечує розробку теорії і практики особово-орієнтованої естетичної освіти, і сприяє збереженню душевного здоров'я особистості [10, с.57].

О. Сметаніна стверджує, що арт-педагогіка є засобом дослідження самого себе в процесі рефлексії особливостей свого характеру при адаптивній соціалізації особистості. Отже, артпедагогічний підхід забезпечує інтегративний спосіб освоєння внутрішніх просторів Образу-Я, створюючи умови «м'якого» вирішення внутрішньоособових протиріч, розвитку емоційної чуйності і емоційної децентрації [10, с.58].

Ми вважаємо, що арт-педагогіка, будучи галуззю наукового знання, дозволяє розглядати не лише художньо-естетичне виховання, але й усі компоненти корекційно-розвиваючого процесу – навчання, виховання, розвиток і корекцію (наприклад, корекцію тривожності, агресивної поведінки, фрустрації, шкільних страхів тощо) засобами мистецтва, а також формування основ художньої культури дитини. В якості допоміжних засобів мистецтва можна використовувати казку, гру, музику тощо.

Суть арт-педагогіки полягає у створенні сприятливих умов для самодослідження особистості, шляхом актуалізації її мотивації, самопізнання, самовдосконалення [10, с.55].

Серед завдань арт-педагогіки ми виділяємо наступні:

- вивчення загальних і специфічних особливостей формування художньо-естетичної культури у молодших школярів;
- розробка системи художньо-естетичного розвитку молодших школярів;
- розробка арт-педагогічних технологій, що забезпечують гармонійний і всебічний розвиток дітей молодшого шкільного віку;
- активізація потенційних можливостей молодших школярів у різних видах творчості (музичній, образотворчій, театралізовано-ігровій тощо) за допомогою різних видів мистецтва;
- забезпечення пізнавально-інформаційних потреб молодших школярів за допомогою мистецтва;
- забезпечення розвитку емоційно-естетичних, моральних, комунікативно-рефлексивних основ особистості дитини молодшого шкільного віку за допомогою мистецтва;
- здійснення корекції і профілактики відхилень у емоційній і особистісній сферах засобами мистецтва;
- створення умов для адаптації молодших школярів до навчально-виховного процесу початкової школи.

Головне завдання арт-педагогіки полягає у активізації виховної функції, спрямованої на морально-етичні, комунікативно-рефлексивні основи особистості, і соціокультурній адаптації засобами мистецтва [12, с.137].

Розкриваючи можливості арт-педагогіки, варто зупинитися на її функціональних можливостях. Так, основними функціями артпедагогіки виступають:

- культурологічна (обумовлена об'єктивним зв'язком особистості з культурою як системою цінностей, розвитком людини

на основі опанування нею художньої культури);
- освітня (спрямована на розвиток особистості і освоєння нею дійсності за допомогою мистецтва, на отримання знань у галузі мистецтва і практичних навичок у художньо-мистецькій діяльності);
- виховна (формуюча морально-естетичні, комунікативно-рефлексивні основи особистості і сприяюча соціокультурній адаптації за допомогою мистецтва);
- корекційна (сприяюча профілактиці, корекції і компенсації недоліків у розвитку дитини) [1, с.25].

Цікавим, на наш погляд, є дослідження Н. Сергєєвої, яка визначає ключові поняття арт-педагогіки, серед яких арт-педагогічні засоби, арт-педагогічна взаємодія, арт-педагогічний процес тощо. Так, арт-педагогічна діяльність, у розумінні Н. Сергєєвої, – це самостійний вид професійно-педагогічної діяльності, що є впорядкованою сукупністю педагогічних дій з реалізації професійних задумів і цілей засобами мистецтва [8].

Отже, арт-педагогічний підхід покликаний забезпечити умови для творчого самовираження в процесі естетичної діяльності, дозволяючи вирішити двоєдине завдання: по-перше, забезпечити безпечні, «м'які», психологічно комфортні умови діяльності суб'єкта, по-друге, створювати реальні умови для усвідомлення і вираження індивідом свого творчого (креативного) потенціалу. [10, с. 59].

Для визначення суті поняття «арт-педагогічний супровід», спробуємо розкрити зміст поняття «супровід». Так, у словнику В. Даля супровід трактується як дія за дієсловом «супроводжувати», тобто «проводжати, супроводжувати, йти разом з метою провести, слідувати» [2].

Якщо звернутися до загальноприйнятого розуміння слова супровід, то воно означає зустріч двох людей і їх спільне проходження загального відрізка шляху, а супроводжувати значить проходити з кимось частину його шляху.

У ситуації супроводу виділяють три основні компоненти: – той, кого супроводжують; той, хто супроводжує; і шлях, який вони проходять разом. Мова йде про спільне буття людей у певний часовий період людського життя. Супроводжуючий постає як людина, яка захищає та допомагає.

Поняття «супровід» Ю. Слюсарєв вживав для позначення недирективної форми надання психологічної допомоги, спрямованої «не просто на підсилення або вдосконалення, а на розвиток і саморозвиток самосвідомості особистості», допомоги, яка запускає механізми саморозвитку і активізує власні ресурси людини [9].

Аналізуючи систему психологічного супроводу молодшого школяра, Ю.Федорова зазначала, що шкільний психолог повинен вибудувати «супровід» таким чином, аби він був спрямований більшою мірою на профілактику, на розвиток позитивного вже з самого початку. Але авторка підкреслює, що без уявлення цілісної картини особистісних новоутворень, розуміння закономірностей їх виникнення неможливо створити достатні і необхідні умови розвитку [11].

Відповідно до спрямованості роботи психолого-педагогічний супровід включає в себе різні підходи:

1) Супровід-співробітництво, який передбачає спільне планування дорослого і дитини, аналіз, співтворчість, рефлексію, вимагає дій, необхідних для наступного самостійного подолання виникаючих проблем, тобто прояву особистої відповідальності, творчості, власних унікальних якостей дитини.

2) Супровід-ініціювання, відомий з часів Сократа, суть якого сформулювала М. Монтесорі: «Допоможи мені це зробити самому, нічого не роблячи за мене, спрямуй у потрібне річище, підштовхни до рішення, а все інше я зроблю сам» [6, с.86]. Організовуючи супровід-ініціювання, вчитель початкових класів, соціальний педагог, психолог створює дитині необхідні умови для вільного, індивідуального, самостійного вибору шляху та засобів вирішення навчальних, виховних і розвивальних завдань і, тим самим, сприяє розкриттю у дитини загальновизнаних моральних істин і цінностей. Діти реалізують свій особистісний творчий потенціал і водночас збагачують, розвивають, при цьому зберігаючи його індивідуальну своєрідність.

3) Супровід-попередження, коли особливого значення набуває специфіка віку, обмеженості індивідуального досвіду дитини. Діти часто не усвідомлюють, до яких саме наслідків можуть призвести їхні дії, вчинки і навіть слова. Вони не в змозі вчасно помітити ознак неблагополуччя в різних видах діяльності, міжособистісних взаєминах із однолітками та дорослими, у власній поведінці. Випереджаючи небажані події, передбачаючи їх можливий негативний розвиток, учитель початкових класів, соціальний педагог, психолог у рамках супроводу-попередження передбачає невірні кроки дитини і, тим самим, допомагає обрати адекватні рішення, з урахуванням поведінки та діяльності проблемної дитини. Супровід-попередження стає корисним, цінним за умови, якщо його зміст і форми ненав'язливі і делікатні, сучасні, психологічно та педагогічно грамотні, адресні, дозовані, а головне, якщо супровід-попередження у всіх випадках повною мірою виконує своє розвивальне і виховне призначення, працюючи на перспективу [7].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що на сьогоднішній день супровід – це особлива форма здійснення пролонгованої педагогічної, соціальної та психологічної допомоги. На відміну від корекції вона передбачає не «виправлення недоліків і перебудову», а пошук прихованих ресурсів розвитку дитини, опору на власні можливості і створення на цій основі психолого-педагогічних умов для відновлення зв'язків зі світом людей. У кожному конкретному випадку завдання супроводу визначаються особливостями особистості, яким надається психолого-педагогічна допомога, і тієї ситуації, в якій здійснюється супровід.

О.Сметаніна розглядає арт-педагогічний супровід розвитку дитини як супровід суб'єкт-суб'єктних стосунків: розвиток моральності і корекція норм (конструктивне відновлення духовно-моральних принципів буття) [10, с.58].

Під арт-педагогічним супроводом автор має на увазі комплексно-освітню технологію актуалізації внутрішніх ресурсів мотиваційної сфери творчого самовираження, що забезпечує успішний розвиток і саморозвиток особистості, розкриття її потенційних можливостей і надання психологічної допомоги і підтримки в подоланні виникаючих проблем у процесі конструктивної соціалізації особистості, що сприяє її духовно-моральному розвитку [10, с.64].

Дослідниця стверджує, що арт-педагогічний супровід може виступати психолого-педагогічним супроводом духовно-морального розвитку особистості [10, с.66].

В якості завдань арт-педагогічного супроводу висуваються:
- попередження виникнення проблем розвитку дитини;
- допомога (сприяння) дитині в рішенні актуальних завдань розвитку, навчання, соціалізації: труднощі у навчанні, проблеми з вибором освітнього і професійного маршруту, порушення емоційно-вольової сфери, проблеми взаємовідносин з однолітками, вчителями, батьками;
- психологічне забезпечення програми особового самовдосконалення;
- розвиток психолого-педагогічної компетентності (психологічної культури) педагогів, батьків, учнів [10, с. 60].

Варто зазначити, що арт-педагогічний супровід виражається:
- по-перше, в забезпеченні психологічно комфортного самопочуття суб'єкта в процесі сприйняття і відтворення продуктів естетичної діяльності, що забезпечує умови здоров'язберігаючої освіти;
- по-друге, у вільному самовираженні суб'єкта в атмосфері безоціночного, емпатійного, емоційно-чуйного відношення оточення і в його готовності позиціонувати його ціннісні орієнтації;
- по-третє, в активізації конструктивної, безконфліктної взаємодії, стимулюючої узгодженість дій учасників процесу в породженні ціннісно-смислових утворень, ідеалів, норм, що мають особове значення і утворюють згодом систему моральних орієнтацій, що є індикатором позитивної спрямованості і її подальшого духовно-морального розвитку [10, с.66].

Враховуючи вищевикладене, ми будемо розглядати арт-педагогічний супровід молодших школярів як освітній феномен, що відкриває інноваційний шлях системного застосування різних

видів мистецтва для поліпшення умов навчання, виховання і розвитку молодших школярів у початковій школі.

На нашу думку, функціональне призначення арт-педагогічного супроводу пов'язане із забезпеченням гуманітаризації і оптимізації індивідуально-особового розвитку молодших школярів на основі системного введення у навчально-виховний процес початкової школи засобів різних видів мистецтва (малюнка, казки, гри, музики тощо).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Міждисциплінарний, практикоорієнтований характер арт-педагогіки, що об'єднує потенціал мистецтва, педагогіки, психології, повною мірою відбиває тенденцію до інтеграції знань, властивій сучасній гуманітарній науці, що може стати продуктивним у справі модернізації підготовки фахівців для соціально-педагогічної сфери (учителя початкових класів, вихователя, соціального педагога, психолога тощо). На наш погляд, потребує подальшого дослідження проблема розробки арт-педагогічних технологій для молодших школярів.

Література та джерела

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном обазовании: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е.А.Медведева, И.Ю.Левченко, Т.А.Добровольская. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. – 248 с.
2. Даль В. И. Толковый словарь русского языка. Современное написание / Владимир Иванович Даль. – М., 2010. – 815 с.
3. Кондрицька О.І. Формування у студентів педагогічних університетів цінностей засобами артпедагогіки: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 "теорія і методика виховання"/ Оксана Іванівна Кондрицька; Ін-т пробл. виховання АПН України. – К., 2009. – 24 с.
4. Копытин А.И. Основы арт-терапии / Александр Иванович Копытин. – СПб.: Лань, 1999. – 252 с.
5. Лебедева Л.Д. Педагогические основы арт-терапии в образовании учителя: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 "общая педагогика, история педагогики и образования"/ Лебедева Людмила Дмитриевна. – М.: РГБ, 2003. – 383 с.
6. Монтессори М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе / М.Монтессори. – М.: Московский Центр Монтессори, 1993. – 203с.
7. Психолого-педагогічний супровід і підтримка в умовах модернізації освітньо-виховного простору: [Електронний ресурс] // Режим доступу: URL: http://osvita.ua/school/upbring/1334. – Загол. з екрану. – Мова укр.
8. Сергеева Н.Ю. Арт-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки будущего учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.08 «теорія и методика профессионального образования»; 13.00.01 "общая педагогика, история педагогики и образования"/ Наталья Юрьевна Сергеева. – Чебоксары, 2010. – 48 с.
9. Слюсарев Ю. В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности: автореф. дис. … канд. психол. наук / Ю.В.Слюсарев. – СПб., 1992. – 16 с.
10. Сметанина А.Ю. Арт-педагогическое спопровождение духовно-нравственного развития детей в условиях дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «общая педагогика, история педагогики и образования» / Алена Юрьевна Сметанина. – Великий Новгород, 2008. – 201 с.
11. Фёдорова Ю.П. Психологическое сопровождение личностного развития младших школьников в частной школе: автореф. дис… канд. психол. наук. / Ю.П.Фёдорова. – Курск, 2003. – 18 с.
12. Хрисанова Е. Артпедагогика в системе современного воспитания / Е.Хрисанова, Н.Сергеева // Народное образование. – 2003. – № 7. – С.137-143

В статье представлены основные научные подходы к определению понятий «сопровождение», «арт-педагогическое сопровождение»; проанализированы принципиальные отличия между понятиями «арт-терапия» и «арт-педагогика». Раскрыты сущность, задания и функциональные возможности арт-педагогики. Определены задания арт-педагогического сопровождения младших школьников.

Ключевые слова: арт-педагогика, арт-терапия, младший школьник, сопровождение, арт-педагогическое сопровождение.

In the article the basic scientific approaches to the determination of concepts «accompaniment», «art-pedagogical accompaniment» have been presented; fundamental differences between concepts «art-therapy» and «art-pedagogic» have been analysed. Essence, tasks and functional possibilities of art-pedagogic have been reveled. The tasks of art-pedagogical accompaniment of junior schoolchildren have been set.

Keywords: art-pedagogic, art-therapy, junior schoolboy, accompaniment, art-pedagogical accompaniment.

УДК 371.3

М.В. ЛОМОНОСОВ НА ШЛЯХУ ОСВІТИ ТА НАУКИ

Староста Володимир Іванович,
Староста Віктор Володимирович,
м.Ужгород

Актуальність матеріалу, викладеного у статті зумовлена тим, що педагогічна спадщина М.В. Ломоносова маловідома в широкому освітянському та науковому середовищі. Показано, що М.В. Ломоносов заклав основи методики викладання як науки, розробив та запровадив оригінальну педагогічну теорію, для якої характерними є народність, демократизм, національні традиції з урахуванням світового досвіду. Отримані результати визначають подальші напрями досліджень педагогічної спадщини М.В. Ломоносова, наприклад, загальні підходи до реалізації педагогічного процесу, методика викладання у вищій школі тощо.

Ключові слова: М.В. Ломоносов; наукова, освітня та педагогічна діяльність; методика викладання.

Постановка проблеми. Перебудова вищої та середньої освіти в Україні у теперішній час передбачає ретельний аналіз та використання на практиці прогресивних педагогічних ідей в історії вітчизняної та зарубіжної педагогіки. У поточному році виповнюється 300 років від дня народження М.В. Ломоносова (1711-1765 рр.) – видатного російського вченого-природодослідника, літератора, історика, художника. Педагогічна спадщина М.В. Ломоносова маловідома в широкому освітянському та науковому середовищі. Він, як винятково обдарована особистість, виявив неабиякий вплив на розвиток науки та освіти у Російській імперії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми показує, що праці М.В Ломоносова та його роль як першого російського академіка в світо-

вій та вітчизняній науці активно вивчаються різними авторами (С.І. Вавілов, В.В. Виноградов, В.В. Данилевський, Б.М. Кедров, В.І. Ламанський, Б.М. Меншуткін, П.П. Пекарський, І.М. Сибірцев, М.І. Сухомлинов та ін.); до 200-річчя від дня народження М.В.Ломоносова видано працю [5], а до 250-річчя – завершено видання повного одинадцятитомного зібрання його творів завдяки плідній праці колективу авторів, серед яких С.І. Вавілов, Т.Б. Кравець та ін.

Не втрачає актуальності педагогічна спадщина М.В Ломоносова і в теперішній час, зокрема:

- у дисертаційному дослідженні та відповідній монографії Т.С. Буторіної виявлено чинники, що впливали на формування педагогічних поглядів М.В Ломоносова, розкрито динаміку становлення та розвитку гуманістичної спрямованості педагогічних поглядів ученого [1];
- відкрито сайт (http://www.narfu.ru/lomonosov/), який присвячено 300-річному ювілею М.В. Ломоносова, великого російського ученого-енциклопедиста.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета даної роботи полягає в огляді деяких біографічних відомостей М.В. Ломоносова, розкритті сутності основних напрямків його науково-освітньої діяльності.

Основна частина. Прокоментуємо деякі дати біографії М.В. Ломоносова, аби усвідомити становлення майбутнього вченого.

Народився М.В. Ломоносов 19 листопада 1711 р. в с.Мишанинське (нині с.Ломоносово) Архангельської губернії в сім'ї селянина Василя Дорофійовича Ломоносова, що займався морським промислом на власному човні. Мати Олена Іванівна Сивкова – дочка диякона, померла досить рано.

Існує кілька версій, де він навчився грамоти – завдяки матері, сусіда (Іван Шубний), близьких родичів чи місцевого диякона Семена Микитовича Сабельникова [5, с.6]. Він читав навчальні (граматика Смотрицького, арифметика Магницького та інші), переписував церковні книги (зразок почерку молодого М.В. Ломоносова представлено на рис.1).

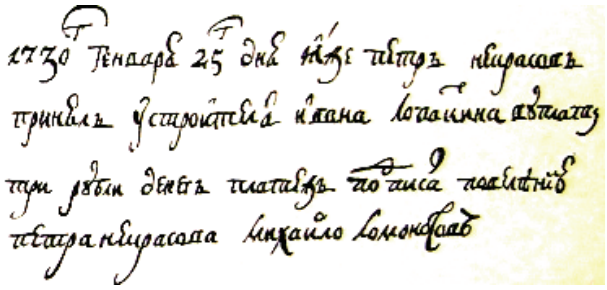


Рис. 1. Почерк молодого М.В. Ломоносова (підпис 23.01.1730 в зошиті, заведеного при побудові Куростовської церкви) [5, с.9].

Після десяти років батько почав привчати сина до морського промислу. Так тривало майже 9 років, поки Михайлу виповнилось 19 років. Він виростав спостережливим – вивчав своєрідну північну природу, звичаї та спосіб життя місцевих жителів та тварин. Сформована природна схильність до спостереження згодом стала однією з професійних якостей вченого-дослідника [5, с.5].

Він рано втратив маму, а згодом і мачуху. Друга жінка батька (друга мачуха Михайла) виявляла до хлопчика дратівливість. Для читання він змушений був тікати з дому. Згодом ненависть зі сторони мачухи до хлопця набула такого розмаху, що почало змінюватися до нього і ставлення батька, а це він витерпіти вже не зміг.

У грудні 1730 р. він їде до Москви, де в січні 1731 р. подає прохання і його зараховують до Московської Слов'яно-греколатинській академії (вищий духовний навчальний заклад), яка готувала до служби в церкві та державних чиновників і мала 8 класів [5, с.10]:

- 4 нижчі – навчали читати і писати по латині (граматика і синтаксис), слав'янська мова, географія, катехизис і арифметика. Знання учнів спочатку перевіряли авдитори (найбільш встигаючі учні), а потім учитель. Щосуботи учнів повторно перевіряли і невстигаючі отримували покарання;
- 2 середні – вивчали поезію і красномовство;
- 2 вищі – основні предмети філософія і богослів'я. Викладання богословських наук проводили також у середніх класах.

Юнак приховав селянське походження і видав себе за сина дворянина, оскільки селян у даний заклад не приймали. Перші три класи М.В. Ломоносов пройшов за рік:

- у кінці березня 1731 р. завершив курс «фари», переведений до класу – «інфими» (продовження вивчення латинської мови і розпочато вивчення слов'яно-російської мови);
- 15 липня після здачі екзамену переведено в третій нижчий клас академії – «граматику», де вивчав граматичні правила латинської мови, завершив вивчення слов'яно-російської граматики, здобув основні знання з географії, історії, арифметики і катехизису.

У грудні 1731 р. М.В. Ломоносов уже перебував у четвертому нижчому класі («синтаксима»). Проте природничих наук, які він прагнув вивчати, в академії не було. За чотири роки він пройшов програму п'яти з половиною і в 1734 р. переведений до першого вищого класу – «філософії», де до кінця 1735 р. вивчав логіку, фізику, метафізику за методикою видатного філософа Арістотеля (384-322 рр. до н.е.), хоча його вчення було достатньо схоластичне. У 1734 р. М.В. Ломоносова направляють до Києва для вивчення математики і фізики в Києво-Могилянській академії.

Зазначимо, що покарання було поширеним методом навчання у тодішні часи. Юнака дратувала також поведінка окремих викладачів. Наприклад, в [7, с.37] вказано, що часто монах-учитель приходив у класи після нічної п'яної оргії з головним болем і переносив свою злість на невинних учнів жорстокими покараннями.

Проте, з нашого погляду, найбільш огидним була добре поставлена система доносів один на одного у всіх закладах освіти. Для шкільних доносів існувала інструкція, згідно з якою свідок чиєїсь провини був зобов'язаний відразу про це повідомити [7, с.26]. В іншому разі, він отримає таке ж покарання, як і винуватець. Таким чином, кожен прагнув першим донести чиюсь провину, оскільки це міг зробити будь-який свідок.

У 1720 р. Петро I (Великий) вирішив заснувати в Петербурзі Академію наук за своєрідною структурою: середня школа – гімназія, вища школа – університет та власне Академія наук як вище об'єднання учених. Після вступу на престол Петра II (1727) знать переїхала до Москви, а справи в Академії суттєво погіршились. Згодом (1735) для поповнення та покращення складу гімназії та університету вирішено було направити в Петербург кращих учнів монастирів, шкіл та гімназій. Відповідне розпорядження одержав ректор Московської академії для направлення 20 найбільш здібних учнів для подальшого навчання в Петербурзьку Академію наук. Обрано було 12; серед них був і М.В. Ломоносов (грудень, 1935), якого на початку 1936 р. зарахували до університету [5, с.17].

В університеті талановитий юнак з цікавістю вивчав різні науки, особливо математику, експериментальну фізику, хімію, мінералогію.

Академії для дослідження ресурсів Сибіру в експедиції потрібна була людина, що добре зналась на хімії та металургії. З цією метою 13 березня 1936 р. для навчання гірській справі в Німеччину вирішено було направити трьох молодих людей – М.В. Ломоносова, Г.У. Райзера та Д.І. Виноградова. В Марбурзькому університеті (1736-1739) майбутній учений слухає лекції з теоретичної хімії професора Ю. Дуйзінга, лекції з механіки, гідростатики, теоретичної фізики, логіки професора Х. Вольфа, а також вивчав німецьку і французьку мову, малювання, танці, фехтування [5, с.18].

Надалі під час навчання в школі гірської справи (м. Фрейберг; 1739-1741) між М.В. Ломоносим та його керівником проф. І. Генкелем у кінці 1739 р. виникають суперечності. Дослідження показує різні причини їх виникнення, а саме:

- згідно [6, с.69], якщо у Марбурзі наукова робота проходила дуже пожвавлено і була присвячена актуальним питанням, то у Фрейберзі розвиток наук затримувався і відставав приблизно на півстоліття. Природно, що між молодим талановитим ученим і

проф. І. Генкелем виникли принципові розходження;

• згідно [7, с.90], система доносів, яка описана вище на прикладі Московської Слов'яно-греко-латинської академії, мала місце і за кордоном. З нашого погляду, важко виявити, хто писав правдиві доноси – І. Генкель чи М.В. Ломоносов під час їх суперечки. І. Генкель скажився на грубість М.В. Ломоносова та непристойну поведінку. Сам М.В. Ломоносов у своєму доносі описує І. Генкеля як людину злу і підступну, який держав у секреті чи без особливого бажання ділився своїми хімічними знаннями [7, с.91]. Проте згодом у 1751 р. М.В. Ломоносов певним чином змінює свої погляди, оскільки зазначає, що демонструвати студентам хімічні досліди доцільно таким чином, як він сам навчався у І. Генкеля. Пізніше змінює свою думку і І. Генкель, який підкреслював успіхи М.В. Ломоносова у вивченні теоретичної та практичної хімії (особливо металургічної), механіки та інших наук [7, с.94].

У діяльності М.В. Ломоносова як природодослідника можна умовно виділити такі основні періоди: до 1748 р. він досліджував переважно фізичні явища; 1748-1757 рр. – його увага та наукові праці спрямовані головним чином на висвітлення теоретичних та експериментальних питань хімії; з 1757 р. – проблеми різноманітних прикладних наук, діяльність у гімназії та університеті при Академії наук та ін.

Серед основних досягнень М.В. Ломоносова у галузі природознавства, на нашу думку, можна виокремити наступні:

• як філософ-матеріаліст основою своїх наукових поглядів (на відміну від метафізичних ідей Ньютона про масу і силу як частини природи) вважав єдність природи, тобто об'єктивний зв'язок її явищ і матеріальність усього оточуючого;

• розвинув атомістичні уявлення, наприклад, уперше сформулював думку, що тіла складаються з «корпускул» (молекул), а ті, в свою чергу, з «елементів» (атомів), що відповідає сучасним поглядам про молекули та атоми; дав визначення «елемента» та «корпускули»; розробив основи корпускулярного (атомно-молекулярного) вчення (1741-1750), яке одержало подальший розвиток тільки через століття;

• сформулював основні положення кінетичної теорії теплоти (1744-1748);

• першим в історії науки (1748) відкрив закон збереження маси речовини в хімічних реакціях, формулювання якого представлено у його листі до Л. Ейлера від 05.07.1748 [4, с.87]. Зазначимо, що Леонард Ейлер – це бувший член Петербурзької Академії наук, виїхав до Берліну в 1741 р., усвідомлював значення праць М.В. Ломоносова і листувався з ним;

• довів закон збереження сили (енергії) і використав його для пояснення різноманітних природних явищ;

• заклав основи гірської справи, розглянув питання утворення в природі різних мінералів та нерудних тіл, сформулював ідею біогенного походження гумусу ґрунтів, доводив органічне походження нафти, кам'яного вугілля, торфу і т.п.

Таким чином, М.В. Ломоносова можна вважати фундатором вітчизняного матеріалістичного природознавства.

Після повернення вченого в Санкт-Петербург (08.06.1741 [5, с.28]) і відновлення його діяльності в Петербурзькій Академії наук розпочався новий період у розвитку російської науки, який істориками було названо ломоносівським [1, с.31].

Значний вплив учений виявив також на розвиток вітчизняної педагогіки. Т.С.Буторіна [1, с.32] виділяє два періоди в історії педагогіки Росії першої половини XVIII ст.: період просвітницької педагогіки (1700-1730) і просвітницька педагогіка ломоносівського періоду (1741-1765), яка сформувала основи вітчизняної наукової педагогіки.

З 1742 р., після одержання звання ад'юнкта (молодша наукова посада в Академії наук, помічник професора), наукова діяльність М.В. Ломоносова нероздільна з педагогічною. Спеціальним предметом М.В. Ломоносова була визначена хімія, він також викладав фізичну географію, мінералогію, оскільки в Академії існувала навчальна частина (гімназія та університет). Хоча вчений не вживав у своїх працях терміни «педагогіка», «педагог», проте використовував цілий спектр інших педагогічних понять – «вихователь», «учитель», «професор», «ритор», «лекція», «пояснення», «екзамен», «практика», «задача», «лабораторне завдання», «приклад», «запитання», «домашні та шкільні вправи» і т.п. Він системно займався підготовкою підручників, навчальних посібників на російській мові, основна частина яких була побудована на результатах його досліджень, зокрема, «Краткое руководство к риторике на пользу любителей сладоречия сочиненное» (1743); першим почав читати студентам «Курс истинно физической химии» (1752), в якому започатковано застосування математичних та фізичних методів дослідження в хімії [6, с.79].

Всі навчальні посібники М.В. Ломоносова широко використовувались в гімназіях та університетах. Проте він ставив дальші цілі, усвідомлював, аби наукові знання стали популярні необхідно сформувати когорту російських учених і на зборах АН (06.05.1746) запропонував направляти здібних учнів із монастирських шкіл на подальше навчання; збільшити чисельність учнів гімназій; відразу подбати про широкий переклад іноземних наукових статей на російську мову [7, с.124]. Особливо підкреслимо його переконання, що всі члени Академії наук мають займатись педагогічною діяльністю, приймати посильну участь у підготовці молодих національних кадрів [1, с.104]. Наприклад, учений сам проводить переклад на російську мову книгу з експериментальної фізики Х. Вольфа (науковий наставник М.В. Ломоносова під час його навчання в Німеччині у Марбурзькому університеті).

Розглянемо деякі педагогічні погляди першого російського академіка. Згідно [1, с.108], найбільш повно і плідно займався М.В. Ломоносов педагогічною діяльністю в 1758-1760 рр., коли розпочав керувати академічною гімназією та університетом. За цей період *запроваджував класно-урочну форму навчання*, розробив такі важливі документи як Проект Регламенту Московських гімназій (1755), Проект Регламенту академічної гімназії (1758) та інші, що сприяло розвитку середньої та вищої освіти в Росії. Він прагнув, аби освіта була доступна для всіх, був активним популяризатором учення видатного чеського дидакта Я.А. Коменського. Наприклад, працю Я.А. Коменського «Видимый мир …» він вважав необхідним навчальним посібником в гімназії. Зусиллями М.В. Ломоносов та його учнів і послідовників конференція Московського університету (1756) постановила перекласти і видати цю книгу, що було реалізовано в 1768 р., а в 1788 р. книгу видано вдруге (титульну сторінку представлено на рис.2).

Основні принципи його *вчення про виховання і освіту* молоді – народність, демократизм, гуманізм. Успішність педагогічної діяльності вбачав у єдності виховання та освіти з обов'язковим урахуванням спадковості та індивідуальних особливостей дітей, умов їх навчання та ін., наприклад, вважав, що:

- існують «природні дарування духовні» (мова, мислення, пам'ять та ін.) і «тілесні» (фізичні здібності);
- необхідна умова виховання – реалізація індивідуального підходу до дітей з урахуванням природних особливостей учнів;
- краще для становлення людини природні задатки без науки, чим наука без природніх задатків [3, с.288];
- коли до прекрасних природних задатків молодої людини додати настанови в науках, то виходить з цього щось досконале і особливе [3, с.288].

Отже, виховання він усвідомлював у нерозривному взаємозв'язку з навчанням.

Цікава його думка до поширених у школах тілесних покарань. М.В. Ломоносов вважав і застосовував їх як традиційні методи виховання, проте рекомендував тільки в окремих випадках, аби не завдати шкоди здоров'ю дітей.

Серед наук, які активно сприяють моральному та патріотичному вихованню, М.В. Ломоносов виокремлює «словесні» дисципліни: граматику, риторику, поетику; «хотя природное знание языка много может, однако грамматика показывает путь доброй натуре» [3, с.436].

Він був проти догматизму в навчанні, вважав і сам систематично використовував різноманітні методи навчання, зокрема, пояснення, експеримент, доведення тощо, на основі яких обґрунтовував висновки.

Єдність теорії та практики. М.В. Ломоносов вважав, що практика є основою пізнання, а весь процес людського пізнання визначається потребами практичної діяльності. У процесі навчання крім вправ він рекомендував використовувати для пояснення

IO. AMOS COMENII
ORBIS VISIBILIS,
IOANNA AMOSA КОМЕНІЯ
ВИДИМЫЙ МІРЪ
на
ЛАТИНСКОМЪ, РОССІЙСКОМЪ, НѢМЕЦКОМЪ, ИТАЛІАНСКОМЪ
И ФРАНЦУЗСКОМЪ ЯЗЫКАХЪ
представленный, или краткое Введеніе, которымъ извѣщается, что сыскивающимся Юношеству мѣстнымъ способомъ не только языкамъ, разумнымъ упражненіемъ, но также и вещи достойнымъ знаніи самонужнѣйшія должны быть вторыя, тако сіи вмѣстѣ составляютъ одной тѣхъ книгѣ содержаніе, имѣ которыхъ каждая имѣетъ издана и содержитъ имѣ Священнаго Писанія изятыхъ сентенціозныхъ описанія, и сѣ пристрочіе самыхъ нужнѣйшихъ Россійскихъ словъ, которой Россійскому юношеству, вмѣсто Словаря на пяти языкахъ служить можетъ.

Maxima debetur puero reverentia. Si quid
Turpe paras, nec te posse putabis
Sed Peccaturo obstat tibi filius infans.
IUVENAL.

Изданіе второе.

МОСКВА,
Въ Университетской типографіи, у Н. Новикова,
1788 года.

Рис.2. Титульна сторінка книги Я.А. Коменського, що видана в Росії за сприяння М.В. Ломоносова

ПЕРВЫЯ ОСНОВАНІЯ
МЕТАЛЛУРГІИ,
ИЛИ
РУДНЫХЪ ДѢЛЪ.

ВЪ САНКТПЕТЕРБУРГѢ
печатаны при Императорской Академіи
Наукъ 1763 года.

Рис. 3. Титульна сторінка книги М.В. Ломоносова [2]

матеріалу різноманітні досліди, безпосередній практичний досвід гімназистів.

Вчений став засновником багатьох виробництв (мінеральних фарб, фарфору), розробив технологію одержання кольорового скла, яке використовував для створення мозаїчних картин. У 1763 р. видав книгу [2] (титульна сторінка на рис.3), де висвітлено хімічні основи металургії та зроблено перші кроки щодо формування вітчизняної хімічної мови.

Педагогіка вищої школи. Величезною заслугою вченого за сприяння І.І. Шувалова стало заснування Московського університету (1755). Тривалий час він також опікувався гімназією та університетом при Петербурзькій АН. Проведене дослідження дає нам змогу виокремити особливості його програми, ідей розвитку університетів та педагогіки вищої школи:

- *науковість* – головний принцип його програми у вищій освіті. Перед університетами дослідник ставив у якості основної задачі – розвиток науки та популяризація наукових знань через бібліотеки, лекції, дискусії тощо. М.В. Ломоносова можна вважати засновником наукового підходу у природознавстві, що полягав у комплексному та діалектичному поєднанні емпіричного та теоретичного пізнання, оскільки до нього переважав емпіричний метод, який зводився, як правило, до накопичення фактичного матеріалу;
- *наступність між середньою та вищою освітою* за допомогою створення нової школи, яка б поєднувала загальноосвітню та практичну підготовку молоді, поєднання класичної, природничо-наукової та реальної освіти; класно-урочної системи як найбільш продуктивної для розвитку розуму та пам'яті. М.В. Ломоносов вважав, що в гімназіях має навчатись у кілька разів більше людей порівняно з університетами;
- *демократизація вищої освіти*, оскільки, як правило, переважали авторитарні підходи до організації та проведення навчального процесу;
- *народність*, що, зокрема, на думку вченого, полягає у викладанні в університеті переважно на російській мові. Якщо до М.В. Ломоносова студентів навчали на німецькій та латинській мовах, то завдяки йому в Московському університеті лекції читалися російськими професорами виключно російською мовою;
- вперше запропонував принципово *новий підхід до комплектування науково-педагогічних кадрів вищої школи* на основі принципу виборності;
- *поєднання викладацької та наукової діяльності.* Він не тільки вперше сформулював цю ідею, але і, як організатор освіти, запровадив її в життя;
- *зміст освіти у вищій школі*. Наприклад, на медичному факультеті М.В. Ломоносов вважав за доцільне і запровадив вивчення хімії, природничої історії. Базою для інших факультетів вважав філософський, де передбачав вивчення філософії, фізики, риторики, поезії, історії, мови та літератури, а після його закінчення можна переходити на інші факультети;
- *методика викладання як наука та її значення у вищій школі.* Перші фундаментальні підручники з риторики, російської мови, оригінальні навчальні посібники з природничих та математичних дисциплін, написані М.В. Ломоносовим, заклали основи методики викладання як науки. Він вказував шляхи впливу на слухачів під час лекції як основного методу навчання завдяки «искусному ритору» [3, с.89-378]; поєднання словесних, практичних та лабораторних методів навчання, застосування пошуково-дослідницьких методів.

Смерть у 1765 р. М.В. Ломоносов зустрів із духом істинного філософа: «Жалею только, что покидаю недовершенным то, что задумал я для пользы общества, для примирения наук и восстановления упавших дел академических» [7, с.135].

Подібну думку, але з більшим відтінком жалю знаходимо в іншій праці: «Жалею только о том, что не мог я совершить всего того, что предпринимал я для пользы отечества, для приращения науки и для славы Академии, и теперь, при конце жизни, должен я видеть, что все мои полезные намерения исчезнут вместе со мной» [5, с.152].

Висновки. Таким чином, проведене дослідження показує, що завдяки діяльності М.В. Ломоносова в Російській імперії розпочався стрімкий розвиток освіти на основі матеріалістичних підходів. М.В. Ломоносов як педагог був прихильником поєднання класичної, природничо-наукової та реальної освіти; класно-урочної системи як найбільш продуктивної для розвитку розуму та пам'яті; екзаменів та домашніх завдань, практики у процесі навчання (проведення дослідів, практичне значення знань тощо). Перший російський академік заклав основи методики викладання

як науки, розробив та запровадив оригінальну педагогічну теорію, що відрізняється турботою про людину, опорою на народну педагогіку, національні традиції з урахуванням світового досвіду.

Перспективи подальших розвідок у напрямі педагогічної спадщини М.В. Ломоносова можна виокремити наступні: дослідження як загальних підходів до педагогічного процесу, так і окремих, наприклад, щодо методики викладання у вищій школі тощо.

Література та джерела

1. Буторина Т.С. Ломоносовский период в истории русской педагогической мысли XVIII века / Буторина Татьяна Сергеевна. Москва–Архангельск: Архангельский государственный технический университет, 2005. – 298 с.
2. Ломоносов М.В. Первыя основанія металлургіи, или рудникъ делъ / Михаил Васильевич Ломоносов. – СПб: Императ. АН, 1763. – 416 с.
3. Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений [Глав. ред. С.И. Вавилов]. Т.7 [Труды по филологии 1739-1758] / Михаил Васильевич Ломоносов. – М.-Л.: АН СССР, 1952. – 995 с.
4. Ломоносов М.В. Сочинения М.В. Ломоносова [Под. ред. С.И. Вавилова]. – Т.8 [Письма] / Михаил Васильевич Ломоносов. – М.-Л.: АН СССР, 1948. – 472 с.
5. Меншуткин Б.Н. Ломоносов Михайло Васильевич. Жизнеописание / Борис Николаевич Меншуткин. – СПб: Тип. Имп. Акад. Наук, 1911. – 158 с.
6. Орловський С.Т. Історія хімії / Сергій Тимофійович Орловський. – К.: Рад. шк., 1959. – 415 с.
7. Политур Н.Р. Михаил Васильевич Ломоносов и жизнь XVIII века / Николай Робертович Политур. – СПб.: Тип. С.Петербургской тюрьмы, 1912. – 136 с.

Актуальность материала, изложенного в статье обусловлена тем, что педагогическое наследие М.В.Ломоносова малоизвестно в широкой образовательной и научной среде. Показано, что М.В. Ломоносов заложил основы методики преподавания как науки, разработал и внедрил оригинальную педагогическую теорию, для которой характерны народность, демократизм, национальные традиции с учетом мирового опыта. Полученные результаты определяют дальнейшие направления исследований педагогического наследия М.В. Ломоносова, например, общие подходы к реализации педагогического процесса, методика преподавания в высшей школе и т.п.

Ключевые слова: М.В. Ломоносов; научная, образовательная и педагогическая деятельность; методика преподавания.

The topicality of the material revealed in the article is caused with the fact that pedagogical legacy M.V. Lomonosov is still little known in the broad educational and scientific environment. We show that M.V. Lomonosov laid the foundations of the science teaching methods, developed and implemented an original pedagogical theory, there is a nation, democracy, national traditions, taking into account international experience. The results received determine future directions for research pedagogical heritage of M.V. Lomonosov, for example, common approaches to implementation of the pedagogical process, methods of teaching in higher education and more.

Key words: M.V. Lomonosov; scientific, educational and teaching activities; methods of teaching.

УДК 37.032

ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ XXI СТОЛІТТЯ

Стражнікова Інна Василівна,
м.Івано-Франківськ

У статті порушуються проблеми використання інноваційних технологій у процесі безперервної освіти, шляхи їх впровадження у навчальний процес різних навчальних закладів сучасної України, психолого-педагогічні засади формування конкурентоспроможного та мобільного фахівця. Розглядається питання творчості педагогів, сприяння розвитку творчих здібностей у майбутніх фахівців. Використання новітніх технологій навчання, зокрема комп'ютерної техніки у процесі підвищення кваліфікації вчителів.

Ключові слова: інноваційні технології, мислення, фантазія, культура, фахівець, навчання, якість освіти, реалізація, педагогічна діяльність, свідомість.

Розвиток людства набирає дедалі динамічнішого характеру, про що свідчить аналіз будь-якої сфери суспільного життя: зміна ідей, знань, технологій відбувається швидше, ніж зміна людського покоління. При цьому необхідно усвідомити сутність якісної освіти в сучасних умовах, змінювати функції навчального процесу в школі та інших освітніх закладах. Творче засвоєння певної суми знань залишається важливою функцією сучасного навчального процесу, реалізація якої включає певні проблеми: 1) не досить чітке виокремлення саме базових знань, намагання домогтися засвоєння, а то й механічного запам'ятовування учнем інформаційного супроводження базових знань. Це, з одного боку, непомірно розширює обсяг матеріалу, який мусить засвоювати учень, веде до його перевантаження, а з другого - розчиняє базові знання у другорядній інформації, нівелює їх, що негативно позначається на пізнавальній діяльності і розвитку особистості. 2) Неповна відповідність базових знань, відображених у програмах і підручниках, сучасним досягненням науки. Тому створення нових навчальних програм та підручників, окрім інших завдань, має усунути ці та інші вади. І, безумовно, цей перехід повинен привести до оновленого, дійсно сучасного типу освіти із адекватним сучасному часові розумінням її якості. А для цього необхідно забезпечити за допомогою освіти підготовку людини до ефективної, конкурентоспроможної життєдіяльності.

Перехід до нового змісту і 12-річного терміну навчання має забезпечити відповідь на нові виклики сучасного суспільства. Тому разом із засвоєнням базових знань перед сучасною освітою дедалі загальніше постає завдання навчити учня самостійно здобувати нові знання та інформацію, навчити навчатися, сприймати і продукувати зміни, виробити потребу в навчанні впродовж життя.

Homo sapiens у XXI столітті – це людина, яка постійно навчається; людина, життя і діяльність якої будується на основі знань. Для безперервної освіти потрібно налагодити сучасну й ефективну систему освіти дорослих, яка б передбачала наступне: спеціальні навчальні установи, як, наприклад, систему післядипломної

освіти педагогів (інститути післядипломної освіти в кожному регіоні України); освітні послуги дорослим повинні надавати університети, започаткувавши різноманітні навчальні програми (від одноденних до багатомісячних); саме для дорослих найефективнішим може бути дистанційне навчання із використанням сучасних інформаційних технологій; освітньо-пізнавальні передачі (спеціальний канал) мають бути постійними на національному телебаченні й радіо; заохочення просвітницької діяльності громадських організацій і взагалі підтримування поширення знань у країні.

У сучасних умовах істотно актуалізується ще одна функція навчального процесу - навчити людину використовувати здобуті знання у своїй практичній діяльності: професійній, громадсько-політичній, побуті та ін. Поки що, на превеликий жаль, засвоєння знань тим, хто навчається, часто зорієнтоване на досягнення мети - успішно скласти іспит або залік. За такого підходу людина і знання найбільше зближуються в момент іспиту, але потім швидко й назавжди взаємовіддаляються. Вихід один - позбутися формального підходу до навчання, перетворити навчальну діяльність в органічне засвоєння знань: методології, бази, основи діяльності людини у різних сферах життя.

Освіта має готувати людину знань. Сучасне життя вимагає, щоб людина і все суспільство діяли на базі здобутих знань. Це відноситься до професіональної, суспільної, політичної діяльності та побуту. Тобто у процесі навчання необхідно не тільки досягати засвоєння учнями певних суспільних знань, навіть здійснити їх творче здобуття – необхідно зробити знання органічною складовою особистості, її сутністю, основою і методологією її поведінки, діяльності, самого життя.

Успішна реалізація українською освітою вищезазначених функцій поряд з іншими актуальними перетвореннями дозволить сформувати людину з інноваційним типом мислення, культури, з готовністю до інноваційного типу діяльності, що стане адекватною відповіддю на перехід цивілізації в інноваційний тип розвитку. Лише сформувавши інноваційну особистість, ми зможемо стати конкурентоспроможною країною.

У науковій літературі поняття «педагогічна інновація», «педагогічний інноваційний процес», «педагогічна інноваційна діяльність» часто розглядають як тотожні [1,с.69]. Існують різні підходи до визначення сутності інноваційної діяльності, як власне й різноманітні класифікації інновацій за різними критеріями, зокрема за галузями діяльності. З позицій системного підходу інноваційна діяльність розглядається як особистісна активність, пов'язана з виникненням та поширенням нововведення. Найважливішою умовою успішності інноваційної діяльності вважається психологічна готовність фахівців до прийняття нововведення. Представники соціокультурного підходу розглядають інноваційні процеси в контексті успішності особистості у сфері спілкування людей. З позицій акмеологічного підходу інноваційна діяльність розглядається як особистісна категорія, як творчий процес і результат творчої діяльності професіонала. В межах цього підходу акцент робиться на вивченні проблем удосконалення і корекції професійної діяльності, формуванні творчої індивідуальності, перетворенні та саморозвитку особистості [9, с.5-8]. Інновації у педагогічній діяльності розглядаються як нововведення в педагогічній системі, які покращують результати навчально-виховного процесу, формують новий стиль навчання [8, с.150]. Із загальносоціальної точки зору, інновація означає нововведення у певній сфері суспільної діяльності, проте якісне наповнення змісту цього поняття може бути різним.

Час вимагає відходу від безликих трафаретних уроків передачі готових знань. А відтак і від приглушення інтересу учнів до самостійного пошуку, і від формування конформістських особистостей, які мислять стереотипно, сіро, нецікаво. Натомість ми маємо усвідомлювати, що педагогічний процес складається із низки неповторних ситуацій, які потребують експромтного рішення, із ефективних педагогічних імпровізацій, що зумовлюють розвиток творчих здібностей учнів, активізують їхню пізнавальну пошукову діяльність – творчість.

Вітчизняні та зарубіжні дослідники В. Андрєєв, А. Бертон, Л. Виготський, Г. Костюк, І. Лернер, А. Маслоу, Ж. Піаже, Я. Пономарьов, Дж. Редфорд, В. Рибалка, С. Рубінштейн та ін. наголошують, що навчання творчості та продуктивному мисленню можливе, воно зумовлене дією механізму переносу, тобто вправляння у творчій діяльності в одній галузі може бути перенесене в іншу галузь. Таким чином, якщо, наприклад, вчитель-викладач літератури на своїх заняттях буде сприяти розвитку творчих здібностей майбутніх фахівців, він, безперечно, допоможе їхньому становленню як творчих особистостей, а сформовані здібності допоможуть молодим спеціалістам в їхній професійній діяльності. Це, насамперед, високий рівень ідейно-моральної свідомості, постійний пошук оптимальних оригінальних рішень поставлених завдань, творчий стиль мислення, здатність бачити проблему, виявляти суперечності, творча фантазія, розвинена уява, прагнення досягти ефективного результату за конкретних умов праці, високий рівень загальної культури [7, с.5]. Такі особистості, здатні до творчості, повноцінного спілкування, істинного самоствердження, і є найціннішими як майбутні фахівці. І саме на формування таких творчих особистостей мають бути спрямовані зусилля педагогів та наставників. Особистість, якій притаманні творче мислення, оригінальні нестандартні рішення поставлених завдань, креативне мислення, багата уява і фантазія, завжди буде високопрофесійним спеціалістом, здатним до творчості у будь-якій галузі професійної діяльності.

Це стосується і професійної діяльності, в якій "особистість досягає такого рівня виявлення своєї сутності, коли її індивідуальні прояви набувають культурно-історичного змісту, а кожний окремий продукт цього діяння виходить за межі встановленого раніше, позначає нові грані, нові потенційно можливі площини професійно-творчого діяння (не тільки для самої цієї особистості, а й для її наслідувачів)"[4, с.143].

Розвитку творчих можливостей, формуванню творчо мислячої особистості сприяє і модель особистісно орієнтованого навчання, яка "передбачає нову педагогічну етику, визначальною рисою якої є взаєморозуміння, взаємоповага, співробітництво. Ця етика ... зумовлює моделювання життєвих ситуацій, включає спеціально сконструйовані ситуації вибору, авансування успіху, самоаналізу, самооцінки, самопізнання ... Основою всіх перетворень має бути реальне знання дитячих можливостей, прогнозування потреб найближчого розвитку особистості. Саме на цьому ґрунтується застосування особистісно орієнтованих педагогічних технологій" [5, с.17].

Відомо, що важливу роль у формуванні творчої особистості відіграє особистість вчителя, наставника; водночас дати імпульс розвитку творчих здібностей, підготувати до творчості може лише творча особистість, яка наділена яскраво вираженими креативними рисами: розвиненою творчою уявою, фантазією та інтуїцією; схильністю до педагогічних інновацій, розвиненістю продуктивного мислення, здатністю до комбінування, свободи асоціацій. Творчий педагог створює в аудиторії атмосферу, що передбачає схвалення, підтримку пошукової активності учнів, ініціативи, оригінальності та самостійності у вирішенні навчальних завдань; сприяє та стимулює прагнення молодих людей до самовираження; розробляє і конструює нові форми навчальної взаємодії, широко використовує інтерактивні методи і прийоми навчання, спрямовані на розвиток творчої особистості: "мозковий штурм", різноманітні форми дискусій – "круглий стіл", засідання експертних груп, дебати, форум, імітаційно-рольові, змагальні, ігри-драматизації тощо.

Щоб досягти успіху у вирішенні цього важливого завдання, необхідно постійно удосконалювати і систему навчання, і виховання, і підготовки творчих педагогічних кадрів. Час вимагає від нас подивитися на тих, кого ми вчимо, не через окуляри свого предмета, а з позицій психології, педагогіки, методики та фізіології. І тоді ми зможемо відповісти на запитання: як же потрібно навчати, виховувати, щоб справді "не втратити" здібності юної особистості, щоб дійсно дієво допомогти їй самоствердитися як творчій особистості, як людині, як професіоналу XXI століття.

Науково-педагогічні працівники можуть, по-перше, застосовувати у своїй діяльності інноваційні продукти – новітні технології, які істотно поліпшують якість навчання, зокрема у випадку проведення дистанційних навчальних курсів чи контролю знань студентів. Адже використання інформаційно-комунікаційних технологій

навчання та оцінювання знань студентів, що створює основу інформаційного забезпечення якості освіти, є важливим аспектом реформування системи освіти в Україні, стратегічним пріоритетним напрямом інноваційної діяльності [2, с.8]. Головна проблема, яку повинна вирішити педагогічна технологія, – спрямованість процесу навчання на розвиток особистості. З таких позицій технологію педагогічного процесу потрібно розглядати як сукупність необхідних, послідовних педагогічних дій викладача і студента, що ведуть до запланованої мети – освіти, розвитку, виховання, навчання. Окрім того, серед інноваційних технологій навчання досить часто використовується метод проектів – система навчання, за якої студенти набувають знання у процесі планування та виконання практичних завдань-проектів, які постійно ускладнюються. За формою роботи це можуть бути дослідницькі, творчі, ігрові, інформацій, практично-орієнтовані проекти, а за характером контактів учасників – внутрішні, регіональні та міжнародні. Вирішення проблеми, закладеної у будь-якому проекті, завжди вимагає залучення інтегрованого знання, зокрема полікультурних знань, інформаційних вмінь та навичок. Саме тут проходить межа між правовим та психологічним підходом до розуміння змісту інноваційного проекту.

Необхідність підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників обумовлена змістом науково-педагогічної діяльності, яка потребує фундаментальної, психолого-педагогічної, методичної, інформаційно-технологічної, практичної і соціально-гуманітарної підготовки, що дає змогу сформувати у студентів стратегічні, соціальні, функціональні, управлінські, професійні, корпоративні, моральні та правові компетенції. Серед компонентів психологічної готовності науково-педагогічного працівника до професійного зростання виділяють: мотиваційний компонент – мотивацію до інноваційної діяльності; когнітивний компонент – знання про предмет та способи діяльності; процесуальний компонент – професійні навички та вміння [3, с.8].

Серед форм оволодіння педагогічними працівниками знаннями та вміннями інноваційної діяльності, а відтак і форм підвищення професійного рівня науково-педагогічних працівників виділяють науково-практичні конференції, психологічні семінари-практикуми, проблемні творчі семінари, навчальні тренінги, педагогічні консиліуми, методичні об'єднання за фахом, проблемні творчі групи, пошукові групи, школу викладача-початківця, школу передового педагогічного досвіду, наставництво, творчу лабораторію вчителя, вивчення зарубіжного досвіду, стажування, самоосвіта, самовдосконалення, самовиховання [3, с.11-12], проходження дистанційних навчальних курсів.

Сучасний період розвитку суспільства характеризується й сильним визначальним значенням комп'ютерних технологій, які проникають у всі сфери людської діяльності, забезпечують розповсюдження інформаційних потоків у суспільстві, утворюючи глобальний інформаційний простір. Відтак невід'ємною і важливою частиною цих процесів є комп'ютеризація освіти. Питання розвитку сучасних інформаційних технологій у системі дистанційної освіти в різних освітніх закладах досліджувалося науковцями В. Биковим, М. Жалдаком, Ф. Ривкіндом, Н. Кухаренком, В. Олійником та іншими.

Основною проблемою освіти стає не засвоєння величезного обсягу знань або хоча б орієнтація у потоці зростаючої кількості інформації, а протилежне питання – здобуття, створення, виробництво знань відповідно до потреб, що виникають. Для реалізації таких дій необхідне виконання, принаймні, двох умов:

1. Можливість одержати в певний час потрібну інформацію.

2. Сформованість певних якостей особистості, як способу життя.

Одним із засобів реалізації даних умов безперервної освіти є комп'ютерні інформаційні технології, які дають можливість отримувати інформацію у будь-який час і в необмеженій кількості. Так, для кожного педагога – шкільного вчителя або вузівського викладача, головна мета – забезпечення якості освіти, чому більшою мірою може сприяти використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій. У той же час для керівника, окрім якості, важливим завданням є організація максимально широкого доступу до наявного устаткування – інших навчальних ресурсів. І часто замість забезпечення доступної якісної освіти робиться вибір на користь вирішення тільки одного з цих завдань [6, с.27].

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у вищій освіті традиційно зводиться до двох основних напрямів. Перший полягає у використанні можливостей цих технологій для збільшення доступності освіти, що здійснюється на основі включення в систему освіти тих осіб, для яких інший спосіб може бути взагалі неприйнятний. Необхідно сказати, що така дистанційна форма навчання зустрічає безліч заперечень. Її супротивники справедливо відзначають, що майбутні студенти позбавлені всього того, що потрібно для здобуття достовірно якісної освіти: робота в лабораторіях, доступ до наукових бібліотек, спілкування з викладачами й іншими студентами на семінарах і в неофіційній обстановці. Другий напрям припускає використання інформаційних технологій для зміни змісту і способів навчання в межах традиційної очної форми. Однак виникає проблема, пов'язана з впровадженням передових технологій, що веде за собою часті додаткові переваги найуспішнішим, активним і здатним учням, не впливаючи на рівень підготовки основної частини тих, хто навчається.

У структурі, що склалася, виникає питання про доступність і якість освіти. Створення інформаційного середовища, сформованого всіма учасниками інформаційного процесу на основі єдиного освітнього простору може початися з університетської Internet-бібліотеки з наочним і доступним для учнів наданням інформації. Організація доступу до необхідних навчальних ресурсів сприяє кооперації навчальних закладів різного рівня акредитації для створення регіонального освітнього простору. І в цьому випадку просте рішення – забезпечення загальноосвітніх навчальних закладів комп'ютерами й засобами телекомунікацій – і освіта стане дешевшою, якіснішою і доступнішою. Однак навіть найкращі передові технології, узяті на озброєння педагогами, без адекватного, оптимального реформування навчально-виховного процесу мають деморалізуючий вплив і передбачають зайві затрати.

Таким чином, у системі середньої загальної і вищої освіти з'явилися нові проекти, засновані на широкому використанні можливостей інформаційно-телекомунікаційних технологій. Але для виконання основного завдання – забезпечення різноманітної безперервної освіти, в якій сучасні технології будуть зважено і розумно поєднуватися з досягненнями педагогіки, надасть викладачам і студентам нові можливості й переваги, а саме: забезпечити перехід від пасивного сприйняття навчального матеріалу до самостійної продуктивної діяльності; від здобуття знань до дискусій і сумісного творчого пошуку; від сухих балів до інтегрованої оцінки розвитку особистих якостей; від обмеженої допомоги учневі до різноманітних освітніх послуг; від одного до багатьох дипломів і сертифікатів, що становлять комплексний професійний портрет фахівця.

Література та джерела

1. Гавриш І.В. Теоретичні основи забезпечення готовності майбутніх освітян до інноваційної професійної діяльності / І.В.Гавриш// Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. – Харків, 2001. – Вип.16. - С. 58-71
2. Закон України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» №433-IV від 16 січня 2003 року, ст.7, п.8. ст.8.
3. Клокар Н.І. Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності: Автореф. дис…канд. психол. наук: 13.00.04. /Н.І.Клокар/ Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 1997. – 19 с.
4. Коджаспаров А. Ю. Педагогический словарь для студентов высших и средних педагогических учебных заведений /А.Ю.Коджаспаров, Г.М.Коджаспарова. – М. : Издательский центр "Академия", 2001. - 176 с.
5. Концепція 12-річної загальної середньої освіти // Інформац. Збірник МОН України. - 2000. - №21. – С. 14-25
6. Олійник В. В. Організаційно-педагогічні основи дистанційної освіти і навчання: Монографія /В.В.Олійник. – К.: Міленіум, 2003. – 220 с.

7. Поташник М.М. Педагогическое творчество : проблемы развития и опыт: Пособие для учителя / М.М.Поташник. – К., 1998. – 80 с.
8. Севастюк М. Педагогічне прогнозування як складова готовності вчителя до інноваційної діяльності / М.Севастюк// Школа першого ступеня: теорія і практика. – Переяслав-Хмельницький, 2003. – Вип. 6. – С.150-156
9. Соснюк О.П. Формування педагогічної готовності особистості до інноваційної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01. «загальна психологія, історія психології» / Олег Петрович Соснюк. – Харк. нац. ун-т ім. В.Н.Каразіна. – Харків, 2006. – 20 с.

В статье поднимаются проблемы использования инновационных технологий в процессе непрерывного образования, пути их внедрения в учебный процесс разных учебных заведений современной Украины, психолого-педагогические принципы формирования конкурентоспособного и мобильного специалиста. Рассматривается вопрос творчества педагогов, содействия развитию творческих способностей у будущих специалистов. Использование новейших технологий обучения, в частности компьютерной техники в процессе повышения квалификации учителей.

Ключевые слова: инновационные технологии, мышления, фантазия, культура, специалист, обучение, качество образования, реализация, педагогическая деятельность, сознание.

In the article the problems of the use of innovative technologies are violated in the process of continuous education, ways of their introduction in the educational process of different educational establishments of modern Ukraine, psychology-pedagogical principles of forming of competitive and mobile specialist. The question of creation of the teachers, assistance to development of creative abilities is examined for future specialists. Use of the newest technologies of studies, in particular computer technique in the process of increase qualification of the teachers.

Keywords: innovative technologies, thought, fantasy, culture, specialist, studies, quality of education, realization, pedagogical activity, consciousness.

УДК 378.147 (466.43)

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ США

Тарасова Ольга,
м.Хмельницький

У статті розглядаються та аналізуються основні методичні, організаційні та академічні підходи, які використовуються при підготовці фахівців з міжнародних відносин у вищих навчальних закладах США, а також визначаються головні завдання, принципи та тенденції розвитку американської вищої освіти в цілому та професійної підготовки фахівців-міжнародників зокрема.

Ключові слова: професійна підготовка, вища освіта, індивідуальне навчання, міждисциплінарний принцип навчання, децентралізація, інтеграція університетів.

Постановка проблеми. Перспективною є підготовка фахівців з міжнародних відносин у вищих навчальних закладах США – країни з потужними ринковою економікою, банківсько-фінансовою системою та виробництвом. Американські науковці дійшли висновку, що національна безпека, економічний розквіт і міжнародний престиж держави залежать від високого рівня підготовки майбутніх спеціалістів у сфері міжнародних відносин.

Вивчаючи розвиток освітньої діяльності в цілому та особливості підготовки фахівців з міжнародних відносин зокрема у навчальних закладах Сполучених Штатів, варто розглянути та проаналізувати основні методичні, організаційні та академічні підходи. Це є необхідною умовою для повного розуміння основних відмінностей між професійною освітою США та України. У статті розглядаються найсуттєвіші організаційно-педагогічні особливості професійної підготовки фахівців з міжнародних відносин у вищих навчальних закладах США.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання розвитку вищої освіти у Сполучених Штатах Америки широко висвітлені у науковій літературі. Структура вищої освіти ґрунтовно проаналізована В. Кременем, М. Степком та ін. Деякі організаційно-фінансові аспекти розвитку вищої освіти в країні висвітлені А. Лютих, М. Дудкою та ін. Питання кадрового забезпечення вищої школи проаналізовані у роботах К. Астахової. Оцінювання навчальних досягнень студентів розглядали І. Булах, О. Волосовець, Ю. Вороненко та ін. Окремі аспекти теорії та практики навчання стали предметом досліджень Н. Авшенюк, В. Андрущенко, Н. Бідюк, С. Вершловського, Б. Гершунського, Т. Десятова, В. Лугового, Н. Ничкало, К. Онушкіна, В. Олійник, О. Романовського.

Теоретичний аналіз наукових праць показав, що деякі організаційно-педагогічні особливості професійної підготовки фахівців з міжнародних відносин в університетах США ще не достатньо висвітлені у науковій літературі головним чином через постійне реформування та зміни, що відбуваються в системі освіти Сполучених Штатів Америки. Відтак з метою продуктивного використання закордонного досвіду для оновлення вітчизняної системи освіти важливим є ґрунтовне вивчення особливостей та інновацій вищої освіти США. Отже метою статті є розглянути та проаналізувати основні методичні, організаційні та академічні підходи, які використовуються при підготовці фахівців з міжнародних відносин у вищих навчальних закладах США, а також визначити головні завдання, принципи та тенденції розвитку американської вищої освіти в цілому та професійної підготовки фахівців-міжнародників зокрема.

Виклад основного матеріалу. Протягом останніх 32 років політику в галузі вищої освіти США та координацію діяльності вищих навчальних закладів країни формує та здійснює Відомство з питань вищої освіти, що входить до складу Міністерства охорони здоров'я, освіти та соціального забезпечення.

У кожному з 50 штатів і адміністративних округів існує своя система управління освітою: діяльністю всіх освітніх закладів керують відділи народної освіти, які визначають необхідний та обов'язковий академічний рівень навчання для навчальних закладів. У свою чергу, ці відділи складаються з місцевих комітетів, до яких входять громадські діячі, працівники сфери освіти, представники ділових кіл США та ін. Комітети керують у своїх містах та округах і мають значні повноваження щодо здійснення політики в галузі освіти (визначення як загальних завдань і вимог до освіти, так і конкретних питань підготовки навчальних планів і програм, формування контингентів учнів і студентів, нагляд за розподілом бюджетних коштів тощо). Результати діяльності комісій широко висвітлюються у пресі, обговорюються громадськістю та критикуються з метою широкого залучення до цього процесу простих американців [3].

Розглянемо найголовніші педагогічні аспекти, що спрямовують розвиток і вдосконалення американської вищої освіти в цілому та процес підготовки фахівців з міжнародних відносин зокрема.

Через потребу постійного оновлення знань перед вищою освітою США стоїть найголовніше завдання – навчити студентів методики самостійного набуття знань, причому – протягом усього життя. Це підіймає психолого-педагогічну проблему – перевиховати свідомість студентів з метою формування у них почуття необхідності та прагнення постійно оновлювати знання протягом усього періоду професійної діяльності.

Постійні реформи вищої освіти США, зумовлені жорсткою конкуренцією в усіх сферах діяльності американського суспільства та ринковими перетвореннями в країні, диктують необхідність вищій освіті США випереджувальними темпами відповідати вимогам наукового та технічного розвитку. Водночас вища освіта безпосередньо впливає на стан і темпи наукового та технічного розвитку держави, інтелектуальний рівень тих сфер діяльності суспільства, які визначають науково-технічний потенціал і технологічний рівень економіки. Відтак в американській вищій освіті постійно переглядається традиційна система навчання у вищих закладах освіти за схемою "клас–урок". За два сторіччя в ній змінювалися лише кількісні пропорції часу на лекційні, семінарські та лабораторні заняття [4].

Останнім часом із методичних і практичних міркувань перевага надається читанню лише установчих лекцій, в той час, як поточні лекції переходять на другий план і поступово відмирають. На сучасному етапі чітко простежується тенденція американської вищої освіти до скорочення лекційних годин у загальному обсязі навчального часу студентів. На лекціях розглядаються лише основні розділи та базові відомості з курсів, що висвітлюють найновіші досягнення в конкретній галузі знань, які ще не повною мірою відображені у пресі. Саме так послідовно впроваджується принцип випереджувального навчання. З цією метою головна увага та основний час навчального процесу у вищій освіті США приділяється активним формам навчання в малих групах, що стимулює пізнавальні здібності студентів. Використання принципу випереджувального навчання передбачає не механічне запам'ятовування матеріалу, а розуміння його суті. Варто зазначити, що американські фахівці в галузі освіти вважають, що навчання, яке ґрунтується на механічному заучуванні фактів гальмує розвиток творчих здібностей і навіть нівелює таланти студентів. Перші позиції в педагогічно-методичному спрямуванні вищої освіти США займають: засвоєння методологічних аспектів формування знань і отримання наукової інформації, іншими словами – вироблення та виховання методологічної культури набуття знань.

Одним із важливих завдань підготовки фахівців з міжнародних відносин є розвиток інтелекту, логічного мислення засобами загальнонаукового підходу. Тому значна увага приділяється самостійним заняттям студентів з використанням найсучаснішого технічного обладнання та методологічного забезпечення. Необхідно підкреслити, що серед видатних досягнень американської вищої школи є найновіша і найпотужніша в світі матеріально-технічна база: провідні університети мають змогу використовувати у своїй науково-педагогічній діяльності унікальні, експериментальні й одиничні зразки найновіших досягнень американської промисловості, науки, техніки і технологій, а також сучасні навчально-методичні комплекси, де є все для ефективної та кваліфікованої самостійної роботи студентів: підручники енциклопедичного змісту, тексти лекцій, зошити для самостійної роботи та виконання тестів і контрольних завдань, комп'ютерне, аудіо та відео забезпечення для вивчення предмета, набори плівок, слайдів тощо [4].

Нові методологічно-педагогічні завдання професорсько-викладацького складу вищої школи США зумовлені значною комп'ютеризацією та інформатизацією вищої освіти. Американські педагоги виробили чіткий механізм індивідуального навчання студентів-міжнародників із розширенням їхньої загальноосвітньої підготовки. Цей механізм ґрунтується на методі модулів, які складаються за допомогою комп'ютерів, та залікових одиниць і враховує не тільки схильність та інтереси, а й інтелектуальні та фізичні можливості кожного студента. Саме застосування цього механізму сприяло поширенню та популяризації в США та за кордоном дистанційного методу навчання. Завдяки системі Інтернет та дистанційному методу навчання мільйони громадян в усьому світі здобувають високоякісну освіту, яку надають провідні навчальні заклади США та інших економічно розвинених країн [2, с. 27].

Серед основних особливостей індивідуального навчання майбутніх спеціалістів-міжнародників варто виокремити такі: 1) відсутність жорстких термінів вивчення курсу, що дає студентові можливість опрацьовувати навчальний матеріал відповідно до його здібностей; 2) сувора вимога повного засвоєння матеріалу та можливість вивчати нові теми лише після засвоєння попередніх; 3) складання програми навчання самим студентом під методичним керівництвом викладача, що дає уявлення про коло його науково-професійних інтересів; 4) використання лекцій, як форми спрямування у навчанні, а не як головного джерела інформації; 5) потреба студента самостійно навчатися, критично мислити, засвоюючи матеріал, творчо підходити до навчального процесу; 6) підвищення ролі письмових робіт; 7) багаторазова перевірка знань, вчасне підведення підсумків роботи студента, керівництво та нагляд за процесом отримання знань спеціальним персоналом методистів-консультантів.

У процесі підготовки фахівців-міжнародників система індивідуального навчання прищеплює навички самостійної роботи, "вчить студентів навчатися", дає змогу залучати старшокурсників до консультування молодших у самостійному навчанні.

Отже, до основних переваг системи індивідуального навчання при підготовці майбутніх фахівців з міжнародних відносин належать: по-перше, її здатність усувати проблему стресових ситуацій, що виникає в американських студентів під час навчання. Варто зазначити, що проблема стресів є дуже важливою для вищої освіти США: їх зазнають майже всі студенти. Викликано це здебільшого стислими термінами, відведеними для засвоєння матеріалу, складання заліків та іспитів. По-друге, право студента отримати консультацію та індивідуальну допомогу. По-третє, право складати залік або іспит з матеріалу, що вивчається, тільки тоді, коли його буде засвоєно.

За використання індивідуальної освіти на засадах розробки персональних модулів навчання, комбінування програм із поєднанням у раціональній пропорції технічних, природничих, гуманітарних і суспільних дисциплін вища освіта США запровадила ефективний принцип підготовки спеціалістів – міждисциплінарний принцип [3].

У системі американської вищої освіти існує стійка тенденція об'єднання університетів з метою подальшого ефективного вирішення освітніх завдань з використанням принципів добровільної кооперації та інтеграції. Об'єднання університетів за принципом кооперації не позбавляє їх самостійності, а навпаки, полегшує їх взаємодію завдяки спільному управлінню та відповідає їх взаємному прагненню розширити свою спеціалізовану програму навчання студентів і готувати їх за двома головними спеціальностями. Тож студенти мають змогу за три роки навчання в гуманітарному вищому навчальному закладі отримати ступінь бакалавра гуманітарних наук і за два роки додаткового навчання в технічному навчальному закладі – ступінь бакалавра технічних наук. При цьому кооперація університетів, інститутів і коледжів є проміжним етапом до інтеграції вищих навчальних закладів США і сприяє поглибленню диференціації навчально-методичної та науково-дослідницької діяльності закладів, що об'єднуються.

Інтеграція зумовлює створення єдиного навчального комплексу з централізованою системою управління та загальними програмами з різних дисциплін. Цей процес якнайкраще відповідає головним вимогам науково-технічного та економічного розвитку США і є основою міждисциплінарного підходу в освіті. Крім того, інтеграція супроводжується диверсифікаційними процесами, сприяє залученню до системи вищої освіти навчальних закладів неуніверситетського рівня, створенню нових типів навчальних закладів, а також чіткій градації процесу підготовки студентів за етапами та циклами. Міждисциплінарний принцип підготовки спеціалістів має велике значення для створення нових єдиних програм навчання в усіх вищих навчальних закладах США [3].

Перехід вищої освіти США до міждисциплінарного принципу

підготовки спеціалістів зумовив структурні перетворення і в закладах вищої освіти: межі та кордони кафедр і факультетів поступово зникають, натомість утворюються міждисциплінарні департаменти, яким властива більша гнучкість та свобода складових. Однопрофільні факультети все частіше стають багатопрофільними.

Дистанційні методи навчання, що ґрунтуються на принципах індивідуального навчання із застосуванням міждисциплінарного підходу в підготовці спеціалістів з міжнародних відносин, є настільки популярними в США і в багатьох країнах світу, що спонукали відкриття нових відділень і факультетів дистанційного навчання у відомих американських і західноєвропейських вищих навчальних закладах, а також нових типів так званих віртуальних університетів і коледжів. Дистанційне навчання як форма заочного навчального процесу не обмежується лише листуванням зі студентами. Його головною метою є надати змогу студентові якісно спілкуватися з викладачем і навчальним закладом за допомогою новітніх інформаційних технологій і засобів комп'ютерної техніки. Під час навчання заклад освіти жорстко контролює процес засвоєння знань студентом, організовує виїзні сесії для проведення проміжних тестів, іспитів і захисту випускних робіт. Зазвичай, професорсько-викладацький склад навчального закладу направляється на такі виїзні сесії в регіони світу – в місця, де мешкають студенти, або в найближчі до місця розташування студентів пункти. Дипломи і наукові звання, отримані завдяки дистанційному навчанню в акредитованих вищих навчальних закладах, офіційно визнаються і гарантують випускникам подальші успіхи в кар'єрі [1, с. 86].

Останнім часом великої популярності набуло так зване «долучене» (спільне) навчання, коли студенти продовжують або закінчують навчання за спеціальністю "Міжнародні відносини" в університетах, інститутах або коледжах інших штатів або в зарубіжних закладах. Це є можливим завдяки узгодженню різними коледжами своїх навчальних програм, розробленню універсальних вимог для здобуття освіти студентами різних вищих навчальних закладів, інтеграції освіти у світову спільноту та глобалізації суспільства.

Завдяки інтенсивному всебічному розвиткові суспільства та виникненню нових технологій вища освіта США за останні два десятиліття значно реформувалася. Велика увага приділялася підготовці висококваліфікованих спеціалістів з міжнародних відносин для підняття рівня міжнародного престижу країни та налагодження тісних зв'язків з усіма країнами світу [4].

Визначальними рисами вищої освіти в США є платний характер навчання, але водночас і можливість надання студентові значної фінансової підтримки та одночасного вступу його до різних навчальних закладів, невизначеність термінів навчання (термін визначається успішним засвоєнням потрібної кількості програмних дисциплін і набором відповідної кількості залікових балів – "кредитів"), високі вимоги до самостійної роботи студентів, формалізований характер тестувань і можливість для студентів переводитися зі своїми кредитами з одного навчального закладу до іншого або одночасно навчатися за різними програмами (отримувати кілька спеціальностей) на різних факультетах або в кількох навчальних закладах. Характерною для США є і велика кількість вищих закладів освіти на душу населення країни: у 2000 році було акредитовано понад 3,8 тис. університетів та коледжів, що становить приблизно 1 вищий навчальний заклад на 65,8 тис. американських громадян. Проте варто зауважити, що понад 1,5 тис. цих навчальних закладів мають статус "міжнародних", тобто є акредитованими спеціальними міжнародними агенціями і здійснюють свою освітню діяльність переважно за межами США – відкривають свої або спільні філії чи організовують дистанційне навчання для громадян, що постійно проживають за кордоном, за принципом "віртуальних" університетів і коледжів [5].

В умовах децентралізованої вищої освіти в США не існує єдиного стандарту змісту навчання, немає також стандартних програм підготовки спеціалістів з міжнародних відносин. На рівні штатів за розробку програм викладачами або експертами відповідають навчальні відділи університетів. Заклади вищої освіти можуть самостійно ставити конкретні вимоги щодо змісту, кількості та послідовності проходження навчальних курсів.

Серед тенденцій розвитку вищої освіти США виділяють неминучість її домінування у суспільстві. Вища освіта стає головним чинником і фундаментом подальшого розвитку і зростання економіки, науки, техніки. Вища освіта США розвивається завдяки спадковому використанню вже здобутих наукових знань і технічних досягнень, послідовному розвиткові наукових досліджень і розробці новітніх технологій, вивченню і запозиченню освітніх досягнень вищих шкіл інших країн. Розвиток здобувають такі форми наближення вищої освіти до користувача: дистанційне навчання з використанням телекомунікаційних комп'ютерних мереж і системи Інтернет; так звані віртуальні навчальні заклади; навчання без відриву від основної роботи: у вечірній час і вихідні дні; заочне навчання; комбіновані форми навчання, що допускають поєднання навчання з працею, а також популярне навчання на робочому місці; самостійне навчання протягом усього життя.

На думку спеціалістів, подальший розвиток вищої освіти в США приведе до її універсалізації, глобалізації. Вища освіта тісніше взаємодіятиме з освітою в цілому, наукою і культурою, стане більш демократичною і відкритою для американських громадян.

Висновки. Підсумувавши все вищевикладене, можна зробити висновки, що досягненням вищої освіти США є демократичні принципи її функціонування та управління нею, суттєва автономія, самостійність та децентралізація, широке коло прав адміністративного і науково-педагогічного персоналу щодо самоуправління і вибору керівників, їхня обов'язкова підзвітність своїм виборцям, а також відсутність протекціонізму, корупції і зловживань. Вища освіта в США доступна широким колам молоді задля набуття ґрунтовних класичних наукових і професійних знань, самореалізації та кар'єрного розвитку, досягнення поставленої мети. В країні створені реальні умови для неперервного підвищення кваліфікації та післядипломної освіти, перекваліфікації та отримання другої спеціальності.

Підготовка фахівців з міжнародних відносин є одним із пріоритетних напрямів діяльності американських вищих навчальних закладів. Про якість реалізації цього завдання свідчить рівень міжнародного престижу держави та продуктивність її міжнародних зв'язків. Серед недоліків підготовки фахівців-міжнародників в університетах США, на наш погляд, слід зазначити поверхневе вивчення окремих предметів, а також залежність від капіталу замовників.

Вивчення перспективних ідей досвіду діяльності вищих навчальних закладів США, а також їх запозичення збагатить національну освітню систему України і сприятиме подальшій інтеграції країни в європейську систему освіти.

Література та джерела

1. Лютих А.А. Высшее образование и наука в России и США : некоторые аспекты развития и сотрудничества / А. А.Лютих // Образование – XXI век : непрерывное образование – основа социализации личности : материалы Международной научно-практической конференции / Под ред. Н.А.Проворотовой, П.А.Бабкина. – Воронеж, 2004. – С.84-89
2. Макгинес Эймс Многообразие, открытость и гарантия качества. Политика в области высшего образования в США / Эймс Макгинес // Чужая азбука : Еженед. прил. к "Учит. газ" – 1999. – № 9. – С. 26-28.
3. American Association of State Colleges and Universities [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.aascu.org/ – Загол. з екрану. – Мова англ.
4. American Council on Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.acenet.edu/ – Загол. з екрану. – Мова англ.
5. National Center for Education Statistics [Електронний ресурс]. – Режим доступу :http://www.nces.ed.gov/programs/digest/d07/tables/dt07_005.asp – Загол. з екрану. – Мова англ.

В статье рассматриваются и анализируются основные методические, организационные и академические подходы, используемые при подготовке специалистов по международным отношениям в высших учебных заведениях США, а также определяются главные задачи, принципы и тенденции развития американского высшего образования в целом и профессиональной подготовки специалистов-международников в частности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, высшее образование, индивидуальное обучение, междисциплинарный принцип обучения, децентрализация, интеграция университетов.

The main methodological, organizational and academic approaches used in the process of international relations specialists training in the USA higher educational establishments are viewed and analyzed in the article. Also the key tasks, principles and tendencies of American higher education development in the whole and professional training of international relations specialists in particular are determined.

Key words: professional training, higher education, individual study, interdisciplinary principle of education, decentralization, integration of universities.

УДК 811.161.2(075.8)

ОСОБЛИВОСТІ АСПЕКТІВ ГУМАНІЗАЦІЇ У МОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Титова Марія Василівна,
м.Івано-Франківськ

У статті досліджено особливості аспектів гуманізації при вивченні української мови іноземними студентами, де гуманізація розглядається як стратегічний напрямок розвитку педагогічного процесу, який повинен сприяти розвитку активних творчих особистостей. В умовах технічного вузу передбачається інтенсивне, прискорене вивчення мови з переходом від інформативних до активних, інтенсивних форм пізнавальної та навчальної діяльності студентів-іноземців.

Ключові слова: гуманізація, критерії, самовдосконалення, інженерна освіта, співробітництво, навчальний процес, засоби мови, самонавчання.

Кінець XX – початок XXI століття характеризується все більшим утвердженням у різноманітних галузях ідей гуманізму, який вважає благо людини за найважливіший критерій оцінки соціальних інститутів, а принципи рівності, справедливості, людяності – нормою відношень між людьми, яка є бажаною. Ствердження гуманізації як стратегічного напрямку розвитку педагогічного процесу є невипадковим, тому що саме зараз все гостріше відчувається проблема нестачі активних творчих особистостей, які є цивілізованими, гуманістично і гуманітарно орієнтованими, прихильними і здатними до постійного самовдосконалення, взаєморозуміння і взаємодії з носіями різних мов та культур в ім'я загального блага людства. Саме формування та розвиток таких особистостей становить найактуальнішу, глобальну мету педагогічної науки сьогодення. І не остання роль у досягненні цієї складної й багатоаспектної мети належить лінгводидактиці.

З розвитком ідей гуманізму навчання стало розглядатися не просто як передача та засвоєння того чи іншого культурного досвіду, а як спільна діяльність реальних або потенційних однодумців (викладачів та студентів), яка спрямована на максимально новий та глибокий пізнавальний, соціальний та особистісний розвиток кожного з учасників цієї діяльності.

Принцип гуманізму, що у практичній реалізації перетворюється у соціально-педагогічний фактор розвитку особистості, потребує відповідного підбирання всіх компонентів педагогічної системи (цілей, принципів, змісту, засобів та форм спільної діяльності викладача і студентів). Тут слід сказати, що зміст освіти кожного учасника комунікації умовно поділяється на:

- індивідуально-особистісний зміст;
- соціальний (наприклад, професійний) зміст;
- культурно зумовлений національний зміст;
- універсальний зміст.

Набір культурних універсалій є спільним для всіх національностей (народів):

1) універсалії об'єктивного ряду (світ, зміни, причина, наслідок, ціле, частина тощо);
2) універсалії об'єктивного ряду (людина, щастя, справедливість, держава, честь тощо);
3) універсалії суб'єктивно-суб'єктивного ряду (пізнання, діяльність, істина тощо).

Національні особливості виявляються в культурно зумовлених способах спілкування поведінки і діяльності людей, притаманній системі цінностей, способах зберігання і передачі соціального досвіду. У кожного народу є відмінності у сприйманні простору і часу, розумінні добра і зла, життя і смерті, ставленні до природи, праці, особистості тощо [1].

Перехід нашого вузу в нову якість національного технічного університету зумовив один із пріоритетних напрямів у перебудові інженерної освіти, пов'язаний з поглибленням і розширенням гуманітарної підготовки як складової і невід'ємної частини у системі підготовки сучасного освіченого спеціаліста.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки гуманізація в Україні стає основною складовою нового педагогічного мислення, що передбачає утвердження людини як найвищої цінності, найповніше розкриття її здібностей, задоволення різноманітних освітніх потреб, забезпечення пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини в суспільстві, особливо коли це суспільство є новим, з навколишнім середовищем і природою [1].

Гуманізація навчального процесу є однією з найактуальніших проблем педагогіки вищої школи. Рішення проблем гуманізації й гуманітаризації освіти у вузі пов'язана з гуманізацією всього життя нашого суспільства, відтворенням людини як особистості. гуманізація навчального процесу у вузі має на увазі разом з іншими факторами використання таких методів навчання, які б формували мотиви навчально-пізнавальної діяльності, сприяли виявленню й розвитку творчого потенціалу студента, самореалізації його особистості, включали в процес пізнання сфери емоцій, сприяли розвитку співробітництва.

Зважаючи на глобальну мету освіти, формування здатності до міжкультурної комунікації набуває в сучасних умовах особливої актуальності. Під поняттям МКК ми розуміємо процес спілкування та взаємодії представників різних культур з метою вирішення спільних проблем або особистісних потреб. Це відбувається у формі безпосереднього спілкування між ними або опосередковано – за допомогою паперових, аудіовізуальних та електронних носіїв [2].

Гуманізація навчального процесу з мовної підготовки іноземних студентів для досягнення визначеної глобальної мети має своєю передумовою глибоке усвідомлення того, що кожен студент виявляє себе як суб'єкт, а не як об'єкт діяльності водночас у трьох різних іпостасях: по-перше, як носій певних індивідуально-психологічних властивостей; по-друге, як носій мови та культури, що її обслуговує; по-третє,

як людина, що має певний загальноосвітній рівень. Саме врахування інваріантних та варіантних особливостей іноземних студентів дозволяє послідовно здійснювати індивідуалізацію і диференціацію навчання, що на сучасному етапі розцінюються як найвизначальніші способи навчального процесу. У конкретному плані гуманізація навчального процесу означає, насамперед, поступову трансформацію навчання у самонавчання, повну свободу автолінгводидакта – суб'єкта навчальної діяльності – у виборі параметрів усіх ланок цієї діяльності з метою постійного самовдосконалення, що виявляє себе у кількісному і якісному зростанні знань, а також навичок та умінь щодо їх придбання та використання.

Завдання сучасної вищої технічної школи – не тільки підготовка компетентних фахівців у своїй галузі, але й інтелігентних особистостей. Визначна роль у формуванні мислячої, діяльної, творчої, свідомої людини належить мові. Відповідно до Державної національної програми «Освіта. Україна XXI ст.» та Концепції національного виховання головні завдання мовної освіти – це виховання культури, формування інтелекту, розвиток мовленнєвих здібностей особистості в процесі розв'язання життєвих проблем (побутових, виробничих, духовних) засобами мови [1, 3].

Метою навчання української мови як іноземної у вищих технічних навчальних закладах є формування в іноземних студентів професійної комунікативної компетенції шляхом розвитку та вдосконалення всіх видів мовленнєвої діяльності: читання, говоріння, письма та аудіювання (розуміння усної мови на слух). Досягти цього в умовах обмеженої кількості годин, яка виділяється на це навчання в технічному вузі, дуже складно. Викладачі змушені враховувати недостатній рівень знань і вмінь, з якими іноземні студенти приходять після початкових курсів у вуз, та ще й вирішувати проблему навчання студентів-іноземців з різним рівнем мовленнєвої підготовки. А ми повинні повинні готувати студентів до читання професійно орієнтованих текстів – основного виду мовленнєвої діяльності, яке передбачає користування усіма засобами інформації – підручником, журналом, монографією, патентом, широким використанням мережі Інтернет.

В умовах технічного вузу передбачається інтенсивне прискорене вивчення мови з переходом від інформативних до активних, творчих, розвиваючих, інтенсивних форм пізнавальної та навчальної діяльності студентів-іноземців з акцентом на професійно-побутовому спілкуванні [4].

Специфіка самонавчання як форми оволодіння мовою зумовлює потребу в її адекватному методичному забезпеченні – науково обґрунтованому педагогічному впливові на автолінгводидакта з метою створення оптимальних зовнішніх умов і генезису оптимальних внутрішніх умов самонавчання. Такий вплив, як видно зі сучасних загально дидактичних і лінгводидактичних досліджень, пов'язується із здійсненням педагогічного спілкування викладача і студента на основі їх міжособистісного контакту, лінгвокультурної взаємодії і навчального співробітництва. Міжособистісний, лінгвокультурний і навчальний аспекти педагогічного спілкування, як легко зрозуміти, збігаються з тими якостями, в яких проявляє себе іноземний студент у процесі навчально-пізнавальної і комунікативно-мовленнєвої діяльності [4].

У загальному вигляді функції викладача і студента як партнерів у педагогічному спілкуванні розподіляють таким чином:

- викладач-партнер – ініціатор спілкування, його організатор, творчий провідник панівних на тому чи іншому етапі педагогічних концепцій;

- студент-партнер, який активно реагує на педагогічний вплив, інтерпретатор, модифікатор і реалі затор педагогічних концепцій.

Організовуючи педагогічне спілкування у міжособистісному аспекті, викладач мови повинен враховувати такі індивідуально-психологічні властивості своїх студентів: здібності, темперамент, характер, емоції, почуття, потреби, мотиви, цілі діяльності, інтереси, завдання, побажання і прагнення, вольові якості [5].

Організація педагогічного спілкування у його навчальному аспекті передбачає врахування загальноосвітнього рівня студента, тобто досвід навчально-пізнавальної діяльності, який включає:

1)знання з дисциплін гуманітарного, природничо-техічного і художнього циклів, що складають характерний для більшості країн мінімум;

2)загальнонавчальні уміння (організаційні, інтелектуальні, пошуково-інформаційні, самоосвітні);

3)специфічні для вивчення іноземної мови уміння, що конкретизують мовленнєві уміння слухання, читання, мовлення, писання, перекладу.

Спрямоване на досягнення глобальної мети педагогіки і лінгводидактики, педагогічне спілкування у своїх окремих аспектах реалізує складові цієї мети.

Педагогічне спілкування в особистому аспекті реалізує себе у формуванні і вдосконаленні особистості студента, здатної до активної діяльності у різних галузях. Педагогічне спілкування у лінгвокультурному аспекті має своїм результатом формування у студента іншомовної комунікативної компетенції, що ми визначаємо як здатність індивіда до спілкування у рамках більш чи менш широкого кола сфер, тем, ситуацій та видів мовленнєвої діяльності з більшим чи меншим наближенням до обсягу і рівня середнього носія мови і культури, що її обслуговує. Реалізація педагогічного спілкування в навчальному аспекті веде до формування і вдосконалення студента як носія автолінгводидактичної компетенції, тобто здатності до самонавчання української мови як іноземної. Ця компетенції, крім загальноосвітнього рівня, включає також специфічні для самонавчання української мови як іноземної навчальні уміння, що пов'язані з виконанням відповідних автолінгводидактичних функцій [4].

В основі гуманізації навчального процесу при вивченні української мови як іноземної використовується комунікативна здатність викладача, яка реалізується через такі основні види діяльності:

1. Дидактичний (здатність викладача подавати матеріал доступно, цікаво, зрозуміло, просто).
2. Організаційний (висока культура активної участі у спілкуванні, при якому викладач і студент є рівними). Основною формою спілкування є дискусія. Це формує у студентів здатність творчо мислити, ініціативність.
3. Експресивний (виразна яскрава мова, пошук необхідної інтонації, вираз обличчя, адекватні жести й рухи).
4. Перцептивний (здатність викладача проникнути в психіку студента і проявити педагогічну спостережливість).
5. Комунікативний (здатність встановлювати взаємостосунки зі студентами, педагогічний такт, вимогливість).
6. Особисті якості викладача (витримка, наполегливість, терпіння, доброзичливість). Викладач повинен постійно відчувати і підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні зі студентами-іноземцями [6].

Отже, розглядаючи ці види комунікативної діяльності викладача, необхідно підкреслити, що вони сприяють гуманізації навчального процесу і його ефективності. Робота з іноземними студентами створює ще й можливості для розширення спілкування через пізнання багатогранного і цікавого світу реального контактування, пізнання традицій, звичаїв різних країн. Саме такий підхід, безсумнівно, у найбільшій мірі відповідає потребам сьогодення.

Викладання і вивчення української мови як іноземної є складним і багатоаспектним процесом, який вимагає комплексного підходу до вирішення проблем оптимізації цього процесу, тобто урахування як внутрішніх, так і зовнішніх факторів його здійснення. Розгалуженість сучасних соціальних відносин спричиняє необхідність вилучення з їх сукупності окремих груп факторів; соціально-політичних, соціально-економічних, соціально-лінгвістичних, соціально-психологічних, соціально-культурних.

Розглядаючи зовнішні фактори, серед яких чільне місце посідають фактори соціальні, можна зробити висновок, що у блоці гуманітарних дисциплін сам час визначає відповідну роль і місце української мови як іноземної, що дає можливість спеціалісту підняти рівень і зміст спілкування саме тієї сфери, у якій діє кожна людина.

Література та джерела

1. Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)». – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
2. Культурология. XX век. Энциклопедия. – СПб.: Универсальная книга, 1998. – Т. 2. – 447 с.
3. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. – № 6. – С.18
4. Бородіна Г.І. Комунікативно-орієнтоване навчання іноземної мови у немовному вузі / Г.І.Бородіна // Іноземні мови. – 2005. – № 2. – С.28-30
5. Давиденко Ю.Є. Використання інформаційно-комунікативних технологій для мовної освіти / Ю.Є. Давиденко // Іноземні мови. – 2005. – № 3. – С.40-41
6. Ніколаєва С.Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах / С.Ю. Ніколаєва. – К. :Ленвіт, 1999. – 320 с.

В статье исследованы аспекты гуманизации при изучении украинского языка иностранными студентами, где гуманизация рассматривается как стратегическое направление развития педагогического процесса, который должен способствовать развитию активных творческих личностей. В условиях технического вуза предусмотрено интенсивное, ускоренное изучение языка с переходом от информативных к активным, интенсивным формам познавальной и учебной деятельности студентов-иностранцев.

Ключевые слова: гуманизация, критерии, самосовершенствование, инженерное образование, сотрудничество, учебный процесс, средства языка, самообучение.

The article deals with the peculiar aspects of humanizing the models of teaching foreign students Ukrainian. Humanization is described as a strategic approach to the development of the pedagogical process that should promote the development of the active creative personalities. Technical university predetermines intensive and accelerated language studying switch from instructive to active and intense forms of foreign students cognitive and educational activities.

Key words: humanization, criteria, self-perfection, engineering education, cooperation, process of education, linguistic means, self-education.

УДК 37.048.44

ГЕНЕЗИС ШКІЛЬНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ У США

Тичинська Ольга,
м.Тернопіль

У статті досліджується еволюція та генезис шкільного консультування у США, проаналізовано особливості професії шкільного консультування, визначено роль шкільного консультанта в освітньому процесі загальноосвітніх навчальних закладів США.

Ключові слова: шкільний консультант, моделі шкільного консультування, наставництво, Американська асоціація шкільного консультування, національна модель американської асоціації шкільних консультантів, компетенції, компоненти.

Шкільне консультування було, і залишається, професією, що продовжує розвиватися. Сутність розвитку шкільного консультування як професії, призвела до плутанини ролей, обов'язків, які передбачаються межами підготовки шкільного консультанта. Консультантів історично змушували виконувати обов'язки, які належали як до прямих, так і до непрямих обов'язків шкільного консультанта. Суперечки щодо питання: «У чому ж полягають функції шкільного консультанта?», тривали впродовж усієї історії розвитку самої професії.

Керівники шкіл, адміністратори, учителі, батьки по-різному розуміють роль шкільного консультанта в школі. Існують розбіжності і серед самих шкільних консультантів щодо їх ролі і найкращого способу використання їхнього часу. Доцільно зауважити, що історія шкільного консультування варіюється залежно від того, як різні країни та місцеві громади вирішують проводити академічну та кар'єрну підготовку та навчати особистісно-соціальних навичок і компетенцій учнів шкіл та їх сімей на основі економічних та соціальних освітніх засад, що сьогодні відомі як програми шкільного консультування.

Окремі аспекти професії шкільного консультанта висвітлені у працях Дж. Адамса, Дж. Бернхема, С. Дахіра, С. Джексона, Р. Джорджа, С. Кампбелла, Р. В. Овчарова, М. Старра, С. Стоуна, С. Уістона, Б. Фрімана та ін.

Мета наукової статті – дослідити еволюцію та генезис шкільного консультування у США.

Шкільне консультування розпочало своє існування наприкінці XVIII ст., як пряма відповідь на промислову революцію. З самого початку професії відбувалися значні зміни в навчанні шкільних консультантів. Перші шкільні консультанти не були ґрунтовно підготовлені для професії консультування. Ними були звичайні вчителі, на яких покладалися додаткові обов'язки допомагати учням у питаннях вибору професії й навчальних занять. Необхідно зауважити, що такі перші «консультанти з працевлаштування», разом зі своїми прямими обов'язками вчителя, повинні були надавати підтримку учням у вирішенні питань, пов'язаних з вибором майбутньої професії й навчального закладу і періодично допомагати учням у вирішенні проблем особистого характеру з метою досягнення успіху у кар'єрних та освітніх питаннях. Зауважимо, що така «модель послуг» («services model») мала на меті підготувати учнів до світу праці [1, с. 235-236].

Варто зазначити, що витоки професії шкільного консультування у США сягають початку XX ст. До початківців у цій галузі належать Джессі Б. Девіс, який першим заговорив про наставництво в класах у 1907 році, і Френк Парсонс, який у 1908 році створив Бюро працевлаштування (Vocation Bureau). Протягом 20-их – 40-их років XX ст. професію шкільного консультування визначала клінічна модель. До інших моделей належить модель, яка має в своїй основі роботу шкільних консультантів з учнівським складом та з іншими працівниками школи (медсестрами, соціальними працівниками, помічниками учителів). Наприкінці 60-их років XX ст. почала розвиватися нова модель, у якій шкільне консультування розглядалося як більш інтегрований процес у роботу школи, а не лише додатковою послугою. Кар'єрний, академічний та особистий соціальний розвиток стали центральними компонентами програми шкільного консультування. Міссурська модель (The Missouri Model), яку розробив Норм Джісберс з колегами, є, безсумнівно, найважливішою моделлю професійного шкільного консультування у США. Ця модель вимагала потреби в організованому, розплановану наставництві й програмах консультування. Компоненти Міссурської моделі прослідковуються в

нещодавно розвиненій національній моделі шкільного консультування Американської асоціації шкільного консультування (ASCA National Model).

Розвиток національної моделі Американської асоціації шкільного консультування розпочався з введення національних стандартів шкільного консультування й трансформації ініціативи шкільного консультування. Національна модель Американської асоціації шкільного консультування є основою розвитку комплексних, експериментальних та методичних програм шкільного консультування. Вона одразу здобула прихильність серед практикуючих шкільних консультантів, активно застосовувалася асоціаціями шкільного консультування й освітньою сферою в багатьох штатах. Національна модель виділяє чотири компоненти програми шкільного консультування:

1. Система організації, або перший рівень завдань, які повинні бути виконані для введення в дію програми загальноосвітнього шкільного консультування.
2. Система управління, або половина другого рівня реалізації програми, у якій усі зацікавлені сторони працюють разом, реалізовуючи програму шкільного консультування.
3. Система доставки, або інша половина другого рівня, на якому відбувається донесення програм і надання послуг учням.
4. Підзвітність, або третій рівень програми виконання, де шкільні консультанти і програми шкільного консультування оцінюються з погляду їх ефективності.

Ці рівні відображають вплив системи організації на систему управління та доставки, а вже потім потребу в системі підзвітності. І нарешті, система підзвітності сприяє змінам та реконструктуризації програм на рівні системи організації. Компонент організації полягає у філософії програм шкільного консультування і стандартів Американської асоціації шкільного консультування для розвитку академічних, кар'єрних та особистих якостей учня.

Система управління включає еволюційну діяльність, яка є вирішальною для загальноосвітнього розвитку програм шкільного консультування. Ця діяльність має на меті дати відповідь на запитання «коли», «чому» і «під чиїм керівництвом» буде здійснюватися реалізація програм шкільного консультування [3, с.2-5].

Ці заходи містять розробку угод про управління організацією консультативних рад, використання даних для обґрунтування потреб і переваг програми шкільного консультування, розробку планів дій, якими визначається, як програма буде працювати, використовувати розпланований час і, нарешті, розвиток календарів програм шкільного консультування, якими будуть інформуватися всі зацікавлені сторони про заплановані заходи, пов'язані з програмою шкільного консультування [6, с.151].

Варто зауважити, що спроби, спрямовані на вивчення і уточнення відповідних завдань шкільного консультанта, тривають і сьогодні. Дослідження щоденних обов'язків шкільних консультантів демонструють, що шкільні консультанти досить багато часу приділяють виконанню адміністративних завдань, паперовій роботі та іншій недоречній діяльності. Окрім того, прослідковується невідповідність між фактичними обов'язками, які виконує шкільний консультант, і ролями, передбаченими самою професією. Таке поєднання недоречної діяльності і неоднозначність власних функцій стає причиною плутанини ролей. Багато авторів закликають до необхідності ведення документації позитивних результатів студентів у процесі навчання за втручання шкільного консультанта. Вартим уваги є думки С. К. Уістона, який стверджував, що шкільне консультування перестало б існувати як професія без підвищеної уваги до підзвітності та демонстрації своєї ефективності [4, с.323-325].

Наприкінці 50-их років XX ст., під впливом запуску Російського супутника «Спутнік», в освітньому просторі Америки почали відбуватися зміни. З новим акцентом на академічні галузі математики, науки і техніки в середніх школах була створена посада шкільного консультанта, який працював повний робочий день. Така традиційна і знайома модель наставника стала шаблоном для створення шкільного консультанта впродовж майбутніх 40 років. У зв'язку з прийняттям Акту національної оборони (National Defense Act) у 1958 році та Акту початкової й середньої освіти (Elementary and Secondary Education Act) у 1965 році, були виділені кошти на підготовку наставників–консультантів для роботи з учнями з метою заохочення їх до вибору кар'єри в галузі науки і техніки, у результаті чого кількість шкільних наставників–консультантів значно зросла. Згідно з даними Дж. Уітмер, протягом 50-их – 70-их років XX ст. кількість шкільних консультантів фактично збільшилася втричі. Слід зауважити, що наставництво або «учнівсько-сервісна модель» наголошувала на трьох основних функціях шкільного консультанта: власне консультанта, експерта з консалтингу та координації.

Однак, одночасно з такою активною підготовкою та стрімким збільшенням кількості шкільних консультантів мали місце й недоліки, які збереглися в професії й до сьогодні. На думку Дж. Уітмера, таке швидке збільшення кількості шкільних консультантів, на додачу до невідповідної їх підготовки протягом 60-их – 70-их років XX ст., є основною причиною невиконання своїх обов'язків шкільними консультантами відповідно до вимог. Дж. Уітмер зазначав: «Я переконаний, що це (виконання шкільними консультантами непрямих адміністративних та канцелярських обов'язків) все ще є основним результатом невідповідної, занадто короткої підготовки, яка мала місце протягом 60-их – 70-их років XX ст.». Саме те, що шкільні консультанти були змушені виконувати непрямі консультантські обов'язки, згідно Дж. Уітмера, ледь не призвело до знищення та непотрібності професії. Науковець Дж. Уітмер дотримувався думки, що: «Реконцептуалізація шкільного наставництва, як експериментальний рух, був своєчасним та давно необхідним процесом» [7, с.20].

1960 роки стали роками значного федерального фінансування Сполученими Штатами коледжів та університетів, що були зацікавлені в започаткуванні і розвитку того, що зараз відоме як програми навчання шкільних консультантів. Паралельно зі зростанням соціального правосуддя і руху за громадянські права в Сполучених Штатах шкільне консультування почало перехід від суто кар'єрного направлення до зосередженості на особистих і соціальних питаннях. Саме наприкінці 60-их – на початку 70-их років XX ст. Н.Джісберс розпочав процес переходу від усвідомлення шкільного консультанта як самостійного професіонала, до особи, яка зосереджується на систематичних і стратегічних цілях учнів програм загальноосвітнього шкільного консультанта. Встановлено, що результати праці й досліджень Н. Джісберса і його колег, які продемонстрували сильний зв'язок між програмами шкільного консультування й академічними успіхами учнів, мали вирішальне значення для професії, особливо для середньої школи [2, с.93].

Початок 1970 років приніс неспокійні часи для шкільного консультування. Зниження зарахувань до американських державних шкіл призвело до скорочення фінансування професії. Це у поєднанні з відсутністю чіткої ролі шкільного консультанта і можливості продемонструвати позитивний вплив роботи консультанта на школу призвело до ліквідації посади шкільного консультанта. Як відповідь на зменшення кількості програм шкільного консультування, шкільні консультанти відчули потребу продемонструвати позитивний вплив своєї роботи, у результаті чого шкільні консультанти почали концентрувати свою роботу навколо відповідності ролей шкільного консультанта. Зауважимо, що це був також період, коли розпочався розвиток наставницьких програм на основі експериментальних моделей, у результаті чого вже до кінця 80-их років XX ст. шкільне консультування знову зайняло свої попередні позиції. Згідно з Дж. Лендлер: «Р.Мірік, а вже пізніше Н. Джісберс та П. Хендерсон, опублікували важливі праці, які містили загальноосвітні наставницькі навчальні плани». Ці праці вважаються результатом поєднання експериментальних теорій, узятих з професійних і психогенних моделей [1, с.156].

Проте, наприкінці 80-их – на початку 90-их роках XX ст., шкільне консультування у США не вбачалося як чинник освітньої реформи, який зашкоджував освітянській спільноті. Небезпека полягала в тому, що професія могла стати недоречною, оскільки стандартизований освітній рух, який набрав обертів у 90-их роках XX ст., продемонстрував незначну систематичну ефективність шкільних консультантів.

Багато мови велося про властивості ролей, функції й обов'язки, що асоціювали зі шкільним консультантом, від якого

залежить реалізація академічної місії школи й успіху учнів школи. Згідно з Американською асоціацією шкільних консультантів (American School Counselor Association): «Вже давно минули ті часи, коли шкільні консультанти сиділи в своїх кабінетах просто видаючи заявки до коледжів, вносячи поправки до розкладу занять учнів, які хочуть кинути школу, або зустрічаються з порушниками шкільного порядку. Шкільні консультанти сьогодення є ключовими учасниками освітньої команди. Вони надають допомогу всім учням у сфері освітніх досягнень, особистого/соціального і кар'єрного розвитку, стверджуючи, що сьогоднішні учні стануть успішними, урівноваженими дорослими завтрашнього дня».

У 2002 році Американська асоціація шкільних консультантів (American School Counselor Association) взяла національну модель американської асоціації шкільних консультантів (the ASCA National Model) як основу програм шкільного консультування. Її авторами стали доктор Тріш Хетч і доктор Джуді Боуерс, які об'єднали декілька основних компонентів шкільного консультування в одну модель, маючи на меті охопити програми шкільного консультування, що повною мірою характеризують національну модель американської асоціації шкільних консультантів (the ASCA National Model) і демонструють значні успіхи серед учнів загальноосвітніх шкіл [1, с.455].

У 2003 році в якості центру науково обґрунтованої практики з регулярними звітуванням про проведення досліджень й оригінальних науково-дослідних проектів за головування директора-засновника Джей Кері був створений центр дослідження результатів шкільного консультування (the Center for School Counseling Outcome Research). Один із послідовників Джея Кері Тім Пойнтон створив програмне забезпечення, призначене всім шкільним консультантам, як вільно розповсюджуваний робочий допоміжний матеріал [5, с.248].

На сучасному етапі свого розвитку модель американської асоціації шкільного консультування (the ASCA Model) заохочує професійних шкільних консультантів використовувати змішані стратегії, складати плани дій і звіти, які б демонстрували, яким чином шкільні консультанти впливають на покращення життя учнів у школах та за їх межами.

Висновки. Підсумовуючи викладене вище, можна зробити висновок, що історія професії шкільного консультування продовжує розвиватися, разом із усвідомленням змін у самій професії учнями, батьками, опікунами, вчителями, керівниками шкіл і державними чиновниками. Здібності майбутніх шкільних консультантів у загальноосвітніх школах розвиваються шляхом розповсюдження результатів і високих показників академічних, кар'єрних й особистих/соціальних компетенцій.

Література та джерела

1. American School Counselor Association. The ASCA national model: A framework for school counseling programs [Електронний ресурс] / American School Counselor Association, 2003. – 587 p. – Режим доступу: http://findarticles.com/p/articles/mi_m0KOC/is_3_6/ai_100732131. – Загол. з екрану. – Мова англ.
2. Brigman G. Helping students improve academic achievement and school success behavior. Professional School Counseling [Електронний ресурс] / G.Brigman, C.Campbell – EBSCOHOST, 2003. – P. 91-98. – Режим доступу: http://www.studentsuccessskills.com. – Загол. з екрану. – Мова англ.
3. Campbell C.A. Sharing the vision: The ASCA national standards for school counseling programs [Електронний ресурс] / C.A.Campbell, C.A.Dahir. – Alexandria, VA: American School Counselor Association, 1997. – 6 p. – Режим доступу: http://counselingoutfitters.com/vistas/ACAPCD/ACAPCD-05.pdf. – Загол. з екрану. – Мова англ.
4. Dahir C.A. The national standards for school counseling programs: Development and implementation. Professional School Counseling [Електронний ресурс] / C.A.Dahir – EBSCOHOST, 2001. – P. 320-327. – Режим доступу: http://wvde.state.wv.us/counselors/history.html. – Загол. з екрану. – Мова англ.
5. Gysbers N.C. Comprehensive guidance programs that work [Електронний ресурс] / N.C.Gysbers – MI: ERIC Counseling and Personnel Services Clearinghouse, 1990. – P. 246-256. – Режим доступу: http://www.utm.edu/staff/aduncan/Comprehensive%20Guidance%20%28786%29.pdf. – Загол. з екрану. – Мова англ.
6. Whiston S.C. Response to the past, present, and future of school counseling: Raising some issues. Professional School Counselor [Електронний ресурс] / S.C.Whiston, 2002. – P. 148-155. – Режим доступу: http://www.thefreelibrary.com. – Загол. з екрану. – Мова англ.
7. Wittmer J. Managing your school counseling program: K-12 developmental strategies (2nd ed) / J.Wittmer – Minneapolis: Educational Media Corporation, 2000. – P. 14-34

В статье прослеживается эволюция и генезис школьного консультирования в США, проанализированы особенности профессии школьного консультирования, определена роль школьного консультанта в учебном процессе общеобразовательных школ США.

Ключевые слова: школьный консультант, модели школьного консультирования, наставничество, Американская ассоциация школьного консультирования, национальная модель американской ассоциации школьных консультантов, компетенции, компоненты.

The article deals with the evolution and genesis of school counseling in the USA. Peculiarities of school counseling profession were analyzed. The role of school counselor in the process of K-12 schools in the USA was determined.

Key words: school counselor, school counseling models, guidance, American School Counselor Association (ASCA), ASCA National Model, competencies, components.

УДК 376.58

МОЛОДІЖНА СУБКУЛЬТУРА І ДЕВІАНТНА ПОВЕДІНКА

Товканець Оксана Сергіївна,
м.Мукачево

У статті розглядаються актуальні проблеми девіантної поведінки учнів. Підкреслюється зв'язок між молодіжною субкультурою і девіантною поведінкою.

Ключові слова: молодіжна субкультура, девіації, учні.

Девіантна поведінка неповнолітніх набуває з кожним роком все більшого поширення в Україні, в тому числі й серед учнівської молоді: учнів загальноосвітніх шкіл, гімназій, коледжів, професійно-технічних училищ. Це змушує вчених активізувати пошуки ефективних шляхів попередження і подолання негативних проявів у молодіжному середовищі. Вітчизняні і зарубіжні вчені (О.Джужа, Ю.Іванов, Г.Міньковський, В.Оржеховська, В.Синьов, Т.Федорченко, Л.Шипіцина та ін.) досліджували різні аспекти проблеми девіантної поведінки та її попередження. В даній статті ставимо за мету дослідити зв'язок між девіантною поведінкою і молодіжною субкультурою, оскільки це питання впродовж останніх років набуває особливої актуальності і є поки що мало вивченим.

Перш за все, відзначимо, що субкультура - це поняття, яке можна розглядати як:

- сукупність деяких негативно інтерпретованих норм і цінностей традиційної культури, що функціонує в якості культури певного прошарку суспільства;

- особливу форму організації людей (частіше всього молоді), автономне цілісне утворення усередині панівної культури, що визначає стиль життя і мислення її носіїв, що відрізняється своїми звичаями, нормами, комплексами цінностей і навіть інститутами;

- трансформовану професійним мисленням систему цінностей традиційної культури, що отримала своєрідне світоглядне забарвлення.

У педагогічному аспекті молодіжну субкультуру можна розглядати з позиції появи, формування та функціонування неформальних молодіжних об'єднань, роботи педагогів та спеціалістів групи підтримки з ними.

Узагальнення результатів досліджень учених дозволяє виокремити деякі характеристики молодіжної субкультури.

Так, головною характерною особливістю молодіжної субкультури є її відстороненість, часто демонстративність, епатажність що відрізняється від культурних цінностей старших поколінь, національних традицій. У масовій свідомості сприйняття молодіжної субкультури часто має негативний характер. На цьому тлі молодіжна субкультура зі своїми специфічними ідеалами, модою, мовою, мистецтвом все частіше помилково оцінюється як контркультура.

Іншою характерною особливістю сучасної молодіжної субкультури є переважання споживання над творчістю. Це дуже негативна особливість, тому що по-справжньому залучення до культурних цінностей відбувається тільки за активної самостійної культуротворчої діяльності.

Третьою характерною особливістю молодіжної субкультури можна назвати її авангардність, спрямованість у майбутнє, часто - екстремальність. Найчастіше ці риси поєднуються з відсутністю серйозного фундаменту історичних і культурних традицій.

У молодіжному середовищі з'явилися нові тенденції в розумінні культури. Визнаючи об'єктивне існування історико-культурних цінностей, національних культурних традицій, молодь, тим не менш, не проявляє активності в їх освоєнні, вважаючи це проблемою другорядною, що не має практичної значущості в реальному соціально-політичному та історичному контексті, приділяє більше уваги іміджевим технологіям, які не мають глибоких культурних основ. Культура підміняється етикетом, зміст - формою.

Неформальний молодіжний рух існує як стихійний, не керований державою процес, відокремлений і такий, що протистоїть реальній соціальній ситуації. Виникнення й існування цього явища не зводиться лише до особливостей вікової психології, воно пов'язане з цілою низкою причин.

Умови життя в цілому створюють передумови для організації молоді в більш-менш великі групи, рухи, об'єднання, що є об'єднуючим чинником, який формує колективну свідомість, колективну відповідальність і загальні поняття соціально-культурних цінностей.

Як свідчать результати наших досліджень, основною причиною виникнення неформальних молодіжних груп є порушення процесу адаптації молодих людей у навколишньому соціальному середовищі. Сам факт появи цих груп - процес закономірний, оскільки в юнацькому віці виникає підвищена потреба у спілкуванні з однолітками, до думки яких молоді люди схильні прислухатися більше, ніж до думки дорослих.

Проблема полягає в тому, що адаптована до соціального оточення дитина вибирає соціально схвалювану групу однолітків для самореалізації, дезадаптовані - асоціальну. Більшість молодих людей об'єднуються в угрупування різної асоціальної спрямованості. Опитування 480 старшокласників дозволяє виділити наступні причини, які спричиняють необхідність увійти в ту чи іншу неформальну молодіжну групу: потреба в друзях, з якими приємно і комфортно; прагнення пізнати незвичайне, в тому числі сучасне західне мистецтво; неуспішність у школі і відчуження від шкільного колективу; відсутність інтересу до чогось, бездіяльність, байдужість до навчання; потреба в сильних і незвичних емоційних враженнях; відсутність індивідуального підходу до учнів в школі; неувага до молодих людей і конфлікти в сім'ї, бездоглядність, самотність, беззахисність; оригінальність вражень, одержуваних в групах; можливість проявити протест проти становища молоді в сучасних умовах.

Неформальні об'єднання і молодіжні рухи характеризуються певними функціями. Однією з головних серед них є можливість самореалізації, тобто суб'єктивного втілення. Сюди можна додати інструментальну, коли група стає інструментом для досягнення свідомих чи несвідомих результатів, і компенсаторну функцію, пов'язану з відсутністю особистої незалежності й свободи в офіційних структурах, хоча незалежність у неформальних групах - уявна. Евристична функція виражає художньо-творчі й моральні прагнення молоді та реалізується в соціокультурній діяльності. Таким чином, факторами, що сприяють виникненню неформальних молодіжних груп, є: неможливість самореалізації в колі сім'ї, в школі, інституті або формальних громадських організаціях, відсутність взаєморозуміння чи непорозуміння, розбіжності у поглядах з батьками та викладачами. Серед мотивів, що спонукають прагнення до відходу молоді в неформальні угруповання, об'єднання можна назвати такі, як бажання знайти однодумців, опинитися в середовищі собі подібних, отримати можливість спілкування та взаєморозуміння, відійти від самотності, заповнити свій вільний час, відійти від постійного нагляду батьків, учителів, протиставити силі суспільства колективну силу молодіжного об'єднання або групи.

Опитування учнів загальноосвітніх шкіл і професійно-технічних училищ показали, що при запереченні, неприйнятті форм дозвілля, пропонованих їм суспільством і державою, вони цілком задовольняються своїм альтернативним, часто асоціальним проведенням часу: дворовим, дискотечним, рок-тусовками, прогулянками по місту або переглядом гостросюжетних, позбавлених інтелектуального змісту боєвиків, супроводом "культових" музичних груп або спортивних команд і т.п. Прихильність молодих людей до насильства формується, з однієї сторони, принципами групи, з іншої - насильством по відношенню до дитини з боку батька або матері. Це породжує схильність вирішувати конфлікти силою, готовність використовувати різну зброю у боротьбі: "Щоб мати авторитет у своїй групі, потрібно вміти добре битися, бути фізично сильним, справедливим", - вважають представники різних неформальних груп, а битися доводиться з незнайомими молодими людьми, з членами інших груп, зі знайомими з класу, з тими, що живуть поруч. У групі практично завжди є особи, в минулому засу-

джені або такі , що повернулися з місць позбавлення волі, які мають кримінальний вплив на оточуючих, в основному, молодших її учасників. Таким чином, іноді неформальні групи, особливо ті, що сформовані за місцем проживання, поступово криміналізуючись, перетворюються на злочинні молодіжні неформальні об'єднання - це складне, багатопланове і динамічно змінюване явище, що має ряд специфічних рис і характерних особливостей. Перш за все, це критичне ставлення і прагнення до заперечення або перегляду традиційних цінностей, часткова або повна відмова від існуючої офіційної ідеології, негативне ставлення до офіційної культури, традиційного мистецтва, орієнтація на власні ідеали , спосіб життя, цінності, характерні даній субкультурі, об'єднанню або групі. Учасниками цих утворень стають молоді люди, що виявилися не потрібні суспільству. Ці об'єднання відрізняються своєрідними атрибутами: своя ідеологія, спосіб життя, стиль музики, зовнішній вигляд, форма дозвілля, включаючи місця зустрічей.

У психолого-педагогічній літературі можна зустріти наступну типологізацію молодіжних субкультур: романтико-ескапістські субкультури (хіпі, індеаністи, толкієністи, з певним застереженням - байкери), гедоністично-розважальні (мажори, рейвери, репери і т.п.), кримінальні ("гопники", "любери"), анархо-нігілістичні (панки, екстремістські субкультури "лівого" і "правого" спрямування), які можна також назвати радикально-деструктивними.

До них, на наш погляд, можна додати музичні (рокери, рейвери, репери і т.п.) та ті, субкультури, які виникли в другій половині 90-х років і які швидко розвиваються та розширюються (субкультура тієї частини молоді, яка вживає різні психоактивні та наркотичні речовини).

У більшості молодіжних субкультур виникають своєрідні родоплемінні відносини. Це в якомусь сенсі громада, наприклад, панків, байкерів, скінхедів або хіпі-плем'я, зі своїм містичним взаємозв'язком, предметною магією.

У ході проведеного нами дослідження ми вивчили найбільш розповсюдженим неформальні об'єднання молодих людей і спробували з'ясувати поширеність тих чи інших видів девіантної поведінки в цих об'єднаннях, оскільки в багатьох дослідженнях [1; 2; 3] простежується такий зв'язок. Нами були вивчені такі молодіжні субкультури: панки, металісти, рокери, локомотівці, скінхеди, репери, попери, мажори і хайлайфісти. У кожній з вивчених субкультур спостерігаються відмінності в переважанні тих чи інших видів девіантної поведінки. За рівнем девіантних проявів і різноманітністю їх видів пріотет належить субкультурі панків, металістів і реперів.

Вивчені нами панк-угрупування представлені, головним чином, школярами, учнями ПТУ, безробітною молоддю. Велика частина представників відноситься до вікової групи від 14 до 16 років (вихідці з проблемних сімей та сімей «групи ризику»). Переважаючі види девіантної поведінки - хуліганство, бійки, розбій, порушення громадського порядку, лихослів'я і вживання наркотичних та інших психоактивних речовин. Вживання наркотиків у середовищі панків - це важливий атрибут їх субкультури, ритуал прилучення до неї, особлива форма комунікації в співтоваристві. Конкретних переваг наркотичних речовин не виявлено. Вживають те, на придбання чого вистачає грошей. У більшості своїй це саморобні наркотичні речовини. Люблять курити «травичку».

У субкультурі металістів переважають такі види девіантної поведінки: дрібні хуліганські дії, бійки, порушення суспільного порядку, але те, що викликає особливу тривогу, - це вживання наркотичних речовин як своєрідний протест проти дорослої культури. Перевага віддається паліннюю «крека», вживанню екстазі, кофеїну. Панки, поряд з наркотичними речовинами, використовують і різні токсичні речовини. У середовищі панків у рівній мірі «процвітає» як наркоманія, так і токсикоманія. Вивчаючи субкультуру металістів, ми виявили значну перевагу саме наркотичних речовин.

У субкультурі реперів рівень девіантних проявів різного роду та виду значно нижче, ніж у панків і металістів, але куріння «травки» вважається символом єдності групи. Більш сильнодіючі наркотичні речовини в даній субкультурі не поширені, але зате вживання алкоголю в багато разів перевищує свідомо уявні і можливі для вживання дози.

Молоді люди, що називають себе «локомотивцям», - це та група, де найвищий рівень таких видів девіантної поведінки, як розбої і бійки. Рівень агресивності представників даної групи дуже високий, причому переважає фізична агресія, спрямована на оточуючих. До вживання наркотичних та інших психоактивних речовин відносяться дуже неоднозначно. Це ставлення висловлює дві крайні позиції: від різкого неприйняття наркотиків та інших ПАР до позитивних поглядів на їх вживання і проби, тобто вживання наркотичних речовин не є елементом даної субкультури. Тут більшою мірою відчутні особистісні переконання та установки.

Аналіз і вивчення таких молодіжних субкультур, як «рокери» і «скінхеди», показує, що головні види девіацій пов'язані з порушенням існуючих норм права, причому в середовищі рокерів вони пов'язані головним чином з порушенням громадського порядку, у представників скінхедів це виражається в бійках, розбійних нападах, різних насильницьких діях, в окремих крайніх випадках справа доходить до нанесення тяжких тілесних ушкоджень іншим людям. У відношенні вживання наркотичних та інших психоактивних речовин можна відзначити вкрай негативне ставлення молодих людей, представників даних субкультур, до вживання наркотичних речовин. До алкоголю також виявляється негативне ставлення, хоча вживання пива вважається нормальним і природним.«Пиво - це не алкоголь, і стати алкоголіком, вживаючи пиво, неможливо», - пояснили нам своє ставлення до цього популярного напою молоді люди.

У молодіжній субкультурі, яку в літературі прийнято називати «хайлайфістською», девіантні відхилення в поведінці пов'язані головним чином з порушенням морально-етичних норм, і якщо говорити в цілому про рівень девіантних проявів, то він значно нижчий у порівнянні з іншими молодіжними субкультурами. Представників хайлайфістської субкультури в м. Мукачеві ми вивчали на прикладі молодих людей, які називають себе «авангардистами», за назвою культурно-розважального центру «Авангард», який вони регулярно відвідують. Це - головним чином вихідці із заможних сімей у віці від 15 до 18 років, орієнтовані на отримання престижної освіти і конкурентоспроможну роботу, головним чином пов'язану з організацією бізнесу. Серед представниць жіночої статі виявлено позитивне ставлення до занять проституцією, хоча явного прояву даного виду девіантної поведінки у субкультурі, що розглядається, не спостерігається. Вживання наркотиків та інших психоактивних речовин вважається в даній субкультурі непрестижним, хоча культивація почуття винятковості, надія на "всемогутніх" родичів можуть привести за межу неписаних правил у цій групі.

У «мажорів» прояв тих чи інших девіантних відхилень у поведінці, а тим більше вживання наркотиків, не популярні. Вони несумісні з ретельним культивуванням елегантної, енергійної, впевненої в собі ділової культурної людини.

Підкреслимо, що ту або іншу молодіжну субкультуру, незважаючи на той негатив, який вона в собі несе, не можна сприймати як щось тільки антисоціальне, як суспільне зло. Це - те поле самореалізації, яке обрали для себе молоді люди. Дорослі розмірковують про дві крайнощі: з одного боку, про медико-біологічні причини девіацій в молодіжному середовищі, а з іншого - про антисоціальні впливи середовища на молодь, але часто не бачать основного джерела негативних проявів у молодих людей, яке пов'язано з тим, що в силу різних причин дитина не реалізує свої потреби, не може знайти поле своєї самореалізації. І поки вчені і практики міркують, молоді люди шукають вихід і способи реалізації цих потреб і свою «нішу», на жаль, вона не завжди буває соціально схвалюваною іншими людьми.

Досліджуючи питання причин поширення девіантної поведінки серед учнів підліткового віку , ми прийшли до висновку, що у цьому віці однією з основних причин цього є вплив на поведінку учня негативних цінностей молодіжної субкультури, в яку він включений, і в якій прояви тих чи інших девіацій неминуче стають її невід'ємним компонентом.

Аналіз різних молодіжних субкультур свідчить, що ті чи інші види девіантної поведінки у молодих людей є більшою чи меншою мірою значимим атрибутом (елементом) субкультури, який може виступати як ритуал залучення (ініціації) до субкультури, спосіб ідентифікації з її представниками, елемент символічного світу субкультури, особлива форма комунікації в співтоваристві,

форма протесту по відношенню до «дорослої» культури.

Молодіжна субкультура - це певне поле реалізації, що виникає як потреба у молодих людей, яке вони обирають при відсутності альтернативи, тому в процесі організації профілактики необхідне вивчення різних молодіжних субкультур з метою визначення ефективного комплексу заходів профілактики девіантної поведінки учнів.

Література та джерела

1. Завражин С.А. Новое поколение на периферии: конформисты или девианты? / С.А.Завражин // Социологические исследования. – 1993. – № 8. – С.37-38
2. Социальные отклонения. – М.: Юр.Литература, 1989. – 270 с.
3. Пирожков В.Ф. Криминальная психология. Психология подростковой преступности / В.Ф.Пирожков. – М .: «Ось – 89». – 244 с.

В статье рассматриваются актуальные проблемы девиантного поведения учащихся. Подчёркивается связь молодёжной субкультуры и девиантного поведения.

Ключевые слова: молодёжная субкультура, девиации, учащиеся.

In this article the important questions of the schoolchildrens' deviations have been considered. The connection between the subculture of the youth and deviations has been underlined.

Key words: youth subculture, deviations, schoolchildren.

УДК 378.147:355.232.6

СУТНІСТЬ АКМЕОЛОГІЧНИХ ОСНОВ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ СЛУЖБОВО-СПЕЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

Торічний Олександр Володимирович,
м.Хмельницький

Аналізується зміст та сутність акмеологічних основ процесу формування службово-спеціальної компетентності у майбутніх офіцерів-прикордонників. Обґрунтовано доцільність акмеологічного підходу та сутність акмеологічних технологій. У процесі дослідження встановлено спектр акмеологічних завдань щодо процесу формування службово-спеціальної компетентності у майбутніх офіцерів-прикордонників.

Ключові слова: компетентність, майбутні офіцери-прикордонники, акмеологічний підхід, акмеологічні технології, акмеологічні завдання.

З огляду на сучасні підходи до професійної підготовки майбутніх офіцерів, сьогодні необхідне ґрунтовне переосмислення шляхів і перспектив становлення особистості фахівця як професіонала у рамках нових концепцій неперервної освіти. Ми повністю поділяємо погляди Н.В. Кузьміної, С.Д. Пожарського та В.Н. Гладкової у тому, що без розробки фундаментальних теоретичних концепцій освіти, що базуються на акмеології складно досягнути конкретних емпіричних результатів. Необхідно констатувати, що загальним критерієм якості для усього освітнього простору є розвиток творчої готовності до майбутньої професійної діяльності випускників.

Сьогодні активно проводяться науково-дослідні роботи, які спрямовані на: дослідження теоретичних проблем і розробку інтегративних методів формування «акмео-соціуму» як національної стратегії; дослідження теоретичних проблем і розробку методів формування акмеологічної концепції розвитку професіоналізму; дослідження і розробку структури та складу акмеологічного інструментарію в системі прикладної акмеології. Саме акмеологія націлена на реалізацію одного із наріжних завдань системи освіти – на її перехід до творчих проблемних методів навчання та виховання, які забезпечують формування творчої особистості. Досліджуючи теоретико-методичні засади формування службово-спеціальної компетентності курсантів-прикордонників, ми прийшли до розуміння того, що найбільш ефективно цей процес відбуватиметься під впливом теоретично обґрунтованих акмеологічних основ. Ґрунтовні дослідження українських науковців, які би висвітлювали зазначені проблеми відсутні, що і слугувало поштовхом для додаткового дослідження акмеологічних перспектив, які повинні бути покладені в основу процесу формування професійної компетентності у майбутніх офіцерів-прикордонників.

Мета статті – проаналізувати зміст та сутність акмеологічних основ процесу формування службово-спеціальної компетентності у майбутніх офіцерів-прикордонників. У процесі дослідження були поставленні наступні *завдання*: проаналізувати зміст акмеологічного підходу та сутність акмеологічних технологій, а також встановити спектр акмеологічних завдань щодо процесу формування службово-спеціальної компетентності у майбутніх офіцерів-прикордонників.

Насамперед зазначимо, що акмеологія є наукою про механізми вдосконалення людської діяльності на базі новітніх інноваційних технологій. У своєму дослідженні ми опиралися на той факт, що в акмеології науковці (О.А. Деркач, Н.В. Кузьміна, С.Д. Пожарский) виокремлюють класичну, фундаментальну і прикладну (галузеву) акмеологію. У свою чергу, предметом військової акмеології є соціальні суб'єкти, які функціонують у військовому середовищі, об'єктивні та суб'єктивні фактори, що сприяють і перешкоджають у досягненні ними вершини військово-професійної діяльності.

Виходячи із нової освітньої парадигми *акмеологічний підхід* повинен посісти провідне місце в організації вищої освіти України. Як стверджують А.О. Деркач і В.Г. Зазикін, акмеологічний підхід «базисна узагальнююча акмеологічна категорія, яка описує сукупність принципів, прийомів і методів, які дозволяють вирішити акмеологічні завдання та проблеми» [1, с. 226]. Отже, на основі акмеологічного підходу, професійну підготовку майбутнього офіцера-прикордонника у НАДПСУ імені Б. Хмельницького можна трактувати як процес досягнення максимально можливого для кожного курсанта розвитку теоретичної та практичної досконалості у навчальній та науковій діяльності, що сприяє формуванню високого рівня загальної професійної компетентності та впливає позитивно на процес вдосконалення службово-спеціальної компетентності. З цієї точки зору, основна мета застосування акмеологічного підходу полягає у формуванні у курсантів-прикордонників умінь вирішувати широкий спектр акмеологічних проблем і завдань, у тому числі у галузі професійної діяльності. Наш власний дослід та тривалі спостереження дають підстави для констатації, що саме акмеологічний підхід є найбільш оптимальним щодо організації навчального процесу, та найкраще узгоджується із сучасними інноваційними методами організації навчально-виховного процесу у НАДПСУ ім. Б. Хмельницького.

Додатковим аргументом на користь доцільності запровадження акмеологічного підходу у процес підготовки

курсантів-прикордонників є відсутність чітко спланованої системи неперервної підготовки майбутніх фахівців починаючи із середньої школи та закінчуючи післядипломною освітою та курсами підвищення кваліфікації. З огляду на це, запровадження акмеологічного підходу допомогло б курсантам, які навчаються у ДПСУ ім. Б. Хмельницького досягнути найвищих вершин у навчальній діяльності та надало б майбутнім офіцерам-прикордонникам суттєву допомогу у процесі становлення та розвитку професіоналізму, а також допомогло б прогресивно розвиватися та самореалізовуватися у якості висококомпетентних фахівців у професійній діяльності.

У контексті акмеологічного підходу необхідно запровадити осмислений пошук ефективних шляхів організації навчально-виховної діяльності курсантів, яка була б спрямована на формування високого рівня військово-спеціальної компетентності. Отже, на основі акмеологічного підходу, підготовку майбутнього офіцера-прикордонника можна трактувати як процес досягнення кожним максимального («акме») розвитку теоретичної та практичної досконалості у навчальній і науковій діяльності. Ми погоджуємося із твердженням В.Д. Федорова [2] у тому, що акме – феномен, який існує незалежно від свідомості людини. Науковець доводить, що «акме» є «семіотичним, символічно-образним багатофункціональним феноменом сюжетом якого є історія професійного становлення» [2, с. 33].

На основі узагальнень наукових напрацювань фахівців-акмеологів, акмеологічний підхід щодо вдосконалення процесу формування військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників під час навчання у НАДПСУ ім. Б. Хмельницького повинен реалізовувався у такій послідовності:

- проектування і впровадження моделі технології підготовки курсантів до формування військово-спеціальної компетентності на засадах акмеологічного підходу;
- оновлення змісту професійної підготовки курсантів-прикордонників на основі запровадження інноваційних технологій навчання та введення принципів системності, цілісності та інтегративності;
- створення акмеологічного розвивального середовища у НАДПСУ ім. Б. Хмельницького (прагнення до успіху, творчості у процесі саморозвитку);
- розробка акмеологічних технологій (технологій забезпечення успіху і високих досягнень у процесі самовдосконалення акме кожного курсанта);
- формування акмеологічного супроводу навчально-виховного процесу у НАДПСУ ім. Б. Хмельницького (впровадження інноваційних форм та методів, підготовка викладачів);
- системний аналіз акмеологічних результатів які досягають курсанти та внесення коректив у подальшу діяльність.

Вважаємо, організовуючи навчально-виховний процесу у НАДПСУ ім. Б. Хмельницького викладачам доцільно брати до уваги об'єктивні та суб'єктивні чинники, які суттєво впливають на впровадження акмеологічного підходу. До найбільш впливових об'єктивних чинників слід віднести: умови навчання та відпочинку курсантів; стан здоров'я. До суб'єктивних належать акме-мотиви, які спонукаю курсантів до вдосконалення службово-спеціальної компетентності та акмеологічні здібності. Зазначимо, що акме-мотивацію ми трактуємо як внутрішню спрямованість особистості на розв'язання акмеологічних задач професійного розвитку та вдосконалення, а також на забезпечення поступального руху до формування належного рівня службово-спеціальної компетентності. У свою чергу, акме-здібності – це індивідуально-психологічні властивості особистості, які забезпечують підтримку висхідного поступального професійного розвитку. Здібності передбачають здатність будувати найбільш перспективні варіанти особистісного та професійного розвитку, обирати та реалізовувати оптимальні прийоми та технології переходу із одного рівня сформованості службово-спеціальної компетентності на більш високий, долаючи при цьому об'єктивні та суб'єктивні перешкоди. На підставі аналізу власного педагогічного досвіду ми прийшли до розуміння того, що основними механізмами досягнення «акме» курсантами у службово-спеціальній компетентності за умови реалізації акмеологічного підходу можна вважати: саморозвиток, самовдосконалення, самоосвіту, самоконтроль.

У цілому, акмеологічний підхід передбачає акмеологічний супровід, що являє собою систему заходів і *акмеологічних технологій* їх реалізації, які забезпечують особистісний, професійний і духовний розвиток майбутніх офіцерів-прикордонників. У цілому, акмеологічна технологія – це програма, що містить: систему завдань по досягненню фахівцем високого рівня професіоналізму, сукупність методів і методик, спеціальних технічних прийомів, засобів і методів контролю й самоконтролю по досягненню поставлених цілей (алгоритми ефективного розв'язування завдань). Саме на впровадження акмеологічних технологій ми робили акцент при формуванні військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників.

Вихідними у трактуванні змісту наукової категорії «акмеологічна технологія» ми взяли ключові позиції Л.С. Рибалко та С.І. Яструбова. Зазначені науковці, на основі узагальнення емпіричних даних, прийшли до розуміння, що «акмеологічна технологія – це інтегровані знання, які розширюють можливості професійної самореалізації» [3, с. 149]. Згідно із авторським тлумаченням, акмеологічні технології розглядається як система, складові якої передбачають педагогічний вплив на становлення майбутнього фахівця. Вважаємо, що функціонально-операційний зміст акмеологічних технологій повинен бути тісно пов'язаним із специфікою профільної підготовки фахівця. Саме таких порад ми і дотримувалися досліджуючи теоретико-методичні засади формування військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання у стінах НАДПСУ ім. Б. Хмельницького.

Н.В. Кузьмина, С.Д. Пожарский, Л.Е. Паутова, А.О. Деркач серед таких технологій виділяють:

- вивчення результатів власної праці (колективної, групової, індивідуальної);
- моделювання продуктивної, малопродуктивної і непродуктивної професійної діяльності;
- використання порівняльних моделей з метою навчання і корекції професійної діяльності;
- стандартизований апарат виміру для вивчення процесу діяльності та його зв'язки з отриманими результатами з метою корекції.

Акмеологічні технології націлені на розвиток внутрішнього потенціалу підвищення професіоналізму та вдосконалення процесу професійної самореалізації майбутнього офіцера-прикордонника.

Отже, ми розглядаємо акмеологічні технології як інтегровану систему, яка вміщує:

1) технологію проектування і реалізацію програми професійної підготовки курсантів у НАДПСУ ім. Б. Хмельницького;
2) технологію організації та управління навчально-виховним процесом;
3) технологію формування особистісних акмеологічних рис у курсантів та виховання духовно-морального потенціалу у майбутніх офіцерів-прикордонників;
4) технологію успішного навчання та досягнення особистісного та суспільного «акме» кожним курсантом;
5) технологію акмеологічного супроводу педагогічного процесу.

Основне завдання акмеологічних технологій – сформувати й закріпити у самосвідомості курсанта необхідність у саморозвиткові й самореалізацій та самовдосконаленні, що є можливим за допомогою різноманітних прийомів та технік самоактуалізації особистісного й професійного «Я». Виходячи із такого розуміння, до складових компонентів акмеологічних технологій ми віднесли: суб'єкт акмеологічного вдосконалення (курсанти), цілі та завдання формування військово-спеціальної компетентності особистості майбутнього офіцера-прикордонника; зміст розвитку та саморозвитку особистості; модель компетентного професіонала; організаційні форми та методи зазначеного процесу. Отже, акмеологічна технологія – це своєрідна програма, що передбачає: систему завдань по досягненню майбутніми офіцерами-прикордонниками високого рівня військово-спеціальної компетентності; сукупність методів і методик, спеціальних технічних прийомів та засобів для досяг-

нення висунутих цілей; чіткий алгоритм ефективного розв'язання завдання щодо процесу удосконалення військово-спеціальної компетентності у процесі неперервної освіти.

Для процесу формування військово-спеціальної компетентності курсантів одну із центральних позицій посідають розробка та дослідження *акмеологічних завдань* зазначеного процесу. На основі напрацювань С.П. Архипової [4] та Г.І. Хозяінова [5] до них віднесено:

- акмеологічний аналіз, що передбачає визначення акмеологічних чинників, що сприяють прогресивному особистісно-професійному розвиткові курсантів;
- прогноз можливостей і перспектив максимального розвитку військово-спеціальної компетентності;
- розробка акмеологічних описів та індивідуальних акмеограм;
- складання програм і планів індивідуального особистісно-професійного розвитку майбутніх офіцерів-прикордонників;
- вибір найбільш оптимальних методів і акмеологічних технологій для забезпечення формування високого рівня військово-спеціальної компетентності;
- вироблення та реалізація чіткої стратегії у галузі вдосконалення військово-спеціальної компетентності та її моніторинг і корективи.

Висновок. У процесі дослідження загальних аспектів організації навчально-виховної діяльності у НАДПСУ ім. Б. Хмельницького, ми прийшли до розуміння того, що викладачам необхідно забезпечити належні умови для формування творчого «акме» під час професійного розвитку особистості майбутнього офіцера-прикордонника. Такий підхід сприятиме підвищенню військово-спеціальної компетентності та вдосконаленню професійної самореалізації. Вважаємо, що проектування навчально-виховного середовища найбільш доцільне за умови врахування акмеологічних основ, що допомагатиме високоякісному управлінню якістю підготовки офіцерів-прикордонників, допомагатиме процесові формування їхньої професійної компетентності. Отже, на основі акмеологічного підходу можливе проведення належного аналізу навчально-виховного процесу за усіма його напрямками, що дозволить викладачеві НАДПСУ ім. Б. Хмельницького вводити необхідні корективи в освітньо-виховний процес з метою досягнення кінцевого результату – підвищення якості підготовки фахівців. Вагому роль відіграють у процесі формування належного рівня професійної компетентності акмеологічні технології, які реалізовуються викладачами в процесі фахової підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників.

Література та джерела

1. Акмеология: Учебное пособие / А.А.Деркач, В.Г.Зазыкин. – Спб.: Питер, 2003. – 256 с.
2. Федоров В.Д. Психолінгвістичний ракурс поняття акмеології / В.Д. Федорів // Акмеологія в Україні: наукове видання. – 2010. – №1. – С.27-39
3. Рибалко Л.С. Акмеологічні технології як засіб професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя / Л.С. Рибалко, С.І. Ястребов // Акмеологія – наука XXI століття: розвиток професіоналізму: Матеріали другої Міжнародної науково-практичної конференції. – К., 2008. – С.148-151
4. Хозяинов Г.И. Основы акмеологии. N 3: Самосовершенствование человека как одна из основ достижения вершин творч. потенциала / Г.И. Хозяинов ; Рос. гос. акад. физ. культуры ; Каф. педагогики. – М.: МНЖ ПиР, 1997. – 16 с.
5. Архипова С.П. Становлення професіоналізму соціальних працвників з акмеологічних позицій / Архипова Світлана Петрівна // Акмеологія в Україні: наукове видання. – 2010. – № 1. – С. 50 – 59.

Анализируется содержание и сущность акмеологичних основ процесса формирования служебно-специальной компетентности у будущих офицеров-пограничников. Обоснованно целесообразность акмеологичного подхода и сущность акмеологичних технологий. В процессе исследования установлен спектр акмеологичних заданий относительно процесса формирования служебно-специальной компетентности в будущих офицеров-пограничников.

Ключевые слова: компетентность, будущие офицеры-пограничники, акмеологичний подход, акмеологични технологии, акмеологични задания

The author of the article has analysed the maintenance and essence of akmeologic bases of process of forming of the official-special competence of future border officers-guards. The expedience of akmeolog approach and essence of akmeologic technologies have been grounded.

Keywords: competence, future border officers-guards, akmeologic approach, akmeologic technologies, akmeologic tasks

УДК 378.14:377

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ЗМІСТ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ЕКОНОМІКИ ТА ПІДПРИЄМНИЦТВА

Фурман Тарас Юрійович,
м.Вінниця

У статті автор представляє особливості змісту та організації проведеного формувального етапу педагогічного експерименту щодо формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі економіки та підприємництва. Аналізує результати експерименту та формулює відповідні висновки.

Ключові слова: експеримент, майбутні фахівці у галузі економіки та підприємництва, формувальний експеримент, контрольна група, експериментальна група, рівень професійної сформованості професійної компетентності.

Вступ. Сучасний ринок праці висуває вимоги не стільки до рівня теоретичних знань потенційного працівника, скільки до рівня професійної компетентності, яку він зможе продемонструвати. Прискорення темпів оновлення технологій призводить до необхідності змінити підходи до розробки змісту освіти і якості навчання. В умовах стрімкого розвитку і полегшення доступу до інформаційних технологій передача готових знань не є головним завданням навчального процесу. Крім того знижується функціональне значення і привабливість традиційної організації навчання. Формуються сучасні уявлення про освіту, отримання якої, дозволяє людині надалі самостійно проектувати свою як навчальну, так і професійну діяльність.

Аналіз педагогічної, соціологічної, культурологічної та економічної літератури свідчить про те, що проблема формування професійної компетентності з різних наукових позицій завжди цікавила вчених, але особливу актуальність вона отримала останнім часом, у трансформаційний період нашої держави.

Проте результати аналізу наукової літератури переконують в тому, що проблема формування професійної компетентності студентів торговельно-економічних навчальних закладів, зокрема, недостатньо висвітлена.

Історико-педагогічний аналіз і вивчення сучасного стану сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі економіки та підприємництва, визначення та обґрунтування умов формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі економіки та підприємництва дали можливість попередньо розробити модель формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі економіки та підприємництва, що потребує експериментальної перевірки [4].

Тому, *метою представленої статті* є висвітлення та результатів формувального педагогічного експерименту щодо формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі економіки та підприємництва.

Результати дослідження. Відповідно до вищезазначеного, було виокремлено основні завдання експериментальної роботи, що передбачала:

- розробку змісту, організації та методики формувального етапу педагогічного експерименту;
- перевірку результативності педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі економіки та підприємництва;
- дослідження та обґрунтування методичних рекомендацій щодо впровадження обґрунтованих педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі економіки та підприємництва [1].

Формулювання завдань експериментальної роботи базувалося на припущенні про те, що у зв'язку зі специфікою навчально-виховного процесу у ВТЕІ КНТЕУ традиційна підготовка майбутніх фахівців у галузі економіки та підприємництва не забезпечувала передумов щодо формування професійної компетентності. Процес підготовки майбутніх фахівців у галузі економіки та підприємництва повинен ґрунтуватись на компетентнісному підході. Він повинен враховувати специфіку та особливості студентів торговельно-економічних навчальних закладів, включати в себе широкий діапазон загальних та специфічних форм і методів педагогічного впливу.

Результативність формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі економіки та підприємництва буде залежати від створення умов, що сприяють високому рівню сформованості професійної компетентності, наповнення новим змістом, відповідним часу, принципам, методам, формам професійної підготовки фахівців у галузі економіки та підприємництва.

З огляду на вищезазначене, основними вимогами щодо проведення експериментальної роботи в дослідженні є:

- об'єктивність дослідження, відображення процесу формування професійної компетентності таким, яким він повинен бути, поза залежністю від суб'єктивних уявлень і бажань дослідника;
- комплексність підходу до вивчення процесу формування професійної компетентності, постійне прагнення до більш повного охоплення різних боків, зв'язків та відносин;
- пізнання процесу формування професійної компетентності у його саморозвитку з урахуванням конкретних умов його змін;
- використання теоретичних положень у практиці вдосконалення процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі економіки та підприємництва [2].

При проведенні педагогічного експерименту враховувалася та обставина, що в реальній вузівській практиці об'єктивно існує низка джерел, які неоднаково впливають на внутрішню валідність, тобто придатність саме цих експериментальних впливів для дослідження формування професійної компетентності, а також на зовнішню валідність, репрезентативність, результативність експериментальних впливів, що здійснюються, для всієї сукупності педагогічних явищ, пов'язаних із формуванням професійної компетентності студентів торговельно-економічних навчальних закладів. Оскільки чинники, що загрожують внутрішній та зовнішній валідності експериментальних заходів, є неодмінним атрибутом педагогічного експерименту і суперечливо на нього впливають, їх урахування було однією з важливих умов його успішного проведення. Низкою джерел впливу на експериментальні заходи (джерела невалідності) характеризується наступним чином:

- фон – конкретні події, що відбуваються між вимірами, поряд з експериментальними впливами;
- природний розвиток – зміни курсантів, які не пов'язані з конкретними експериментальними заходами;
- ефект оцінювання – впливи виконання завдань експериментального характеру, що застосовуються для вимірів, на результати дослідження;
- інструментальні похибки замірів – недоліки, що характеризують експериментаторів або оціночні показники, які можуть викликати зміни в результатах виміру;
- відбір курсантів – у випадках нееквівалентності контрольної експериментальної груп за складом, що викликає появу помилок у результатах;
- відсів під час експерименту – нерівномірність вибування студентів з експериментальних і контрольних груп;
- взаємодія чинника відбору з природним розвитком студентів – зв'язок між тими станами студентів, які вони відчували при відборі для експериментальної роботи, та їх станом через деякий час з моменту початку експерименту;
- ефект взаємодії анкетування – можливе зменшення або збільшення сприйнятливості студентів до експериментального впливу після попереднього анкетування;
- ефекти взаємодії чинника відбору та експериментального впливу – вплив нееквівалентності (за складом) експериментальної та контрольної груп на експериментальні заходи, і навпаки;
- умови організації експерименту, що викликають реакцію студентів на експериментальні заходи – реакція студентів не дає можливості розповсюдити отримані дані про вплив експериментальних змін на інших осіб, які піддаються такому ж впливу в неекспериментальних умовах [3].

Програма формуючого експерименту з перевірки результативності педагогічних умов щодо формування професійної компетентності майбутніх фахівців галузі економіки та підприємництва передбачала вирішення таких завдань:

1. Упровадження заходів науково-методичного забезпечення реалізації педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх фахівців галузі економіки та підприємництва.
2. Уточнення змісту, методів і форм професійної підготовки спеціалістів торговельно-економічних навчальних закладів.
3. Визначення специфіки професійної підготовки спеціалістів торговельно-економічних навчальних закладів.
4. Експериментальна перевірка педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх фахівців галузі економіки та підприємництва.
5. Визначення рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців галузі економіки та підприємництва.
6. Визначення в студентів потреб, мотивів, інтересу до експериментальних заходів.

Таким чином, розробка, підготовка та здійснення заходів, визначених планом експериментальної роботи, спрямовані на формування в студентів високого рівня професійної компетентності.

Організація експериментальної роботи містила:

- розробку методики та підготовку матеріалів для проведення експериментальної роботи;
- упровадження в експериментальній групі комплексу педагогічних умов щодо формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі економіки та підприємництва;
- проведення замірів під час формуючого експерименту.

Зміст експериментальної роботи:

1. Визначення учасників експерименту: науково-педагогічного складу, кураторів навчальних груп ВТЕ КНТЕУ, майбутніх фахівців у галузі економіки та підприємництва, а також ознайомлення їх з конкретними завданнями на період проведення експериментальної роботи.

2. Підбір та інструктаж викладачів, які при проведенні формуючого експерименту виступають як експерти.

3. Розробка спільно з керівником кафедри «Обліку та аудиту» методичних заходів щодо реалізації педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі економіки та підприємництва і організаторська робота щодо їх упровадження в навчально-виховний процес ВТЕІ КНТЕУ.

4. Експериментальна перевірка педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі економіки та підприємництва.

Формуючий педагогічний експеримент здійснювався на базі обліково-фінансового факультету 3-го курсу за спеціальністю «Облік та аудит». На факультеті було обрано експериментальні та контрольні навчальні групи. Контрольні групи було об'єднано в контрольну групу, а експериментальні групи –в експериментальну.

Зміст, організацію і методику формуючого педагогічного експерименту було обговорено в колективах бухгалтерів, бухгалтерів-економістів, майбутніх фахівців у галузі економіки та підприємництва контрольної та експериментальної груп, в індивідуальних і групових бесідах. Під час цих заходів уточнювалася програма формуючого експерименту. Вона охоплювала такі напрями роботи:

1. Визначення основних професійних якостей майбутніх фахівців у галузі економіки та підприємництва, організації та методики формування професійної компетентності.

2. Виявлення змісту загального педагогічного впливу на майбутніх фахівців у галузі економіки та підприємництва експериментальної групи з метою підвищення ефективності формування їх професійної компетентності.

3. Коригування змісту педагогічних умов щодо формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі економіки та підприємництва експериментальної групи.

4. Складання плану професійного самовдосконалення кожним студентом експериментальної групи.

Ефективність роботи з експериментальної перевірки педагогічних умов формування професійної компетентності було сплановано визначати як на початку експерименту, так і після його закінчення. Поточний контроль мав на меті стежити за ходом експерименту та своєчасно вносити в нього необхідні корективи, а також передбачав проведення спостереження за діяльністю студентів експериментальної та контрольної груп, проведення замірів рівня сформованості професійної компетентності тощо.

Завершальний контроль мав на меті виявити ефективність експерименту та передбачав зіставлення початкового та кінцевого рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі економіки та підприємництва експериментальної групи, а також порівняння отриманих даних з даними контрольної групи.

На початку та після завершення педагогічного експерименту було здійснено оцінку рівня сформованості професійної компетентності студентів в експериментальній і контрольній групах за кожним критерієм, після чого проведено порівняльний аналіз.

Аналіз отриманих результатів (див. табл. 1.1) засвідчив про те, що в експериментальній групі порівняно з контрольною групою збільшилася кількість студентів, що досягли за кожним із критеріїв більш високого рівня сформованості професійної компетентності.

Таким чином, проведена експериментальна робота з формування професійної компетентності студентів торговельно-економічних навчальних закладів підтвердила правильність гіпотези, висунутої на початку дослідження. Застосування методів математичної статистики, а саме критерію Колмогорова-Смірнова, на рівні значущості $p \le 0{,}05$ виявило розбіжності у розподілах студентів КГ та ЕГ за рівнями професійної компетентності та засвідчило високу ефективність розробленої моделі та умов формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі економіки та підприємництва.

Таблиця 1.1

Порівняльний аналіз рівнів сформованості професійної компетентності студентів контрольної та експериментальної груп після завершення експерименту

Рівні сформованості професійної компетентності		Контрольна група		Експериментальна група	
		На початку експерименту (кількість студентів у %)	Наприкінці експерименту (кількість студентів у %)	На початку експерименту (кількість студентів у %)	Наприкінці експерименту (кількість студентів у %)
Високий	Ціннісно-мотиваційний критерій	17	15	20	32
Середній		55	54	55	53
Низький		28	31	25	15
Високий	Когнітивний критерій	14	17	19	31
Середній		43	51	61	52
Низький		29	32	20	17
Високий	Операційно-діяльнісний критерій	18	13	21	32
Середній		48	52	56	55
Низький		30	35	23	13

Аналіз отриманих результатів свідчить про те, що в експериментальній і у контрольних групах після проведення експерименту значно збільшилося число студентів, які досягли за кожним із критеріїв вищого рівня сформованості професійної компетентності порівняно з початковим рівнем. Але очевидним також є те, що у КГ відбулись незначні зміни у рівнях професійної компетентності, які зумовлені випадковими причинами, а у ЕГ відбулись суттєві позитивні зміни у розподілах студентів за рівнями досліджуваного явища за усіма критеріями, що зумовлено цілеспрямованим впливом на формування професійної компетентності шляхом врахуванням розроблених педагогічних умов. Застосування методів математичної статистики, а саме критерію Колмогорова-Смірнова, на рівні значущості $p \le 0{,}05$ виявило розбіжності у розподілах студентів КГ та ЕГ за рівнями професійної компетентності.

Висновок. Таким чином, дослідно-експериментальна робота підтвердила гіпотезу, що формування професійної компетентності у майбутніх фахівців у галузі економіки та підприємництва буде

результативним за таких педагогічних умов:

1) розвиток позитивної мотивації до навчання у процесі вивчення економічних навчальних дисциплін;

2) структурування змісту економічних навчальних дисциплін;

3) використання міждисциплінарних зв'язків

4) організація цілеспрямованої самостійної роботи студентів;

5) розробка дидактичного забезпечення процесу вивчення економічних навчальних дисциплін.

Література та джерела

1. Боровик Л. В. Основи математичного моделювання у психолого – педагогічних дослідженнях : навчально-методичний посібник / Л.В.Боровик, В.В.Журавльов – Хмельницький: Вид-во Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім.Б.Хмельницького, 2006. – 104 с.
2. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования / Владимир Ильич Загвязинский. – М. : Педагогика, 1982. – 160 с.
3. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования / Нина Васильевна Кузьмина. – Л. : Изд-во Ленигр. гос. ун-та, 1984. – 186 с.
4. Родигіна І. В. Формування основних груп компетентностей учнів: можливості продуктивного навчання / Ірина Вікторівна Родигіна // Директор шк., ліцею, гімназії. – 2004. - № 2-3. – С.180-184

В статье автор представляет особенности содержания и организации проведенного формирующего этапа педагогического эксперимента по формированию профессиональной компетентности будущих специалистов в области экономики и предпринимательства. Анализирует результаты эксперимента и формулирует соответствующие выводы.

Ключевые слова: эксперимент, будущие специалисты в области экономики и предпринимательства, формовочный эксперимент, контрольная группа, экспериментальная группа, уровень профессиональной сформированности профессиональной компетентности.

The author of the article has analysed the specificity of content and organization of the formative stages of the pedagogical experiment on the formation of professional competence of future professionals in the field of economics and entrepreneurship. The results of the experiment have been analysed and conclusions have been formulated.

Key words: experiment, future professionals in the field of economics and business, forming the experiment, the control group, experimental group, the level of formation of professional competency.

УДК 37.013.42

ЗАРОДЖЕННЯ ІДЕЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕТИКИ В ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

Харченко Людмила Павлівна,
м.Луганськ

У статті розкрито актуальність проблеми, яка розглядається, зміст педагогічної думки українських просвітників на проблему взаємовідносин між педагогами та учнями, батьками, колегами, важливість встановлення гуманістичних взаємовідносин на основі педагогічної етики.

Ключові слова: етика, етико-педагогічні ідеї, моральні відносини, гуманізм, педагогічний оптимізм.

Педагогічна етика, її формування є надзвичайно актуальним питанням. Вона представляє собою динамічну систему моральних вимог, які виступають як результат узагальнюючих соціально-педагогічних факторів у моральній свідомості і моральній діяльності педагога. Критерієм педагогічної етики можна вважати діяльність педагога, спрямовану на покращення виховного процесу. Тому формування педагогічної етики, яка формує через діяльність педагога моральність школярів, потребує уваги в процесі професійної підготовки педагога. Тим паче, що гуманістичні ідеї, які проголошують признання унікальної неповторності і цінності кожної особистості так і не реалізуються в масовій педагогічній практиці.

Питання формування педагогічної етики розробляють сучасні українські вчені: Н. П. Волкова, Т. К. Чмут, М. П. Чайкіна, А. М. Растригіна, Л. Н. Хоружа, Н. П. Краснова; російські вчені: В. С. Кукушкін, Г. П. Медведєва, Т. В. Мішаткіна І. Т. Риданова, І. І. Чернокозов та інші.

Протягом багатьох століть український народ створив національну систему духовних цінностей, у структурі якої чільне місце займає педагогічна культура і педагогічна етика. Провідна роль в українській школі завжди належала народному вчителю, бо, за влучним висловом Івана Франка, "вчителем школа стоїть". Вчитель продукує творців матеріальних і духовних цінностей українського народу.

Широкого розповсюдження в Київській Русі набули перекладені твори давньогрецьких авторів. У "Ізборнику Святослава 1073 р." наводитися "Повчання дітям Ксенофонта" (біля 430 – 355 до н.е., Коринф), давньогрецького письменника і історика, учня Сократа. У ньому викладені рекомендації щодо формування моральної поведінки дітей.

"Я, дети, говорю вам, отойти от жизни человеческой, знаете ведь, как в жизни своей жил без лукавства, как во всем честен был и любил всех, не ради сана великого, не из гордости. Не укорял никого и никого не оклеветал, ни малого, ни великого. Не оставлял церковь божию ни вечером, ни утром, ни в полдень. Не презрел нищих, не оставил странных и печальных, не презрел никогда ведь и заключенных в темницах, необходимое давай им, и тех, кто в плену избавил, не помышляя о чужой доброте. Так и вы живите, дети мои, да и вас бог ублажить и долголетие явит и сотворит. Убогих посещайте, вдов защищайте, немощных милуйте и осуждаемых неправо избавляйте, мир имейте со всеми. Более всех с теми, кто в пустыне и в пещерах, и пропастях земных добро творит. Помните монастырь, монахов и стыдитесь, и почитайте, и милосердствуйте. Матерям же вашим честь отдайте, и все добро им сотворите, да господа увидите радующегося и о том возвеселитеся в века. Все, сколько имеете золотом и серебром, и ризами, раздайте неимущим, и в работе сущей, как своих детей, любите и милуйте юных и старым свободу дайте, пищу им до смерти давая, и просто говорю: как меня видели творящим, и вы творите, да спасетесь и уподобитесь святым. Мать не забывайте, волю ее творите..." [1, с.79].

Ксенофонт підкреслює етичні правила його відношення до людей: "у всім чесний був і любив всіх", "не докоряв нікого і нікого не обмовив"; те, що ми сьогодні відносимо до педагогічної етики.

Велику роль у становленні морально-етичних педагогічних ідей зіграло "Повчання Володимира Мономаха дітям" (1096) – унікальний документ стародавньої педагогіки. Філософсько-педагогічні міркування Володимира Мономаха зачіпають ті ж проблеми етики, які розглядав Ксенофонт.

Володимир Мономах наставляв дітей: "Треба лжі берегтися, і п'янства, і блуду, бо в цьому душа погибає і тіло. А якщо хто йде по землях своїх за давниною, то хай не чинить шкоди ні своїм людям, ні чужим, ні в селах, ні в хлібах, щоб їх не прокляли.

Де йтимете чи станете, напоїть, нагодуйте стороннього; а ще більше вшановуйте гостя – хоч простого, хоч знатного, якщо не можете дарунком, то їжею чи питвом. Люди ці, мимо ходячи, прославлять або засудять чоловіка по всіх землях.

Недужого треба одвідати, за мерцем іти, бо всі ми смертні. І чоловіка не можна минати, не привітавши, не сказавши доброго слова.

Жінку потрібно любити, але не давати їй власті над собою.

Коли щось добре вмієте – не забувайте, а чого не вмієте – учіться, як це робив батько Володимирів. Сидячи дома, вивчив п'ять мов і мав почесть від інших країв. Лінощі ж усьому лихому мати: що людина вміє – те забуде, а чого не вміє – того не навчиться.

А добре поводячись, не лінуйтесь ні до чого доброго, а насамперед до церкви ходити. Хай не застане вас сонце в постелі – так батько Мономахів діяв і всі люди достойні" [2, с.15].

Іоан Грішній в "Настановах багатіям" також приділяє увагу вихованню етичних взаємовідносин між людьми, не дивлячись на те, до яких верств населення належить людина.

"Чим більшим ти наділений від Бога багатством, тим більше і навіть більше того зобов'язаний віддати;

Твердо знай, у чому спасіння твоєї душі, – у тому, щоб нікого з людей не образити;

Будь грізним для підлеглих саном своїм, але люб'язним милосердієм своїм та ін.;

Колі хочеш, щоб тебе всі поважали, будь сам для всіх благодійником;

Не виправдовуй винуватця, навіть коли він тобі друг і не ображай правого, навіть якщо він ворог тобі" [3, с.45]

Велику роль у розвитку освіти, духовної культури, становлення педагогічної етики зіграли братерства і общини міського населення, які почали створюватися в другій половині XVII ст. на Україні. Предмети, викладання яких велося в цих школах, були значною мірою пройняті гуманістичними ідеями.

Навколо братерств відбувалося об'єднання прогресивно настроєних діячів – письменників, поетів, вчителів. У них вчилися, а потім трудилися багато відомих просвітителів. Надаючи велике значення формуванню особистості людини, вони звертали особливу увагу на методи роботи з дітьми і найголовніше, на необхідність сумісної участі в навчальному процесі вчителів, дітей і батьків.

У виступі Арсенія Єласонського, першого ректора Львівської братської школи, викладача грецької мови перед братчиками, звертається увага на те, що учні повинні відчувати до вчителів не тільки страх, але й повагу. І вчителі повинні відноситись до учнів з повагою.

«Во-первых, заявляю им, что учился у наших учителей, у мудрейшего господина Матфея, людей благочестивых и правоверных… и буду учить их детей, во-первых, первую философию – боязнь бога…Во-вторых, принадлежащую любовь и уважение к их родителям, и ко всем старшим, и братьям во Христе, в-третьих, греческой письменности и языку… Я же решительно должен их обучать строго два часа быстрому (чтению), поскольку, конечно, воспринимается ими материал. Далее их будут обучать учителя в установленном порядке, буду показывать, обучая их, то, что нами было сказано, с боязнью и уважением до 9 часов. Необходимо, чтобы и дети питали по отношению к учителям доброжелательный страх и уважение" [4, с.68].

У Статуті Львівської братської школи 1586р. описуються ставлення вчителя до учнів, які повинні бути створені в школі. Відносини ці повинні були побудовані на взаємоповазі і любові. Високі вимоги пред'являлися до особистості вчителя.

"Дидаскал, или учитель, этой школы должен быть благочестивым, умным, смиренно мудрым, кротким, сдержанным, не пьяница, не развратник, не лихоимец, не сребролюбец, не злой, не завистник, не смехотворец, не сквернословец, не волшебник, не баснословитель, не пособитель ереси, не нарушитель благочестия, а во всем представлял образ для подражания, и чтобы ученики были, как учитель их" [5, с. 61].

Покарання по статуту школи є обов'язковим способом виховання, але не "по-тиранськи, а по-вчительськи".

"Дидаскал, взяв врученного ему ребенка, должен его учить овладевать полезными науками, за непослушание наказывать не по-тирански, а по-учительски, не выше, но по силе, не буйствуя, а спокойно и смирно, не только по-народному, но и выше народного, чтобы из-за своей нерадивости, зависти или коварства не оставался виновным ни за одного (ученика) ни перед богом, ни перед родственником, ни перед ним самим, если бы забрал у него время или же отвлек его" [5, с.62].

Вчитель повинен однаково, з любов'ю відноситися і до бідних, і до багатих учнів.

Богатый над бедным в школе ничем не должен быть выше, только самой наукой, телом же равны все, главы единой члены; глаз руке, рука ноге не может сказать: ты мне не нужен.

Учить дидаскал и любить должен всех детей одинаково, как сынов богатых, так и сирот бедных, и тех, кто ходит по улицам, прося подаяния; кто сколько научиться может по своим силам, только не усерднее одного учить, чем другого, ибо написано: "Всякому бо просящему у тебе дай и хотящему у тебе взятии не возбрани, хощу бо всем спастися и в разум истинный" [5, с. 62].

Особливе місце в роботі вчителя займає формування в учнів етичних якостей, відводячи для цього "не малий час, а значно більше".

"После вечерни в субботу должен дидаскал разговаривать с детьми не малое время, а значительно больше, чем в другие дни, научая их страху божьему и прилежным юношеским обычаям: как они должны вести себя в церкви перед богом, дома перед родственниками своими и в других местах, добродетель и стыд хранить, высказывать богу и его святым честь и страх, родным и дидаскалам послушание, всем покорность и уважение, себе самому чистоту и целомудрие. И эти поучения снова должны внушаться ребенку… бо написано: "Любяй сына прилежнее наказует, а нелюбяй щадит жезла", і говорить: "Отрочатю безумие на сердци привязано, жезлом же изнежеши е, новое бо вино в мехи новые вливают и обое соблюдется.

Если сам учитель или кто-либо из его учеников был виновником тех дел, которые не только закон разрешает, но и запрещает, как-то: блудник, пьяница, вор, кощунник, нерадивый, сребролюбец, клеветник, гордый, такой не только учителем, но и даже жителем не должен быть здесь" [5, с.79-83].

Таким чином, якщо вчитель сам порушує етичні норми поведінки і відносин, він не має права навчати дітей.

У "Перестроге…" міститься зведення етичних правил по відношенню дітей до вчителя і законів етичного сімейного виховання. В історико-педагогічній літературі все більше затверджується думка, що "Перестрога..." належить Івану Іову Борецькому (Іван Матвійович Борецький, рік народження невідомий – 1631) – відомому українському письменникові – полемісту, просвітителеві, організаторові братських шкіл на Україні, ректорові Львівської і Київської братських шкіл.

"Учителей более, чем отцов, следует искать и любить. Если же как отца не хотят стыдиться, то как старика подобает, если же седины пренебрегают, то как благодетеля стыдиться необходимо…

Учите их… хождению спокойному, голосу умеренному, речи благочинной, пище и питию умеренному, при старших – молчанию, при мудрейших – послушанию, при имущих – повиновению, к равным и меньшим любви нелицемерной. От злых и плотских и любовещательных – отлучаться. Мало вещать, больше же разуметь. Не быть дерзким в словах. Не излишествовать беседою, не быть готовым на смех. Стыдением украшать себя. С распутными не беседовать. Смотреть вниз, душу же иметь вверху. Избегать прекословия. Не унижать учительского достоинства… не искать

от людей похвалы" [6, с.155].

Єпіфаній Славінецький (1600-1675) в роботі "Громадянстві звичаїв дитячих» вказує, що необхідне "навчання доброті, спільної речі бажати або не бажати, спільна прихильність, норови всіх людей зносити і терпіти, самолюбства не мати, не підноситися вище за інших, вірі і знаку старовинної дружби не шкодити, благодіяння завжди пам'ятати, приятелеві служити і догоджати" [7, с.93].

Семіон Полоцький (1629-1680) бачив мир книгою, написаною богом. Завдання вчителя – навчити читати цю книгу за допомогою батьків. Природа дитини – "скрижаль ненаписанная" – зображення на якій багато в чому залежить від вчителя, від його відношення до дитини.

"Один з майстерних вчителів подає нам такий корисний приклад навчання дитячої молоді:

По-перше, каже: нехай вчать батьки своїх дітей вимовляти добрі й чисті слова, а не гидкі й погані, правдиве, а не брехливе казати, бо яким жиром нова посудина буде сповнена, того запаху ніколи не позбудеться.

У другому (каже) семиріччі нехай вчать їх якому-небудь майстерству, щоб могли за це одержувати потрібне для життя. Найбільше ж треба охороняти їх від поганих видовищ, бо як не личить юним гидке вимовляти, так і бачити. Аристотель пояснює причину, що попереднє найбільш подобається з тієї причини, що бачиться вперше, юні приглядаються з подивом, і тому твердо тримають це в пам'яті. "У третьому же (каже) семиріччі, коли одержать добрий і достатній розум, хай будуть навчені страху божому і мудрості, щоб жити по-божому, а також розумінню і майстерності, як бути чесним громадянином в світі.

У ці тричі по сім років, до чого юнак прихилиться, того триматиметься і в старості по таким словам: юнак, шляхом своїм ідучи, якщо і постаріє, не відступить від нього. Так овочі на городі, що на них залізом напишеться, коли вони молоді, то під старість чіткіше і світліше на собі виявляють: подібні до них і юнаки, бо що одержать у юності, як насіння, то в старості з`являть з себе, як колосся. І якими, як дерева навесні квітами зацвітуть, такі під старість плоди дадуть…" [8, с.99].

Славетний український педагог Феофан Прокопович (1681-1726) у своєму творі "Духовній регламент" відстоював необхідність формувати високоосвічену, духовно багату молодь. Ним визначено зміст роботи церковних шкіл, викладено багато цінних методичних порад і рекомендацій щодо виховання і навчання учнів. Він вказує на необхідність мотивації учнів: "А котрий (учень) не прикидав собі тупості, бажаючи відпущення додому, як то інші прикидають тілесну неміч від солдатства, випробуванню його розуму цілий рік покласти. І може розумний вчитель придумати засоби випробування такі, яких він пізнати і перехитрити не зможе.

Визначеним і добрим учителям звеліти, щоб вони спершу розповідали учням своїм коротко, але ясно, яка сила є даної науки: граматики, наприклад, риторики, логіки тощо. І чого бажаємо досягнути завдяки цьому або іншому вченню, щоб учні бачили берег, до якого пливуть, і більшу б охоту мали, і збагнули б щоденне надбання своє, а також недоліки" [9, с.116].

Золотим фондом української педагогіки є морально-етичні погляди вітчизняних просвітителів. Їх ідеї про гуманістичні взаємовідносини вчителя з учнями, з батьками, колегами покладені в основу сучасного явища "педагогічна етика".

Література та джерела

1. Изборник Святослава 1073 // Антология педагогической мысли Украинской ССР [Текст] / АПН СССР ; сост. Н. П. Калениченко. – М. : Педагогика, 1988. – С.61-63
2. Усна народна творчість. "Велесова книга" та інші твори прадавньої української літератури : посіб. для 9 кл. / авт-уклад. В. В. Пращич. – Х. : Ранок, 1999. – 257 с.
3. Златоструй. Древняя Русь X – XIII веков. – М. : Просвещение, 1990. – 548 с.
4. Медведева Г. П. Этика социальной работы : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / Галина Павловна Медведева. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 208 с.
5. Устав Львовской братской школы 1586 г. Порядок школьный // Антология педагогической мысли Украинской ССР [Текст] / АПН СССР ; сост. Н. П. Калениченко. – М. : Педагогика, 1988. – С.79-83
6. Пересторога // Антология педагогической мысли Украинской ССР [Текст] / АПН СССР ; сост. Н. П. Калениченко. – М. : Педагогика, 1988. – С.88-89
7. Славинецький Є. Громадянство звичаїв дитячих / Єпіфаній Славинецький // Хрестоматія давньої літератури. – К. : Знання, 1967. – С.155-161
8. Полоцкий С. Букварь языка словянска / С. Полоцкий // Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки / за заг. ред. С. А. Литвинова. – К. : Рад. шк., 1961. – С.39
9. Історія української школи і педагогіки : Хрестоматія / Упоряд. О. О. Любарь; за ред. В.Г.Кремня. – К.: Т-во "Знання", 2003.– 766 с.

В статье раскрыта актуальность проблемы, которая рассматривается, содержание педагогической мысли украинских просветителей на проблему взаимоотношений между педагогами и учащимися, родителями, коллегами, важность установления гуманистических взаимоотношений на основе педагогической этики.

Ключевые слова: этика, этико-педагогические идеи, моральные отношения, гуманизм, педагогический оптимизм.

The author of the article has considered the is the content of pedagogical ideas of Ukrainian educators on the problem of relations between teachers and pupils, parents, colleagues, the importance of humanistic relations on the basis of pedagogical ethics.

Key words: ethics, ethical and pedagogical ideas, moral relations, humanism, pedagogical optimism.

УДК: 378.147:316.6

АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Хмуринська Тетяна Олександрівна,
м.Тернопіль

Актуальність дослідження полягає у тому, що незважаючи на те, що проблемі професійної підготовки соціальних педагогів присвячено багато уваги, питання формування соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів залишилося невивченим. У даній статті ми розглянули особливості професійної діяльності соціальних педагогів (сфери, напрями, мету, завдання, принципи і функції) та її значення для визначення критеріїв соціально-професійної зрілості майбутнього соціального педагога.

Ключові слова: соціально-педагогічна діяльність, сфера соціально педагогічної діяльності, мета, принципи, функції, цінності.

Сучасний стан розвитку педагогічної науки, нестабільність економічної, політичної, соціокультурної ситуації в країні диктують зміни щодо соціального замовлення фахівців соціальної сфери. Це все, у свою чергу стає причиною розширення сфер і напрямків професійної діяльності соціального педагога. Як наслідок до соціальних педагогів висуваються нові вимоги: до їх знань, умінь, особистісних якостей, які має сповідувати фахівець.

Особливої уваги заслуговує проблема формування у майбутніх соціальних педагогів соціально-професійної зрілості, як основи їхньої конкурентоспроможності і ефективності виконання професійних функцій і завдань.

Особливості та змістовні характеристики соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів зумовлені специфікою (сфери, види діяльності, принципи, функції і т.д.) професійної діяльності соціальних педагогів, її метою, завданнями, технологіями, потребами клієнтів

Вивченням соціально педагогічної діяльності, її сфер і напрямів займалися такі науковці: А. Капська, Г. Лактіонова, І. Звєрєва, Л. Коваль, О. Безпалько, С. Пальчевський та ін. Особливості професійної підготовки соціальних педагогів у ВНЗ вивчали В. Поліщук, І. Ковчина, Л. Міщик, П. Гусак, Р. Вайнола, С. Харченко та ін.

Актуальність дослідження полягає у тому, що незважаючи на те, що проблемі професійної підготовки соціальних педагогів присвячено багато уваги, питання формування соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів залишилося невивченим.

У даній статті ми проаналізували особливості професійної діяльності соціальних педагогів (сфери, напрямки, мету, завдання, принципи і функції) та її значення для визначення критеріїв соціально-професійної зрілості майбутнього соціального педагога.

Такі науковці як: Л. Коваль, І. Звєрева, С. Хлєбік «соціально-педагогічну діяльність трактують як: «вид професійної або волонтерської діяльності, спрямований на створення умов у соціумі для духовного розвитку людини або групи людей, гуманізації їх відносин, надання людині психологічної, моральної, фізичної, медичної та інших видів допомоги з метою гармонізації її життя. [3, с.67].

Залежно від характеру роботи соціального педагога можна виділити такі види його діяльності: правоохоронна; психологічна; культурно-дозвіллєва [3, с.67].

Ми розділяємо думку про те, що сферою соціально-педагогічної діяльності має бути все суспільство, оскільки немає в ньому такого елементу, який не впливав би на соціальне формування людини, не відбивався б на розвитку соціуму [5].

Узагальнюючи практику соціально-педагогічної діяльності, результати досліджень з проблем соціальної педагогіки В. Поліщук робить висновок, що суть соціально-педагогічної діяльності полягає у: перетворенні соціального середовища, оптимізації стосунків особистості і соціуму; створенні гуманних виховних міжособистісних взаємин у соціумі; гармонізації взаємин людини, групи та середовища на основі задоволення потреби в соціокультурній адаптації і самореалізації; вирішенні завдань соціального виховання; здійсненні соціального виховання в контексті соціалізації, створенні сприятливих умов соціалізації; сприянні найбільш повному, ефективному і скоординованому виявленню і використанню внутрішніх, матеріальних і соціальних ресурсів, які використовуються для життєвих звершень і досягнення поставлених цілей [4].

Особливості професійної діяльності соціальних педагогів ми вивчали через тлумачення особливостей сфер та напрямів діяльності, її мети, цінностей, завдань, функцій та принципів.

Існують різні варіанти класифікації сфер діяльності соціального педагога. Так, І. Богданова сфери діяльності соціального педагога, розрізняє, перш за все, за відомчою приналежністю, це: сфера освіти; сфера охорони здоров'я; сфера соціального захисту населення; сфера охорони правопорядку; сфера служб для молоді [2, с.197-198].

Важливим є висновок В. Поліщук щодо сфер професійної діяльності соціального педагога. Дослідниця зазначає, що соціальний педагог може працювати у: сім'ї, різних типах освітніх закладів, дошкільних закладах і закладах додаткової освіти; соціальних службах; закладах охорони здоров'я; установах та організаціях комітетів у справах сім'ї і молоді; соціальних службах підприємств, установ і організацій, гуртожитків, комерційних структур, творчих громадських організацій, різних фондів, благодійних організацій; службах комунальних структур; центрах соціальних служб сім'ї і молоді, центрах консультування сім'ї, кабінетах і телефонах довіри; валеологічних службах; службах культурно-дозвіллєвої анімації; центрах дозвілля і творчості дітей, фізкультурно-оздоровчих і спортивних установах, закладах літнього відпочинку дітей, дитячих та юнацьких об'єднаннях; установах, підпорядкованих органам внутрішніх справ і юстиції; службах реабілітації та адаптації підлітків, схильних до наркоманії і токсикоманії, куріння, алкоголізму; кризових стаціонарах для підлітків-суїцидентів; установах і закладах комітетів у справах сім'ї і молоді; культурно-дозвіллєвих, спортивно-оздоровчих і спортивних закладах, закладах різного відомчого підпорядкування; службах соціального захисту і соціального забезпечення [4,с.138-139].

Отже, соціальний педагог працює у системі «людина - людина» і сферами його професійної діяльності є практично усі сфери життєдіяльності кожної особистості, сім'ї чи групи людей, що потребують його допомоги.

На думку А. Капської, мета соціально-педагогічної діяльності – «сприяння людям успішно вирішувати їхні проблеми» [7, с.59].

Інший науковець, О. Безпалько вважає, що «загальна мета соціально-педагогічної діяльності полягає у створенні оптимальних умов соціалізації особистості. Подальша конкретизація цієї мети відбувається у завданнях» [1, с.13]. Автор називає такі завдання соціально-педагогічної діяльності як: збереження та зміцнення фізичного, психічного, соціального здоров'я особистості; створення сприятливих умов в мікросоціумі для розвитку здібностей та реалізації можливостей особистості; надання комплексної соціально-педагогічної допомоги та підтримки; попередження та локалізація негативних впливів соціального середовища на особистість [1, с.13].

За висновками більшості науковців зміст, організація та реалізація соціально-педагогічної діяльності здійснюється на основі принципів. Зважаючи на те, що соціально-педагогічна діяльність це системне явище, то і принципи, відповідно, утворюють певну систему, яка складається, за О. Безпалько, з таких принципів: соціально-політичні принципи; психолого-педагогічні принципи; організаційні принципи; специфічні принципи [6, с.38-41].

Окрім вищезазначених принципів у своїй професійній діяльності соціальний педагог керується етичним кодексом спеціалістів соціальної роботи, який містить такі принципи діяльності: повага до гідності кожної людини; пріоритетність інтересів клієнтів; толерантність; довіра та взаємодія у вирішенні проблем клієнта; доступність послуг; конфіденційність; дотримання норм професійної етики, а також норми етичної поведінки стосовно професії, колег, клієнтів і взаємодіючих організацій.

Щодо визначення функцій професійної діяльності соціальних педагогів позиції науковців дещо різняться. Так І. Богданова виділяє комунікативну, організаторську, прогностичну, охоронно-захисну, діагностичну, попереджувально-профілактичну, корекційно-реабілітаційну та соціально-терапевтичну функції [2, с.198-203]. А. Капська основними функціями соціального педагога називає: діагностичну, прогностичну, комунікативну, реабілітаційну та корекційну. В. Бочарова, Є. Максимова виділяють дві групи функцій: загальнопедагогічні та соціально-педагогічні функції [4, с.130-138].

На основі аналізу наукової літератури науковець В. Поліщук зробила висновок і запропонувала класифікацію функцій соціально-педагогічної діяльності відповідно до рівнів (мікро-, мезо-, макро-) її здійснення [4]. Так, на макрорівні домінуючими є: організаційно-управлінська, дослідницька, прогностична, пропагандистсько-просвітницька, моніторингово-оціночна, моніторингово-координаційна, діагностико-прогностична, функція впливу на соціальну політику і функція забезпечення соціально-педагогічного компоненту в діяльності різноманітних відомств і структур, засобів масової інформації; на мезорівні: комунікативна, посередницька, організаційно-регулятивна, профілактична, соціально-терапевтична, соціально-виховна, просвітницько-виховна, соціально-реабілітаційна, координаційно-посередницька; на мікрорівні – діагностична, прогностична, педагогічно-терапевтична, корекційно-реабілітаційна, охоронно-захисна, мобілізаційно-спонукальна, реабілітаційно-адаптивна, попереджувально-профілактична [4, с.132-133]. На нашу думку дана класифікація найповніше розкриває систему соціально-педагогічних функцій.

Розглянувши суть, сфери та напрямки професійної діяльності соціального педагога, проаналізувавши її мету, завдання, принципи та функції ми переконалися що особливість даної діяльності полягає утому, що вона знаходиться у площині відносин «людина – людина». Різноплановість сфер і напрямків діяльності, та функцій які має виконувати соціальний педагог, ще раз демонструють нам наскільки підготовка майбутніх соціальних педагогів є складним і важливим процесом.

Визначення особливостей професійної діяльності соціального-педагога дає нам можливість визначити критерії соціально-професійної зрілості майбутнього фахівця.

Література та джерела

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: Навчальний посібник / О.В.Безпалько. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 134 с.
2. Богданова І. М. Соціальна педагогіка: Навч. посіб. / І.М.Богданова. – К.: Знання, 2008. – 343 с.
3. Коваль Л. Г. Соціальна педагогіка / Соціальна робота: Навч. Посібник / Коваль Л. Г., Звєрева І. Д., Хлєбік С. Р. – К.: ІЗМН, 1997. – 392 с.
4. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в Умовах неперервної освіти: дис….д-ра. пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Віра Аркадіївна Поліщук. – Тернопіль. 2006. – с. 454
5. Соціальна педагогіка. Основи соціальної педагогіки / Уклад. А. О. Малько. – Харків: ХДАК, 1998.
6. Соціальна педагогіка: Підручник / За ред. А. Й. Капської. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 256 с.
7. Соціальна педагогіка: Підручник. 4-те вид. виправ. та доп. / За ред. проф. А. Й. Капської: - К.: Центр учбової літератури, 2009. – 488 с.

Актуальность исследования заключается в том, что, несмотря на то, что проблеме профессиональной подготовке социальных педагогов уделено много внимания, вопрос о формирование социально-профессиональной зрелости будущих социальных педагогов остался не изученным. В этой статье мы изложили особенности профессиональной деятельности социальных педагогов (сфер, направлений, целей, заданий, принципов и функций) и её значение для определения критериев социально-профессиональной зрелости будущего социального педагога.

Ключевые слова: социально-педагогическая деятельность, сферы социально-педагогической деятельности, цель, принципы, функции, ценности.

The importance of the research lies in the fact that although the problem of professional training of social pedagogues has been the focus of much attention, the issue of forming socio-professional maturity of prospective social pedagogues remains unexplored. The current paper attempts to study the peculiarities of social pedagogues' professional practice (areas, directions, purpose, aim, objectives, principles and functions) and its significance in developing the criteria of socio-professional maturity of prospective social pedagogues.

Key words: socio-professional maturity, the area of social and pedagogical practice, the purpose, principles, functions, values.

УДК 37.046.16:378.14(430)

АСПЕКТНИЙ АНАЛІЗ РЕФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ У НІМЕЧЧИНІ

Цабан Надія Іванівна,
м.Тернопіль

У статті проаналізовано окремі аспекти системних змін у сфері соціальної освіти Німеччини, котрі, на нашу думку, мають важливе значення для можливостей удосконалення вітчизняної системи освіти. А саме: переваги та недоліки впровадження ідей Болонського процесу, структурні зміни у сфері освіти, реорганізацію спеціальностей фахових вищих шкіл, розвиток бакалаврських та магістерських програм. У статті показано сукупність елементів, від яких залежить якість освіти.

Ключові слова: освітня реформа, академізація освіти, професійна підготовка соціальних працівників, якість освіти, конкурентоспроможність випускників вищих навчальних закладів.

Процес приєднання України до європейського освітнього простору зумовив інтерес науковців до аналізу результатів освітніх реформ у країнах-членах Євросоюзу. Зарубіжний досвід реформування системи вищої освіти є неоціненним джерелом ідей щодо удосконалення системи вітчизняної освіти.

Метою нашого дослідження є охарактеризувати окремі аспекти реформування освіти у Німеччині (на прикладі професійної соціальної освіти).

Висвітленню питань сучасного реформування соціальної освіти у Німеччині присвячені публікації провідних німецьких дослідників Е.Бернінга (Ewald Berning), П.Буттнера (Peter Buttner), Я.Вульф-Шнабеля (Jan Wulf-Schnabel), Р.Кнауера (Raingard Knauer), К.-Л.Кройцера (Karl-Ludwig Kreuzer), Е.Крузе (Elke Kruse), К.Люкей (Karin Luckey), Х.Тауха (Christian Tauch), Г.Тербуйкена (Georg Terbuyken), Й.Шнайдера (Johann Schneider).

Вивчення літературних джерел свідчить, що на сьогодніш-

ньому етапі основними проблемами у Німеччині, котрі викликали активну дискусію є: переваги та недоліки впровадження ідей Болонського процесу; створення Європейських кваліфікаційних рамок соціальної роботи; якість освіти та конкурентоспроможність випускників вищих навчальних закладів; модуляризація навчання; прозорість системи вищої освіти; акредитація спеціальностей; сприяння та підтримка дослідницької діяльності у вищих навчальних закладах; академізація соціальних професій. Зупинимося на аналізі окремих аспектів системних змін у сфері соціальної освіти Німеччини.

За досить короткий час у сфері соціальної освіти Німеччини відбулося багато змін, особливо у напрямку розвитку соціальних професій та професій сфери охорони здоров'я. По-перше, у процесі академізації професій соціальної сфери виникло багато нових спеціальностей (напр., „Виховання і освіта у дитячому віці", „Педагогіка догляду за хворими"), а в процесі спеціалізації та диференціації сфер діяльності – багато напрямів навчання для бакалаврів та магістрів, щоб відповідати різноманітності індивідуальних та академічних потреб, а також потребам ринку праці. По-друге, традиційні соціальні професії зазнали значних змістових змін під впливом реформ у сфері соціальної роботи та охорони здоров'я, змінилися також основні завдання соціальної роботи, адже соціальна робота спрямована на різноманітні комплексні відносини між людиною та її навколишнім середовищем, котре постійно змінюється. По-третє, випускники факультетів соціального забезпечення, соціальної роботи, соціальної роботи/соціальної педагогіки, опікунської діяльності мають певні труднощі у своїй професійній діяльності: вони не впевнені в економічних та соціальних гарантіях на майбутнє, оскільки отримують найнижчу академічну стартову зарплату. А початок трудової діяльності вимагає відповідної поведінки та відповідних професійних можливостей. Становище випускників можна охарактеризувати наступним чином: оскільки світ праці став нестабільним, то такими будуть і професійні відносини, а отже, і суспільство в цілому. Соціальні зв'язки слабшають, комплексність системи зайнятості зростає. Оскільки все більше людей пристосовуються до нових вимог, виникає адаптований світ праці, що знову спричиняє невпевненість у завтрашньому дні.

Чим кращу освіту отримає людина, тим легше буде для неї пристосуватися до нових вимог суспільства, тим краще вона буде захищена від безробіття і тим вищі у неї шанси на хорошу заробітну плату. З огляду на економічну стратегію Європи це означає: з ростом кількості добре освічених людей зростає здатність економіки пристосовуватися до зміни вимог суспільства.

Саме тому зростає попит на професіоналів та спеціалістів з академічною освітою, хоча водночас для багатьох з них знижується рівень зарплати на фоні росту сумнівних, нетипових умов праці. Випускники напряму "Соціальна робота" та споріднених спеціальностей особливо потерпають у такій ситуації. Для них початок професійної діяльності означає часткову зайнятість та досить низький рівень заробітної плати.

Згідно з нашими спостереженнями найактуальнішими змінами у системі вищої освіти Німеччини є:

- впровадження рівневого навчання (Болонський процес або Болонська реформа (Bologna process), фундаментальними засадами якого є взаємовизнання освітніх ступенів і кваліфікацій, прозорість (зрозумілість дипломів і ступенів через створення спільної триступеневої структури освіти) і європейська співпраця у сфері гарантії якості освіти);
- меркантилізація науки (наголос на важливості професійної освіти, а не на розвитку науки);
- наголос на працездатності молодих спеціалістів, тобто на здібностях, в тому числі фізичних, навиках і знаннях, що сприяють успішному пошуку роботи і працевлаштуванню і збільшують шанси потенційних працівників на ринку праці;
- гарантія якості освіти у формі акредитації спеціальностей та постійного контролю навчального процесу;
- зміни в управлінні вищої школи;
- зміни у системі оплати роботи викладачів вузів.

Завдяки суспільним реформам та Болонському процесу соціальні професії та професії сфери охорони здоров'я отримали довгоочікуваний шанс академізації та академічного підвищення кваліфікації – впровадження програм магістратури.

Зауважимо, що протягом короткого періоду часу також було введено плату за навчання, котра постійно зростає; було засновано ряд приватних вузів; у вищих навчальних закладах було запроваджено вивчення нових дисциплін; завдяки пом'якшенню вимог щодо вступу набагато більше студентів отримали можливість здобувати знання у системі вищої освіти.

Необхідно зазначити, що соціальні та освітні реформи у Німеччині викликали неоднозначну реакцію громадськості. Багато людей сприймають їх як скасування чи знищення попередніх устроїв, як втрату впевненості та традицій, як руйнацію створеного раніше. У навчальних закладах, за словами самих студентів, відбувся ще ряд таких змін: обмеження привілеїв, свобод, простору і духу. Скарги пред'являють переважно студенти спеціальностей з найстарішими академічними традиціями: філософії, гуманітарних наук, права та медицини. Скасування привілеїв та простору дійсно має місце, але чи змінює це щось у статусі та самобутності вищих навчальних закладів. Університет з своєю більш ніж 800-річною історією, як стверджує історик Г.Букман, є "надзвичайно еластичним творенням, яке важко спонукати до руху, тобто до змін" [4, с. 27].

З іншого боку, Болонський процес можна розглядати як процес перетворення університетів на фахові вищі школи (Fachhochschulen).

Усі, хто задіяний у впровадженні реформ, більшу увагу приділяють тим шансам і перспективам, які пропонують ці реформи, а не слабинам старої системи. Той, хто бачить переваги, однозначно налаштований на позитив. Те саме можна сказати і про задіяні у реформі навчальні заклади. Для фахових вищих шкіл Болонський процес дав шанс наблизитися у статусі до університетів завдяки введенню програм магістрів та можливості розвитку нових та цікавих змістових галузей знань. І це основна причина того факту, що фахові вищі школи швидше ніж університети розпочали впровадження нововведень. Так станом на 2007 навчальний рік було реорганізовано 74% спеціальностей фахових вищих шкіл і лише 41% спеціальностей в університетах [9, с.8.] Для порівняння наведемо дані сучасних статистичних досліджень. Отже, у зимовому семестрі 2009/2010 навчального року німецькі університети пропонують 3.247 бакалаврських програм навчання та 3.241 магістерську програму, що становить 76% усіх спеціальностей в університетах (6.488 з 8.595); фахові вищі школи пропонують 2.264 програми бакалаврів та 1.337 програм магістрів, що становить 96% усіх спеціальностей у фахових вищих школах (3.601 з 3.748) [10, с.8].

Потрібно зауважити той факт, що кількість незадіяних у реорганізації спеціальностей згідно з принципами Болонської конвенції спеціальностей (1.870) переважно належать до церковних вищих навчальних закладів та закладів, де досі студенти здають державні випускні екзамени, на які університети та фахові вищі школи не мають прямого впливу.

Зауважимо, що у процесі освітнього реформування у Німеччині задіяні усі групи основних навчальних предметів. Однак кількість бакалаврських та магістерських програм у різних групах істотно відрізняється [9, с.10].

Проаналізувавши зміни в ході реорганізації освітньої системи, можна сказати, що фахові вищі школи отримали можливість спеціалізації навчальних предметів (курси магістрів), особливо на факультетах соціального забезпечення, але більша кількість нових магістерських програм стали платними [6, с. 64-83].

Евальд Бергнінг (доктор теології, дослідник освіти), проаналізувавши впровадження Болонського процесу у Німеччині, встановив, що:

1. Німецькі ВНЗ досить нерішуче почали впроваджувати основоположні ідеї Болонського процесу, проголошені на конференціях у Парижі, Болоньї та на наступних конференціях. Не зважаючи на детальний опис структури майбутніх бакалаврських та магістерських навчальних програм, затверджений на Конференції ректорів вузів ще у 1999 році, вищі навчальні заклади, як правило, почали розвивати додаткові або альтернативні пропозиції щодо організації ступеневої освіти. Багато нових бакалавр-

ських та магістерських програм були організовані як спеціалізації, як розширення традиційних пропозицій: експериментували, як могли, однак це не були справжні кроки на шляху до розвитку нових структур навчання. Дана ситуація задокументована у працях Баварського державного інституту з питань дослідження та планування вищих навчальних закладів (Мюнхен) та Науково-дослідного інституту (Віттенберг).

2. У процесі організації бакалаврських та магістерських програм ВНЗ орієнтувалися на англо-американську модель, а це не передбачено у Болонській декларації.

Учені Німеччини звернули увагу на домінантність англо-американських дипломів бакалавра та магістра і вирішили, що бакалаврські та магістерські програми є найбільш доцільними та ефективними структурами навчання. Однак дослідження Інформаційної системи вищої школи Німеччини ще у 1998 році показали, що бакалаврські та магістерські програми в англо-американських країнах не є однаковими, а мають істотні відмінності і передбачають, як правило, досить диверсифікаційну систему вищої освіти з різними рівнями якості напрямків. Традиційною ідеологією ВНЗ Німеччини (університетів, вищих фахових шкіл та інститутів мистецтв) була рівність закладів, однак вони приєдналися до освітньої реформи.

Використання найменувань *бакалавр* та *магістр* принесло з собою ряд обмежень, хоча вони не були передбачені Болонськими документами. Інші держави пішли своїми шляхами. Так, наприклад, Італія не відмовилася від своїх Laurea-дипломів, а розширила їх до категорії Laurea specializzata (диплом спеціаліста), що відповідає диплому магістра. У Сербії взагалі використовують колишні назви академічних ступенів на своїй рідній мові. Німеччина могла б піти таким же ж шляхом [12].

3. Встановлення по-можливості коротшого терміну навчання для бакалаврів (6 семестрів) є нереалістичним, це може нашкодити мобільності студентів і не підходить для багатьох спеціальностей. У Німеччині виникла безплідна дискусія про кількість семестрів, передбачених для навчання у ВНЗ для кожного фаху. У Болонській декларації сказано про щонайменше 3 роки навчання в інститутах і розраховано, що навчання у матиме раціональний термін, щоб забезпечити справжню академічну освіту та соціалізацію. Водночас ця нижня часова межа дозволяє ВНЗ з ряду європейських держав запроваджувати короткий термін навчання (у Німеччині це використано у секторі професійної освіти). Правильним виходом із ситуації є запровадження доцільної кількості семестрів навчання для тої чи іншої дисципліни, зважаючи на її особливості та наукові критерії. Однак це не означає, що фахові вищі школи (навчання триває 4 роки) та університети (навчання триває 4-6 років, залежно від фаху) повинні обов'язково змінювати термін навчання.

4. Інші європейські держави, наприклад, Франція, Англія, Італія, реалізовують Болонську конвенцію з різною швидкістю та послідовністю.

У Німеччині федеральні землі, вузи та наукові організації підійшли до освітньої реформи досить нерішуче, недостатньо свідомо та безідейно [5, с.30-35].

Спеціальності у сфері соціальної роботи та опіки пропонуються у Німеччині в основному у фахових вищих школах. Така монопольна позиція дала шанс відповідним факультетам фахових вищих шкіл позиціонувати свої навчальні предмети у європейському та інтернаціональному контексті і таким чином показати університетам, що таке освітньо-політична відвертість. Впровадження Болонської навчальної реформи у цій сфері супроводжувалося пасивністю та страхом перед змінами, незначною готовністю та відсутністю фантазії, очікуванням на тих, хто першим зробить крок, поверненням до консолідованої структури та навчальних планів, скаргами на те, що з Болонської реформи нічого не вийде.

Крістіан Таух, керівник міжнародного відділу Конференції ректорів вузів Німеччини, експерт Єврокомісії з питань вищої школи, наголошує на тому, що Болонський процес – це більше, ніж структурні зміни. Насамперед, обов'язково повинні бути розроблені кваліфікаційні рамки для освітнього європейського простору: якими повинні бути знання та навички бакалавра, магістра та доктора наук? Ініціативна група Joint Quality та Група нагляду за Болонським процесом на основі Дублінських дескрипторів розробила спільні кваліфікаційні рамки на базі національних структур кваліфікацій і в 2005 році у Бергені міністри освіти їх затвердили [13].

Основою створення Європейського освітнього простору є, безумовно, якість вищої освіти.

Якість освіти залежить від таких інституційних елементів як:

- умови праці для студентів та викладачів;
- обслуговування у процесі навчання (наприклад, консультування);
- довгострокове планування (наприклад, підвищення кваліфікації кадрів);
- специфіка системи роботи;
- процеси прийняття рішень (прозорість);
- орієнтація навчання на науку та практику (використання дослідження та розвитку як потенціалу).

Дані аспекти належать до сфери відповідальності керівництва вузів, котре відповідає за умови здійснення ефективної навчальної діяльності.

Беручи до уваги те, що навчання у фахових вищих школах спрямоване на підготовку професійних працездатних кадрів, особливо у сфері соціальної роботи та соціального забезпечення, де орієнтація на професію має давню традицію, необхідно звернути особливу увагу на наступні аспекти, котрі є важливими для організації навчання:

Зміст навчання: Навчання повинно забезпечувати систему знань, вміння діяти та вирішувати проблеми. Така орієнтація підтримана також у специфічних фахових кваліфікаційних рамках соціальної роботи; [1, с.23] дисциплінарна сторона навчання розроблена у проекті курикулуму Німецького об'єднання соціальної роботи (2005) [11].

Дидактика: орієнтація на професійну діяльність повинна відображатися у дидактиці, котра повинна забезпечувати зв'язок між вказівками (рекомендаціями, постановами) та навчанням. Повинні бути створені умови для інтеграції теоретичних та практичних аспектів навчання у модулі [3, с.139-156]. Необхідно при цьому підтримувати проектні форми роботи з допомогою електронного навчання на основі інформаційних та комунікативних платформ (наприклад, Basic Support for Cooperative Work), які є безкоштовними для вузів. [2].

Екзамени: У зв'язку із зміною навчальних програм необхідно відповідно змінити і екзаменаційну систему: потрібно розвивати такі форми екзаменів, які б виступали критеріями для оцінювання рівня компетентності студентів. Традиційні екзаменаційні форми, наприклад, доповідь/реферат, мають вузький фаховий фокус, усні екзамени та тести з множинним вибором (Multiple-Choice-Test) у багатьох випадках не відповідають вимогам спрямованого на діяльність та вирішення проблем навчання. Потрібно запроваджувати нові форми, такі як екзаменаційний проект і водночас не забувати про стару добру підсумкову контрольну роботу (триває, як правило, 240 хвилин, щонайменше 2 години, це своєрідний письмовий екзамен, оцінюється щонайменше двома екзаменаторами) чи форми оцінювання з допомогою тестів та ділових ігор, які дозволяють екзаменатору конкретніше сформулювати свої очікування та вимоги до спектру знань студента.

Організація: Бакалаврські навчальні програми вимагають від студентів хорошого довготривалого планування навчання і відповідно від вузів – пропозиції консультування з питань можливостей і змісту навчання у навчальному закладі. Це – функція туторів. Адміністрації вузів, котрі беруть участь в освітній реформі, повинні приєднатися до процесу розвитку організаційної структури і особливу увагу звернути на рівень обслуговування студентів та викладачів.

З огляду на те, що навчання повинно готувати до діяльності у сфері соціальної роботи, названі аспекти підпорядковані одній цілі: цілеспрямована професійна діяльність у сфері соціальної роботи (здатність вирішувати проблеми) на основі теоретичного аналізу. І в дидактиці вищої школи і в організації екзаменів це вдається лише тоді, коли відбувається інтеграція теоретично апробованої практики по-можливості в усіх модулях. Мова йде

не про примат теорії чи практики, а про діяльнісно-теоретичний аналіз видів діяльності у професійній сфері соціальної роботи, про історичне та систематичне теоретичне оновлення соціальної роботи та про відображення цих змін у навчальному процесі [8, с.457]. При цьому забезпечення якості освіти – це справа не лише декана чи ректора, а усіх задіяних в освітньому процесі (у конкретному вузі) осіб.

Отже:

- забезпечення якості освіти – це спільне завдання для викладачів, управління та керівництва вузів;
- інституціоналізація забезпечення якості відбувається з допомогою системи експертного оцінювання процесів управління якістю і вимагає значних зусиль;
- усі задіяні особи повинні розуміти забезпечення якості як підтримку та шанс;
- результати (наприклад, оцінювання навчального процесу) повинні обов'язково використовуватися як приклад (позитивний чи не дуже) для інших;
- потрібно звертати увагу на розумне взаємовідношення запитів та пропозицій;
- необхідно використовувати ефективні інструменти (засоби) забезпечення якості освіти.

Отже, поданий аналіз окремих аспектів реформування у сфері соціальної освіти Німеччини свідчить про системність впровадження освітніх інновацій у системі вищої освіти, про доцільність змін у професійній вищій освіті у контексті суспільних та соціальних реформ у державі.

Наше дослідження не вичерпує всіх аспектів даного питання. Перспективним напрямом подальших наукових пошуків є вивчення особливостей модуляризації навчання на факультетах соціального забезпечення та акредитація спеціальностей соціальної сфери.

Література та джерела

1. Bartosch Ulrich, Maile Anita, Speth Christine (Arbeitsgruppe Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit des FBTS) Soziale Arbeit (QR SArb), Version 5.0 Verabschiedet vom Fachbereitstag Soziale Arbeit in Berlin am 31. Mai 2006. – Berlin, 2006.– 23S.– [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.kueichstaett.de/Fakultaeten/SWF/aktuelles/HFsections/content/Qualifikationsrahmen%20Soziale%20Arbeit.pdf/ – Загол. з екрану. – Мова нім.
2. Basic Support for Cooperative Work. – Sankt Augustin, 2010. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.fit.fraunhofer.de/projects/kooperationssysteme/bscw_en.html. – Загол. з екрану. – Мова англ.
3. Boekaerts Monique, Self–regulated Learning at the Junktion of Cognition and Motivation // European Psychologist. – 1996. – №1. – S.100-112
4. Boockmann H. Wissen und Wiederstand. Geschichte der deutschen Universität / Hartmut Boockmann. – Berlin, 1999. – 287 S., S.27
5. Buttner Peter. Das Studium des Sozialen. Aktuelle Entwicklungen in Hochschule und sozialen Berufen.– Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V., 2007. – 416 S., S.30-35
6. Buttner P. Differenz und Diversifikation. Analyse der Studienlandschaft des Sozialwesens in Deutschland / Peter Buttner. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit, Heft 1, 2006. – S.64-83
7. Gruber H. Was lernen wir in Schule und Hochschule: Trägers Wissen? // H. Mandl, J.Gerstenmaier (Hrsg.).– Göttingen: Hagrefe, 2000. – S.139–156.
8. Hacker W. Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten / Winfried Hacker. – Verlag Hans Huber. – Bern, 2005.– 890 S.
9. HRK Hochschulrektorenkonferenz: Statistischen Daten zur Einführung von Bachelor– und Masterstudiengängen. Sommersemester 2007// Statistiken zur Hochschulpolitik. – Bonn, 2007. – №1.– 63 S., S.8.
10. HRK Hochschulrektorenkonferenz: Statistischen Daten zur Einführung von Bachelor– und Masterstudiengängen. Sommersemester 2007// Statistiken zur Hochschulpolitik. – Bonn, 2009. – №2. – 80 S., S.8.
11. Kerncurriculum Soziale Arbeit/Sozialarbeitswissenschaft für Bachelor– und Masterstudiengänge in Sozialer Arbeit. – Sehrsheim, 2005. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.webnetwork–nordwest.de/dokumente/kernkurriculum.pdf. – Загол. з екрану. – Мова нім.
12. Schnitzler K. Bachelor– und Magisterstudiengänge im Ausland. Vergleich der Systembedingungen gestufter Abschlüsse. HIS – Kurzinformation A3/ Klaus Schnitzler. – Hannover, 1998. –30 S.
13. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. – Helsinki, 2005. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00Main_doc/050221_ENQA_report.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

В статье сделан анализ отдельных аспектов системных изменений в области социального образования Германии, которые по нашему мнению, имеют огромное значение для возможностей усовершенствования отечественной системы образования. А именно: преимущества и недостатки использования идей Болонского процесса, структурные изменения в области образования, реорганизацию специальностей профессиональных высших школ, развитие программ для бакалавров и магистров. В статье показано совокупность элементов, от которых зависит качество образования.

Ключевые слова: реформа образования, академизация образования, профессиональная подготовка социальных работников, качество образования, конкурентоспособность выпускников высших учебных заведений.

The author of the article has analyzed some aspects of systemic change in social education in Germany, which we believe are significant opportunities for improving the national education system. Namely: Advantages and disadvantages of the ideologies of the Bologna Process, structural changes in education, reorganization of the specialties of higher professional schools, development of undergraduate and master's programs. The article presents a set of elements that affect the quality of education.

Keywords: Educational reform, academisatsion of education, professional training of social workers, education quality, competitive graduates.

УДК 355.232.6;811.11

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩОМУ ПРАВООХОРОННОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Цвяк Лариса Вікторівна,
м.Хмельницький

Стаття присвячена дослідженню необхідності оволодіння майбутніми прикордонниками другою іноземною мовою, визначенню доцільних методів навчання мови, враховуючи специфіку вищого навчального закладу, в світлі Болонського процесу. Вивчаються переваги та недоліки білінгвального навчання у немовному вищому навчальному закладі. Акцентується увага економії аудиторного часу на вивчення другої іноземної мови шляхом застосування інтерактивної дошки SMARTboard та досвіду курсантів, набутого при вивченні першої іноземної мови.

Ключові слова: друга іноземна мова, білінгвальне навчання, мова професійної комунікації, компенсаторна компетенція, інтерактивна дошка.

Проблема викладання другої іноземної мови у немовному вузі є досить новою. Раніше друга іноземна мова викладалася на факультетах світової економіки, журналістики, міжнародної журналістики. Сьогодні учні спеціалізованих шкіл та гімназій обов'язково вивчають дві іноземні мови, а студенти, курсанти та слухачі вищих навчальних закладів розвивають іншомовну комунікативну та перекладацьку компетенцію не тільки здобуваючи професію викладача іноземної мови, перекладача, але й в рамках фахової підготовки правоохоронця, прикордонника. Ми неодноразово зверталися у попередніх публікаціях до питання необхідності оволодіння іноземною мовою сучасним військовослужбовцем, формування мотивації до вивчення іноземної мови та культури спілкування іноземною мовою офіцера-прикордонника [11], [12], [13]. Цього разу хотілося б акцентувати увагу на аспектах вивчення і викладання другої іноземної мови в сучасних умовах. Тому метою нашого дослідження є обґрунтування необхідності оволодіння майбутніми прикордонниками другою іноземною мовою, визначення доцільних методів навчання мови, враховуючи специфіку вищого навчального закладу, в світлі Болонського процесу.

Об'єктом нашого дослідження є процес навчання другої іноземної мови на початковому етапі в рамках єдиної системи викладання іноземних мов у немовному вищому навчальному закладі на основі досвіду навчання першої іноземної мови.

На сьогодні володіння двома і більше іноземними мовами передбачає ріст професійної кар'єри випускників, а також дозволяє постійно удосконалювати компетенції в уже вивчених іноземних мовах і в подальшому самостійно вивчати нові мови. Не секрет, що знання англійської мови в сучасному суспільстві не є достатнім критерієм освіченості людини в галузі іноземних мов. Спеціалістів з високим рівнем володіння англійською, німецькою і французькою мовами багато і серед людей, що носять на своїх плечах погони, а от похвалитися знаннями румунської, угорської, словацької чи турецької мови може навіть не кожний філолог. Офіцер-прикордонник, який є візитною карткою своєї держави, який першим зустрічає зарубіжних гостей на кордоні, повинен могти перейти на мову іншомовного співрозмовника, подорожуючого приватно чи у службових цілях або того, хто дозволив собі порушити прикордонний режим. Це надасть можливість сучасному правоохоронцю ефективніше виконувати свої завдання, досягти взаєморозуміння в ході проведення паспортного контролю, полегшити розв'язання різного роду службових ситуацій, які виникають в ході службової діяльності.

Таким чином, виникає необхідність у навчанні спеціалістів все більшій кількості мов, при цьому володіння лише європейськими мовами у світі, де постійно зростають міжнародні контакти в сфері економіки, науки і освіти, вже не задовольняє запити світової спільноти. Саме тому у Національній академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького (НАДПСУ) дисципліна «Практичний курс другої іноземної мови» (польської, угорської, румунської, словацької, турецької) є невід'ємною частиною навчально-виховного процесу. Крім того виникає необхідність оптимізації навчального процесу через постійне скорочення кількості аудиторних годин на вивчення іноземної мови і дедалі більшого росту вимог до якості комунікативної і професійної компетенції студентів (слухачів, курсантів) немовного вищого навчального закладу. Все це створює необхідність розробки принципово нового підходу до навчання декількох іноземних мов в рамках єдиної системи.

Проблема взаємовпливу іноземних мов при навчанні двох і більше і можливість опори на першу іноземну мову при вивченні другої розглядалася багатьма дослідниками [1], [3], [4], [5], [6], [7], [14]. Такий взаємовплив вивчався вказаними авторами як з точки зору окремих аспектів мови, так і з позиції тих навичок, умінь і компетенції, які розвиваються при вивченні іноземних мов. Більшість дослідників визнають, що навчання другої іноземної мови відбувається в особливих умовах взаємовпливу трьох мов (перша іноземна мова, друга іноземна мова і рідна мова тих, хто навчається), але перша іноземна мова розглядається в основному як матеріал для міжлінгвістичних порівнянь. Цим обумовлена розробка численних методик навчання другої іноземної мови з опорою на першу іноземну мову на основі зіставного аналізу цих мов [9]. Такий підхід має свої переваги, але не враховує складність процесу взаємодії рідної і двох іноземних мов, особливо тоді, коди мови, що вивчаються, лінгвістично несхожі. Часто зустрічаються випадки, коли методичні рішення, розроблені стосовно першої іноземної мови, невиправдано переносяться в галузь методики навчання другої іноземної мови без урахування культурно-обумовлених факторів мови і необхідних інтеграційних процесів.

На сьогодні під єдиною системою навчання декількох іноземних мов розуміють єдиний підхід до організації курсу навчання, до визначення типології завдань і занять, до функцій і прийомів альтернативного контролю, які забезпечують формування різних видів компетенції, серед яких одним з головних слід вважати навчальну компетенцію, яка сприяє самостійному вивченню іноземних мов.

Білінгвальне навчання сприяє розширенню загальноосвітнього світосприйняття студентів (курсантів) завдяки порівняльному аналізу іншомовних культур, формуванню у них толерантного ставлення до альтернативних поглядів, пов'язаних із національною специфікою різних народів, стимулює необхідність подальшої самоосвіти та саморозвитку, що є необхідною умовою професійної діяльності у сучасному світі.

Особливістю викладання другої іноземної мови в немовному вузі є те, що в такому випадку йдеться не стільки про «мову спеціальності», скільки про «мову професійної комунікації». Цей термін позначає навчання іноземної мови, сконцентроване на розвитку комунікативної компетенції в ситуаціях професійного спілкування. Крім того, виникають питання і щодо рівня оволодіння іноземною мовою, адже існує думка про те, що навчання професійно-орієнтованої іноземної мови доречно починати при наявності певного початкового рівня загальної мовної підготовки. Саме тому в НАДПСУ викладання другої іноземної мови передбачає, що курсанти-філологи вже мають певний рівень володіння першою (англійською чи німецькою), яку вони вивчали у школі. Цей фактор значно полегшує процес навчання. Серед сприятливих факторів слід згадати, зокрема, вмотивованість курсантів, як майбутніх правоохоронців, що вже здатні адекватно оцінити вимоги своєї професії, готовність до пізнання нового, толерантність у сприйнятті незнайомих явищ іноземної мови, можливість провести аналогію з іншою мовою (стосовно граматичних явищ), знання інтернаціональної лексики.

Завдяки новому зацікавленню іноземними мовами увага перемістилася від дослідження особливостей літературної іноземної мови до вивчення мови, що використовується в реальному спілкуванні спеціалістів окремої галузі. У зв'язку з цим, науковці наголошують, що сучасним досягненням у галузі методики на-

вчання іноземних мов для спеціальних цілей став такий висновок: оскільки іноземна мова знаходить своє застосування в різних ситуаціях спілкування спеціалістів різних професій, то, визначивши особливості типових ситуацій спілкування фахівців кожної конкретної галузі, можна моделювати процес їх реальної комунікації, і, відібравши попередньо для цього необхідний мовний та мовленнєвий матеріал, звузити весь широкий діапазон мови до конкретних потреб спеціалістів і цим полегшити процес оволодіння мовою для спеціальних цілей [10].

Отже, провідним завданням навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах немовного профілю на сучасному етапі є не просто «навчити студентів користуватися нею як засобом спілкування в усіх видах мовленнєвої діяльності в різноманітних ситуаціях» [8, с. 241], а використовувати іноземну мову в ситуаціях професійної діяльності, оскільки й «ефективність навчання безпосередньо залежить від ступеня наближення процесу передачі знань, формування навичок і вмінь до реальних умов їх практичного застосування» [8, с.243].

Найважливішою особливістю, що визначає специфіку навчання другої іноземної мови, є той факт, що ми маємо справу зі студентами (курсантами), які володіють вже однією іноземною мовою на досить високому рівні – фактично з білінгвами, про що йшлося вище. Завдяки цьому існує багато факторів, які полегшують і прискорюють процес засвоєння другої іноземної мови. Зокрема, студенти (курсанти) вже володіють прийомами роботи з мовою, пов'язаною з перекладом, зміною синтаксичних конструкцій. Вони знають свої «слабкі місця» − наприклад, труднощі в оволодінні фонетичною системою іноземної мови – і мають досвід їх подолання. У студентів-білінгвів вже вироблено уміння перемикатися з однієї системи мови на іншу. Важливим є також те, що студенти (курсанти), які вивчають другу мову, вже мають навички самостійної роботи, у них достатньо розвинута пам'ять, увага, мовна здогадка і здібність до абстрактного мислення.

Іншими словами, студенти (курсанти) – білінгви володіють так званою компенсаторною компетенцією, тобто здатністю удосконалювати за умов недостатнього володіння новою мовою знання, уміння і навички користування вивченою мовою. Серед найбільш суттєвих компенсаторних умінь і навичок, які сформувалися у студентів (курсантів), − уміння користуватися граматичними довідниками, двомовними і одномовними словниками. Врахування компенсаторних умінь дозволяє розробляти вправи, які готують до читання аутентичних текстів.

Крім розвитку компенсаторних умінь, необхідно користуватися перевагою взаємодії рідної та іноземної мови, яка проявляється за умов полілінгвального навчання. Володіючи досвідом вивчення першої іноземної мови, студенти (курсанти) схильні порівнювати граматичні і лексичні особливості мов, знаходити розбіжності і аналогії і робити власні узагальнення на основі спостережень. У цьому випадку завдання викладача полягає в заохоченні і розвитку навичок позитивного переносу, в підборі такого навчального матеріалу, який давав би можливість зіставляти мови.

Інтерференція може охопити всі аспекти мови (фонетику, лексику, граматику, орфографію), але в різному ступені. Все залежить від того, наскільки спорідненими є між собою перша і друга іноземні мови.

Таким чином, володіння однією іноземною мовою створює в цілому сприятливі умови для засвоєння другої мови. З іншого боку неможливо не відмітити ряд факторів, які утруднюють підготовку спеціалістів з другої іноземної мови. Курс другої іноземної мови програє з точки зору кількості аудиторних годин. Крім цього, часто студенти (курсанти) переносять неправильні навички роботи з мовою, набуті, можливо, ще у шкільні роки. Зокрема, студенти заучують напам'ять правила, не вникаючи в їх сутність; заучують тексти, замість того щоб їх переказувати; зустрічаючи слово складне або незвичне з точки зору його вимови, записують його не транскрипційними знаками, а українськими літерами, які приблизно передають його звучання. Якщо при вивченні першої мови ці негативні навички знаходяться в «процесі становлення» і позбутися їх досить легко, то для багатьох студентів (курсантів) – білінгвів такі звички перетворюються на невід'ємну складову роботи над навчальним матеріалом.

Досить обмежена кількість годин як аудиторних, так і на самостійну роботу, зумовлюють формування мети навчання другої іноземної мови таким чином: на першому етапі необхідно сформувати комунікативно-достатній рівень усіх видів компетенції в базовому варіанті, а на другому етапі – удосконалити загальної і формування професійно-комунікативної компетенції. На початковому етапі доцільно проводити дискусії на основі текстів. Студентам (курсантам) пропонуються два тексти з однієї і тієї самої проблеми: в першому тексті висловлюються міркування за, а в другому тексті – проти. Ознайомившись з цими текстами, студенти (курсанти) отримують конкретну інформацію з даної проблеми. При цьому ця інформація двоякого характеру: вона стосується теми, яка обговорюється, з іншого боку, завдяки тексту знімається й інша трудність: в тексті представлені граматичні і лексичні засоби, за допомогою яких можна виразити свої власні думки. Студенти (курсанти) можуть виділити ключові фрази, речення, слова і граматичні структури, якими можна скористатися у власному виступі. Зрозуміло, що студенти (курсанти) мають достатньо своїх власних думок стосовно запропонованої для обговорення проблеми, у цьому випадку вони можуть скористатися мовним матеріалом, що само по собі істотно полегшує поставлене навчальне завдання. Крім того, проведення дискусії на початковому етапі передбачає цілий комплекс вправ для підготовки до дискусії. Якщо такі заняття мають однотипну структуру (в кожній дискусії використовуються одні й ті самі за характером групи вправ, заняття приблизно однакові за об'ємом, але лексичне і текстуальне наповнення матеріалу в кожній дискусії різне), така організація матеріалу сприяє швидкому входженню у мовленнєву діяльність, оскільки набір і послідовність вправ вже відомі за попередніми дискусіями. Розуміння сутності завдання знімає напругу, забезпечує виконання вправ з меншою кількістю помилок і більшою легкістю. Крім цього, це дає можливість багаторазового повторення і, відповідно, закріплення розмовних форм і кліше, необхідних для проведення дискусії.

На наступному етапі навчання в якості основи для дискусії також пропонується текст. Але в цьому тексті аргументи «за» і «проти» виражені імпліцитно, і студентам (курсантам) пропонується виділити їх самостійно. За рахунок цього завдання другий етап навчання ускладнюється.

Таким чином, урахування кінцевих вимог до рівня володіння другою іноземною мовою, наявність спільних прийомів на суміжних етапах навчання, поступове ускладнення лексичного і граматичного матеріалу поряд з прийомами проблемного навчання, зокрема дискусії, сприяє вирішенню практичних, освітніх завдань, а також адаптує до нових умов навчання і готує студентів (курсантів) до участі у міжнародних програмах.

Одним із необхідних елементів у методиці викладання другої мови є інтенсифікація вправ у процесі як аудиторної, так і самостійної роботи студентів (курсантів). Серед найбільш ефективних прийомів інтенсифікації можна назвати такі:

1) підбір вправ, які підвищують інтелектуальну активність студентів (курсантів) при виконанні навчальної задачі. Кожна вправа повинна бути спрямована на роботу над мовним матеріалом і сприяти формуванню різних асоціативних зв'язків, розвитку мислення, уваги, пам'яті;

2) співвідношення вправ з різним змістом з метою відпрацювання двох мовних елементів в одній вправі;

3) збільшення кількості вправ, націлених на активізацію мовних одиниць у мовленні;

4) розподіл видів роботи між аудиторними і самостійними заняттями;

5) раціональне використання в роботі над мовним матеріалом технічних засобів навчання і можливостей телекомунікаційних технологій.

Крім цього, інтенсифікація сприяє і посиленню внутрішньої мотивації студентів (курсантів), яка при вивченні другої іноземної мови часто виявляється недостатньо сформованою. Частина студентів (курсантів) не проявляє необхідної зацікавленості у вивченні другої іноземної мови, вони вважають, що для особистісного і професійного росту їм вистачить хороших знань з основної

мови, особливо якщо ця мова – англійська. Підвищити мотивацію можна за допомогою такого методичного прийому, як демонстрація студентам (курсантам) тієї реальної користі, яку приносять знання з другої іноземної мови для повного оволодіння першою мовою. Отже, психологічні фактори виграють важливу роль у підборі методичних прийомів для роботи над другою іноземною мовою.

Окремо хотілося б зупинитися на питанні використання технічних засобів навчання як невід'ємного елементу оволодіння іноземними мовами на всіх рівнях всіх типів освіти. Аудіо-, відео- та інтерактивні матеріали дають можливість познайомитися з оригінальними зразками іншомовного мовлення і соціокультурних реалій. На кафедрах іноземних мов НАДПСУ використовуються на сьогодні сучасні і багатофункціональні ТЗН, одним із них є інтерактивна дошка SMARTboard.

Використання системи SMARTboard є доцільним за умов навчання другої іноземної мови у немовному вузі, які характеризуються:

− звуженими часовими рамками і, відповідно, інтенсивністю навчання;

− глибиною змісту і зростаючим об'ємом матеріалу, враховуючи спеціальний (військовий) і вузькоспеціальний (правоохоронний) аспекти, що вимагає великої кількості і різноманітності спеціальних і вузькоспеціальних текстів і по можливості – аудіо-відео-записів.

За допомогою SMARTboard можна забезпечити реалізацію задач як із загальнолінгвістичного, так і вузькоспеціального аспектів, оскільки вона дозволяє:

− підготувати і використовувати аудіо-, відео-, інтернет- та електронні текстові матеріали як для окремих етапів заняття, так і для цілого заняття або навіть серії занять;

− в будь-який момент повернутися до повторення вивченого матеріалу;

− надати студентам (курсантам) всі необхідні матеріали загально лінгвістичної і спеціальної спрямованості, роздрукування яких потребувало б часу і засобів;

− супроводжувати роботу з CD/DVD готовим або імпровізованим файлом з граматичним або лексичним коментарем;

− зберегти продемонстровані матеріали на сервер, звідки курсанти можуть самостійно роздрукувати або переглянути необхідні файли.

Управління дошкою відбувається за допомогою віртуальної панелі управління і головного меню, викладач при цьому виступає безпосередньо перед аудиторією і не повинен, як у випадку використання ноутбука, розподіляти свою увагу між аудиторією, екраном і ноутбуком.

Основними перевагами використання системи SMARTboard є:

а) педагогічні: інтенсифікація навчання (розширений доступ до інформації і можливість роботи з нею, оптимізація викладення матеріалу), модернізація навчання (перехід на навчання з опорою на електронні носії інформації);

б) психологічні: розвиток інтересу і мотивації, наочність, загальне стимулювання пізнавальних здібностей за рахунок збільшення швидкості потоку інформації;

в) методичні (загальний банк дидактичних матеріалів);

г) технічні (у порівнянні з іншими ТЗН): багатофункціональність, сенсорне управління (економія часу, простота використання); запис, виділення і редагування в реальному режимі, як на звичайній дошці;

д) економічні (економія часу і витрат на роздрукування навчальних матеріалів).

Таким чином, універсальна система SMARTboard уможливлює розробку і візуалізацію текстів і вправ у різних режимах, демонстрацію і аналіз аудіо- і відео- компонентів занять, а також об'єктів, діаграм, схем загальнолінгвістичної і спеціальної спрямованості, фронтальну і рукописну роботу з ними в реальному часі, підключення до Інтернету для показу і пошуку інформаційних ресурсів з метою навчання різних видів читання, письма, аудіювання і говоріння відповідно до психологічних і педагогічних основ навчання іноземних мов. Функціональний набір системи SMARTboard дозволяє значно інтенсифікувати педагогічний процес, економити час на етапах введення, повторення, закріплення, контролю засвоєння навчального матеріалу і забезпечує курсантів усіма, необхідними для повноцінної самостійної роботи, інформаційними ресурсами в умовах навчання другої іноземної мови в правоохоронному вищому навчальному закладі.

Висновки:

1. Єдність методичних принципів у побудові занять з різних іноземних мов зростає, що обумовлено залученням до навчального процесу комунікативних універсалій.

2. Основні компоненти завдання, типологія завдань і занять з іноземних мов у більшості випадків є універсальними для будь-якої мови і застосовуються для навчання рідкісних і лінгвістично неспоріднених мов, що свідчить про можливості опори на методичні універсалії при викладанні декількох іноземних мов.

3. Можливість економії аудиторного часу і годин на самостійну підготовку курсантів спирається на лінгвістичний, комунікативний і навчальний досвід, набутий при попередньому вивченні інших мов, а також використання сучасних і багатофункціональних ТЗН.

У подальших дослідженнях варто детальніше зупинитися на описі різних типів лінгводидактичних універсалій (лінгвістичних, методичних, комунікативних та інших) при навчанні багатомовності, розглянути структуру комунікативної ситуації і виділити її компоненти, значущі при вивченні будь-якої мови, та проаналізувати, як досвід володіння першою іноземною мовою може бути ефективним засобом, що сприяє навчанню нових іноземних мов у разі, коли мови є лінгвістично неспорідненими.

Література та джерела

1. Барышников Н.В. Методика обучения второму иностранному языку в школе / Н.В. Барышников. – М.: Просвещение, 2003. − 159 с.
2. Веремієнко С.Я. Поняття білінгвізму його різновиди та застосування в процесі навчання / Веремієнко С.Я. Корсун Ю.О. [Електронний ресурс]. – режим доступу: www.nbuv.gov.ua. − Загол. з екрану. − Мова укр.
3. Ворожцова И.Б. Личностно-деятельностная модель обучения иностранному языку / Ирина Борисовна Ворожцова. – Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2000. – С.34-45
4. Гальскова Н.Д. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа / Н.Д.Гальскова, З.Н.Никитенко. − М.: Айрис-пресс, 2004. − 239 с.
5. Китросская И.И. Английский язык как второй иностранный (начальный курс): Учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. / Инна Ильинична Китросская и др. М.: Высш. школа, 1976. – 444 с.
6. Лапидус Б.А. Обучение второму иностранному языку как специальности / Б.А.Лапидус. – М., 2001, − 148 с.
7. Лебединская Б.С. Методика обучения лексике немецкого языка как второго иностранного при первом английском: автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «общая педагогика, история педагогики и образования» / Б.С. Лебединская. − М., 1975. − 23 с.
8. Насонова Н.А. Передача інформації в процесі вивчення іноземної мови / Н.А.Насонова // Збірник матеріалів наук.-метод. конф., 21-22 травня 2002 р. – Том 2. – Вінниця: Універсам – Вінниця, 2002. – С.241-243
9. Программы общеобразовательных учреждений. Второй иностранный язык: английский, немецкий, французский, испанский. – М., 1996. – С. 3-15.
10. Теляшенко В.Л. Професійно орієнтоване навчання студентів іноземної мови в немовному вузі / В.Л.Теляшенко. – Вип. 4: Актуальні питання навчання іншомовної комунікації у вищих навчальних закладах: матеріали наук.-практ. конф., 20 травня 2003 р. – Х.: Магістр, 2003. – С. 78-81.

11. Цвяк Л.В. Формування культури спілкування іноземною мовою офіцера як педагогічна проблема / Лариса Вікторівна Цвяк // Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – Ужгород: Вид-во УжНУ «Говерла», 2011. – С.210-212
12. Цвяк Л.В. Формування мотивації до вивчення іноземної мови майбутніми офіцерами нефілологічного напряму підготовки у вищому навчальному закладі / Лариса Вікторівна Цвяк // Науковий вісник Чернівецького університету: зб. наук. праць. – Вип. 544: Педагогіка та психологія. – Чернівці: Чернівецький нац.. ун-т, 2011. − С.172-180
13. Цвяк Л.В. Принципи викладання професійно орієнтованої мови майбутнім офіцерам-прикордонникам / Лариса Вікторівна Цвяк // Збірник наукових праць №55. Серія: Педагогічні та психологічні науки / Державна прикордонна служба України, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького. – Хмельницький: НАДПСУ, 2010. – С.111-114
14. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному / Алла Викторовна Щепилова. – М.: Центр ВЛАДОС, 2005. − 245 с.

Статья посвящена исследованию необходимости изучения будущими пограничниками второго иностранного языка, определению подходящих методов обучения языку, учитывая специфику высшего учебного заведения в свете Болонского процесса. Изучаются преимущества и недостатки билингвального обучения в неязыковом высшем учебном заведении. Акцентируется внимание экономии времени на изучение второго иностранного языка путем использования интерактивной доски SMARTboard и опыта курсантов, приобретенного при изучении первого иностранного языка.

Ключевые слова: второй иностранный язык, билингвальное обучение, язык профессиональной коммуникации, компенсаторная компетенция, интерактивная доска.

The article is devoted to the research of necessity for the future border guards to obtain the knowledge of the second language, to defining the appropriate teaching methods taking into consideration the specification of the high educational establishment, according to the demands of the Bologna process. The author studies advantages and disadvantages of bilingual teaching in non-philological high educational establishment. The main attention is focused on effective usage of time during class activity process while teaching the second foreign language using interactive SMARTboard and cadets' experience as to learning of the first foreign language.

Key words: the second foreign language, bilingual teaching, language for professional communication, compensator's competence, interactive board

УДК 37.035. 6

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ НАРОДНОГО ТАНЦЮ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.М.ВЕРХОВИНЦЯ

Чашечнікова Н.,
м.Івано-Франківськ

У статті розглядається актуальність використання педагогічної спадщини М.В.Верховинця у процесі патріотичного виховання молодших школярів на заняттях народного танцю.

Ключові слова: патріотичне виховання, молодші школярі, народний танець, педагогічна спадщина В.М.Верховинця.

До концептуальних засад реформування національної системи освіти в Україні належить оновлення підходів до виховання молодших школярів. Воно спрямоване на невід`ємність сучасного начально-виховного процесу від національного ґрунту, який може забезпечити виховання справжніх громадян - патріотів своєї Батьківщини. В державних документах про освіту: "Концепції позашкільної освіти й виховання" [15], "Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа)" [14] патріотичне виховання учнів окреслене як стратегічне завдання школи. Концепція виховання дітей і молоді проголошує стрижнем виховання в Україні національну ідею, яка відіграє роль об'єднуючого та консолідуючого фактора у суспільному розвиткові, спрямованому на вироблення життєвої позиції людини, становлення її як особистості — громадянина своєї держави [6, с.179, с.181]. Нові важливі завдання освіти, визначені Законами України "Про освіту" [11], "Про загальну середню освіту" [10], "Про позашкільну освіту" [12] зорієнтовані на націоналізацію навчально-виховного процесу, звернення до етнопедагогіки, застосування в освіті найкращих пластів вітчизняної педагогіки, неоціненної спадщини її провідних творців.

Очевидним сьогодні є те, що педагогічна наука знаходиться у стані переосмислення духовних та художніх цінностей, які були створені впродовж усього історичного розвитку людства. З огляду на це, особливого значення набуває розвиток теорії і практики патріотичного виховання підростаючого покоління засобами мистецтва, зокрема засобами народного танцю. Адже у народній хореографії відображається повсякденне життя людей, їх радощі й страждання, в танці народ проявляє свої почуття, зокрема патріотичні. Українська танцювальна творчість, сповнена глибоким духовним та естетичним змістом, характеризується яскравим національним колоритом, лексичною різноманітністю, багатством хореографічних малюнків, виразністю й емоційною насиченістю музичного супроводу, містить невичерпний виховний потенціал.

Важливою умовою подальшого розвитку теорії і методики патріотичного виховання молодших школярів засобами хореографічного мистецтва в національній системі освіти є аналіз історико-педагогічного досвіду, в якому відображається виховний потенціал народного танцю в патріотичному вихованні на всіх етапах розвитку шкільництва. Серед творців вітчизняної педагогіки, які головним своїм завданням вважали розвиток у дітей патріотичних почуттів, ціннісного ставлення до здобутків попередніх поколінь, чільне місце займає видатний діяч національної культури і науки, український педагог, хореограф, музикознавець, етнограф, диригент і композитор - Василь Миколайович Верховинець (Костів). Його внесок у культурний та духовний розвиток підростаючого покоління, майбутніх громадян української держави важко переоцінити. Уся багатогранна діяльність В.М. Верховинця підпорядковувалась, перш за все, його основній педагогічній меті - формуванню національної культури молоді: передачі їй духовної спадщини та соціально-історичного досвіду українського народу, розвитку потреби і здатності сприймати, розуміти, примножувати його надбання, вихованню національної самосвідомості, гідності, патріотизму, прищепленню рис національного характеру.

Спадщину В.М.Верховинця досліджували такі науковці сучасності, як М. Боровик, Я.Верховинець, А.Гуменюк, Г.Дзюба,

Н.Дем'янко, М.Загайкевич, М.Лещенко, О.Трипільський, М.Фісун. Зокрема Н.Дем'янко відзначає, що органічне поєднання в особі Василя Миколайовича блискучого таланту педагога, хореографа, музикознавця, етнографа, хормейстера, композитора, актора та співака зумовило використання ним широкого спектру засобів формування національної культури молоді в науково-теоретичній і практичній педагогічній та мистецькій діяльності. [9]. Свою діяльність педагог спрямовував на розвиток національної культури підростаючого покоління засобами народної творчості, відродження художніх традицій української культури, виховання патріотичних почуттів у дітей через пропаганду і популяризацію народного мистецтва.

На нашу думку, використання педагогічної та творчої спадщини В.М. Верховинця у процесі патріотичного виховання молодших школярів на заняттях народним танцем є незамінним засобом підвищення ефективності розвитку патріотизму в дітей. Однак, не зважаючи на велику кількість досліджень, присвячених діяльності видатного митця, роль його надбань у патріотичному вихованні молодших школярів не можна вважати вивченою в достатній мірі. Навпаки, накопичені досвід і практика вимагають детального аналізу і узагальнення вкладу В.М. Верховинця у національну педагогічну науку, зокрема у теорію патріотичного виховання учнів молодшого шкільного віку засобами народного танцю з подальшим розв'язанням завдань, поставлених методикою навчально-виховної роботи.

Мета статті полягає в детальному аналізі педагогічної та творчої спадщини В.М.Верховинця, обґрунтуванні доцільності її використання як засобу патріотичного виховання молодших школярів на заняттях народного танцю.

Слід зазначити, що всю свою педагогічну діяльність Василь Миколайович присвятив вихованню підростаючого покоління засобами народного мистецтва. Однак, на сьогоднішній день, нажаль, не достатньо уваги приділяється виховним властивостям української народної творчості, тож актуально значущою проблемою патріотичного виховання стає впровадження українського хореографічного фольклору в навчально-виховний процес учнів початкових класів з метою розвитку у них патріотизму. Оскільки молодший шкільний вік є найбільш сприятливим для закладення основи моральних позицій індивіда, в тому числі і патріотичних і, як вважає Нємов, є етапом прихованого формування світогляду [16, с.172], у цьому віці провідною є творча діяльність, яка особливістю творчої атмосфери завжди приваблює дитину.

Застосування М.В.Верховинцем у своїй педагогічній діяльності народного танцю як засобу виховання учнів початкової школи не було випадковим. Адже він вважав народний танець своєрідним проявом почуттів народу засобами хореографії. Запевняв, що у танцювальних традиціях української нації кристалізувалась своя хореографічна мова, пластична виразність, склались певні співвідношення з музикою, які визначаються своєрідністю національного характеру, умовами життя, побуту і художніми традиціями народу. Саме тому народний танець педагог вважав одним із найефективніших засобів всебічного виховання учнівської молоді.

Вивчення та запис народного танцю В.М. Верховинцем зумовило написання ним "Теорії українського народного танцю" (1919) [4], у якій вперше систематизовано й узагальнено творчі досягнення української нації у галузі танцювального мистецтва,що по сьогоднішній день слугує науково-теоретичною базою для викладачів хореографічних дисциплін та балетмейстерів. Дана наукова праця стала основоположною для подальшого розвитку української хореографічної школи, її написання поклало початок теоретичній діяльності українських хореографів.

Особливої актуальності в сучасному педагогічному процесі початкової школи використання даної наукової праці набуває через основні виховні завдання, яким науковець підпорядковував написання книги. В "Теорії українського народного танцю" В.М. Верховинець не лише зібрав надзвичайно цінний матеріал, а й науково обґрунтував його, визначив і представив танцювальні рухи, які є основою української народної хореографії. Першим серед етнографів він дав назви і словесно описав основні елементи українських народних танців, відповідно до їх характеру і внутрішнього змісту: "рух зальотний", "просування", "плетінка", "перескок", "тинок", "бігунець", "вибиванець", "човганець", "плескач" [7; 8; 17]. Започаткував оригінальний метод запису хореографічного матеріалу. В підручнику В.М.Верховинець пропонує глибоко продуману систему подання танцювального матеріалу. За методикою автора вивчення починається ознайомленням з підготовчими рухами, які потім формуються в танцювальні. Вони розміщуються в порядку поступового ускладнення, коли кожний наступний рух містить елементи попереднього. Хореографічні рухи, що описані в першому розділі, тренують і зміцнюють м'язи ніг виконавця, готуючи його до вивчення більш складних елементів, представлених у другому розділі [9]. Прості танцювальні рухи "плетінка", "хід акцентований", "перескок", "вихилясник", "доріжка", "схрещування", "тинок", "колисання" та інші переплітаються між собою в безліч цікавих комбінацій, з яких складаються фігурні танці, що викликають особливий інтерес і естетичне задоволення від їх виконання у учнів початкових класів. Деякі з них – "Роман", "Козачок", "Василиха", "Шевчик", "Гопак", "Рибка", "Кривий танок", "Херсонські танці" чітко характеризують звичаї та побут відповідних регіонів України, відображають трудові процеси, що активізує появу у дітей патріотичних почуттів і підвищує ефективність патріотичного виховання підростаючого покоління. З огляду на це особливої актуальності набуває використання "Теорії українського народного танцю" як методичної основи для вивчення народного танцю дітьми молодшого шкільного віку.

Спираючись у своєму судженні на той науковий факт, що "всякі ігри й танці наш народ спершу водив під пісню" [4, с.7], митець зазначав, що через танцювальне й музичне народне мистецтво учням передається суспільно-історичний досвід, духовні цінності українського народу, виховуються патріотичні почуття, національна самосвідомість і гідність [3]. Тому, використовуючи хореографічний матеріал та музичний супровід, педагог намагався прилучити школярів до духовної спадщини українського народу - фольклору, традицій, обрядів, історії, мови, виховував їх у дусі національної культури.

Проведене дослідження підтверджує, що значення хореографічної спадщини М.В. Верховинця залишається неперевершеним у справі патріотичного виховання дітей, адже його досягнення не обмежуються лише створенням теоретичних систем викладання народного танцю. Надзвичайно важливе місце у педагогічній діяльності Василя Миколайовича займає впровадження ним результатів власних науково-теоретичних досліджень у практичну роботу з дитячими хореографічними колективами.

Будуючи свою діяльність на розробленій у "Теорії українського народного танцю" науково-теоретичній базі, він довгий час викладав український народний танець в трудшколі імені І.П. Котляревського в Полтаві (1920-1932), працював балетмейстером Харківського театру музичної комедії (1929).

У архівних матеріалах Я.В. Верховинця відзначено, що будучи талановитим педагогом і танцюристом, В.М. Верховинець завжди поєднував теоретичну та практичну діяльність. Всі танцювальні елементи та їх комбінації виконував сам, а потім добивався їх правильної інтерпретації від учнів [1]. Розуміючи важливе виховне значення народного танцю, його роль у вихованні повноцінного громадянина, патріота своєї держави, науковець наголошував на необхідності збереження справжнього народного мистецтва та його застосуванні у процесі виховання патріотичних почуттів у дітей.

Як і у сьогоденні, в період творчої та наукової діяльності Василя Миколайовича дуже поширеним було явище "вульгаризації" українського танцю, в результаті якого народна хореографія подавалася в украй спотвореному вигляді. Будучи палким захисником чистоти й правдивості українського танцю, В.М. Верховинець активно боровся проти знецінення української хореографії, прищеплював учням щиру любов до українського танцю [1].

У своїй книжці "Жива душа народу", І.Книш відзначає ораторські здібності М.В.Верховинця. Вона пише: "Професор Михайло Костів-Верховинець просто чарував слухачів розповіддю про давнину й красу українського народного танцю. Учні пізнали, що перед ними не тільки історик і хореограф, танечник — але

всебічний знавець української народної музики, чудовий інпретатор і майстер у відтворюванні народних шедеврів. Завжди з піднесенням дожидали учні свого улюбленого професора танців" [13, с.19].

В.М.Верховинець багато знав і все, що знав, намагався передати колективу. Він виховував любов до дослідницької роботи, допомагав ознайомитись з історичними документами та записами, де висвітлювалися побут, звичаї, обряди та характер українського народу. Виховував гордість за наш народний танець. Він мріяв наукою танцю розбудити в молоді любов до України, бажання спільної української думки.

Чільне місце у науковій роботі та творчості митця займають етнографічно-дослідницька діяльність, предметом якої став український танцювальний фольклор. Натхненно і наполегливо збираючи, обробляючи, систематизовуючи хореографічний, пісенний, ігровий і обрядовий матеріал, науковець створює твердий фундамент для успішного виховання підростаючого покоління засобами української народної творчості. У результаті етнографічних досліджень побачив світ широковідомий репертуарно-методичний посібник "Весняночка" (1924) [2], що складається із семи розділів ("Про рухливі ігри зі співами", "Ігри та пісні на різні теми", "Весна", "Літо", "Осінь", "Зима", "Хореографічний додаток"), у кожному з яких матеріал розміщений за принципом поступового ускладнення.

Створений педагогом хореографічно-музичний репертуар "Весняночка" спрямований на всебічний розвиток молодших школярів, сприяє появі у дітей патріотичних почуттів, їх усвідомленому ставленню до Батьківщини, творчому ствердженні в собі духовного життя свого народу, як свого власного. Це означає встановлення з ним справжньої духовної єдності через сприйняття українських хореографічних, музичних традицій, усієї національної культури. Саме "Весняночка"– "ніби та колиска, де зростали його ідеї та задуми в галузі педагогіки, хореографії, композиції та інсценізації пісні" [5, с.24].

Створюючи збірку ігор з піснями для дітей дошкільного віку та молодших школярів, В.М. Верховинець розкриває особливу виховну роль поєднання хореографічного, пісенного матеріалу і застосування прийому театралізації танцю. Використання інсценізації в його творчості не були випадковими, воно стимулювалося національно-культурними і педагогічними традиціями українського народу. Адже важливе значення театральної творчості в розвитку мислення, саморегуляції поведінки, вміння спілкуватися, в гуманістичному і моральному вихованні визнавав ще Я.А. Коменський [9].

У формі інсценізованої рухливої музично-хореографічної гри автор органічно поєднав елементи музичного, хореографічного і драматичного мистецтва та на сторінках репертуарно-методичного посібника науково обґрунтував ідею їх комплексного використання. Інсценізовані танці, в основі яких лежить етнографічний матеріал, на думку педагога, по-перше, сприяють формуванню національної культури учнів початкових класів, по-друге, забезпечують всебічний розвиток їх особистості [2, с.21, с.181]. Театралізацію він застосовує для самореалізації сутнісних сил, потреб і здібностей вихованців. Елементи народної хореографії В.М. Верховинець доповнює засобами театралізації (рухами, мімікою, пантомімікою). Кожен танець та гра у збірці подаються в інсценізованому вигляді, який передбачає наявність певної драматургії, реквізиту, розподілення ролей між учасниками для більш повного розкриття художнього образу, передачі національного характеру. Ці умови посилюють емоційний вплив на вихованців, забезпечують виникнення патріотичних почуттів і підвищують ефективність патріотичного виховання молодших школярів на заняттях народним танцем.

Дослідження наукової та творчої діяльності В.М. Верховинця свідчить про те, що він був не тільки чудовим хореографом, етнографом, а й талановитим педагогом, завдяки чому всі хореографічні колективи, якими він керував, відзначались високою виконавською культурою, справжнім професіоналізмом. Його теоретичні розробки і безпосередньо практична педагогічна діяльність переконливо довели, що використання народного мистецтва, зокрема української хореографії дає надзвичайний виховний ефект і є характерним для українських педагогічних традицій.

Василь Миколайович Верховинець був визнаним майстром педагогічної справи, застосовуючи власноруч розроблені положення і принципи у практичній педагогічній та хореографічній діяльності, він зробив вагомий внесок у розвиток теорії національного та патріотичного виховання молодших школярів засобами народного мистецтва, зокрема танцювального. Це підтверджує потребу широкого впровадження педагогічних ідей та досвіду В.М. Верховинця у сучасну практику патріотичного виховання підростаючого покоління.

Література та джерела

1. Архів Я.В. Верховинця. Спогади О.М.Соболя. - С.29.
2. Верховинець В.М. Весняночка / В.М.Верховинець. – 3-е вид. – К.: Музична Україна, 1969. - 123с.
3. Верховинець В.М. Пісні та романси / В.М.Верховинець. - К.: Музична Україна, 1969. - 71с.
4. Верховинець В.М. Теорія українського народного танцю / В.М.Верховинець. - 5-е вид. - К.: Музична Україна, 1990. - 151с.
5. Верховинець Я.В. В.М.Верховинець: Нарис про життя і творчість // В.М. Верховинець. Теорія українського народного танцю. – 5е вид. – К.: Музична Україна, 1990. – С. 13-35.
6. Виховна робота в закладах освіти в Україні: зб. нормативних документів та метод. рек. М-во освіти України. І-нт змісту і методів навчання. - К.: ІЗМН, 1990. - Вип.ІІ. - 1990. – 335 с.
7. Вірський П.П. Передмова до четвертого видання // В.М.Верховинець. Теорія українського народного танцю. - 5-е вид. - К.: Музична Україна, 1990. - С.11-12
8. Воронський В. Передмова до третього видання // В.М.Верховинець. Теорія українського народного танцю. - 5-е вид. - К.: Музична Україна, 1990. - С.10
9. Дем'янко Н.Ю. Педагог, учений і митець Василь Миколайович Верховинець: Науково-практичні матеріали / Н.Ю.Дем'янко // Полтавський державний педагогічний інститут ім. В.Г.Короленка, 1997. - 24с.
10. Закон України про загальну середню освіту // Освіта України: Нормат.-прав. док. - К.: Міленіум, 2001.
11. Закон України про освіту // Освіта України: Нормат.-прав. док. - К.: Міленіум, 2001.
12. Закон України про позашкільну освіту // Освіта України: Нормат.-прав. док. - К.: Міленіум, 2001.
13. Книш І. Жива душа народу (До ювілею українського танцю) / І.Книш. - Канада. Вінніпег, 1966. - 78с.
14. Концепція загальної середньої освіти (12 річна школа) // Книга учителя дисциплін художньо-естетичного циклу: довід.-метод. видання / [упоряд.:О.В.Гайдамака, М.С.Демчишин]. – Х., 2006. – С.62-78.
15. Концепція позашкільної освіти й виховання // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. - 1996. - № 7.
16. Нємов Р.С. Психологія: у 3 кн. / Р.С.Нємов. - М.:Владос, 2000. - Кн.2: психология образования. – 606 с.
17. Рильський М. Чарівник танцю // В.М.Верховинець Теорія українськогонародного танцю / М.Рильський. - 5-е вид. - К.:Музична Україна, 1990. - С.5-6.

В статье рассматривается актуальность использования педагогического наследия М. В. Верховинца в процессе патриотического воспитания младших школьников на занятиях народного танца.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, младшие школьники, народный танец, педагогическое наследие В.М.Верховинца.

In the article examined actuality of the use the pedagogical inheritance of V.M. Verhovynets in the process of patriotic education of junior schoolchildren on employments of folk dance.

Key words: patriotic education, junior schoolchildren, folk dance, pedagogical inheritance of V.M.Verhovynets.

УДК 372.853:53

МЕТОДИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ФІЗИКИ УЧНІВ ГУМАНІТАРНИХ КЛАСІВ

Чижська Тетяна Григорівна,
Штофель Ольга Олександрівна,
м.Київ

У статті розкривається значення врахування психологічних і соціонічних особливостей учнів класів гуманітарного профілю, що створює підґрунтя для належного формування в них теоретичного, практичного, критичного та креативного мислення. Актуальність запропонованого підходу полягає не лише у залученні учнів до вивчення фізики, але й створенні в них сталого прагнення до подальшого саморозвитку в цьому напрямі.

Ключові слова: гуманізація освіти, особистісно-орієнтованої методики навчання фізики, гуманітарні класи, критичне мислення.

Із становленням України, як суверенної держави, виникла нагальна потреба у розвитку нової концепції шкільної освіти. Тим самим було започатковано творчий процес пошуку оптимальних умов для всебічного розвитку кожного учня, формування людини з новим рівнем свідомості, здатної до самооцінки і критичного мислення. До новітних тенденцій, які охопили усі галузі сучасної освіти, відносяться процеси її гуманізації, гуманітаризації й демократизації, які все більше проникають у методики навчання природничих дисциплін, зокрема фізики [11].

Особливої актуальності набувають питання, пов'язані з методикою навчання фізики учнів гуманітарних класів [7]. Гуманітарний профільний напрямок є достатньо розгалуженим і охоплює різні сфери практичної людської діяльності, зокрема літературно-творчу, викладацьку, аналітичну, лінгвістичну, перекладацьку тощо. В учнів класів гуманітарного профілю в процесі оволодіння навчальною програмою формується ціла низка спеціальних знань та здібностей. Проте, для гармонічного розвитку інтелекту і здібностей таких учнів необхідно також сформувати загальні природничі знання [2], серед яких знання з фізики займають одне з найважливіших місць у системі загальної освіти та формуванні наукового світогляду.

Фахівці з методики навчання фізики П.С.Атаманчук, С.У.Гончаренко, В.І.Данильчук, Л.О.Клименко, Є.В.Коршак, А.І.Павленко, Т.М.Попова, І.В.Родигіна, П.І.Самойленко, В.П.Сергієнко. В.Д.Шарко та інші багато уваги приділяють теорії й практики реалізації гуманітаризаційного потенціалу навчання фізики, розв'язуючи дидактичну проблему диференціації змісту фізичної освіти і вимог до його засвоєння залежно від здібностей і освітніх потреб старшокласників у профільній школі.

Так, програму обов'язкових результатів навчання фізики (рівень стандарту) орієнтовано переважно на світоглядне сприйняття фізичної реальності, розуміння основних закономірностей плину фізичних явищ і процесів, загального уявлення про фізичний світ, його основні теоретичні засади і методи пізнання, усвідомлення ролі фізичних знань у житті людини і суспільному розвитку [8]. За цією програмою навчаються учні, які обрали суспільно-гуманітарний та художньо-естетичний напрями профілізації.

За вказаною програмою на вивчення фізики учнями гуманітарних класів відведено досить обмежений навчальний час, що, на жаль, не враховує значні обсяги матеріалу для засвоєння. Це пов'язано із особливостями сприйняття ними фізичних знань, до яких, в першу чергу, відноситься переконаність «гуманітаріїв» у тому, що знання з фізики в суспільному та професійному житті їм не знадобляться. Крім того, «гуманітаріям» притаманна певна особливість сприйняття інформації, яка лежить переважно в площині емоцій та унаочнених прикладів [12]. Натомість існуюча методика навчання фізики переважно розрахована на надання технічних знань з позицій логіки із застосуванням математичного апарату, що створює психологічну перепону на шляху розуміння фізичних знань учнями гуманітарних класів. Перед учителем виникає дидактична проблема максимальної мобілізації уваги учнів гуманітарних класів з метою формування в них сталого бажання засвоєння навчального матеріалу для покращення набуття знань при вивченні фізики.

Отже, метою даної роботи є визначення особистісно-орієнтованих методичних шляхів навчання фізики учнів гуманітарних класів відповідно їх психологічних особливостей сприйняття ними навчальної інформації.

Відповідно до провідних психолого-педагогічних теорій усі основні особистісні риси характеру поділяють на кілька основних психологічних типів (психотипів), мотивацію поведінки яких можна спрогнозувати, і які ми пропонуємо розглядати в якості психологічних особливостей учнів.

Ще на початку XX століття К.Г.Юнг виділив вісім психотипів. У подальшому його теорію розвивали К.Леонгард, М.Шмішек, А.Лічко та ін. [4]. О.Л.Милютина [5] в якості психологічних типів (або акцентуацій характеру) виділяє наступні: демонстративний, застріючий (ригідний), педантичний, збуджений (неврівноважений), гіпертиміний, дістимичний, тривожний, екзальтований, емотивований (лабільний), циклотимний. Приблизно в 1980 р. литовська математик і психолог Аушра Аугустинавічюте розширила і вдосконалила психологічну типологію К.Г.Юнга, використовуючи теорію інформаційного взаємного обміну (або метаболізму) А. Кемпінського і, таким чином, запропонувала розглядати шістнадцять соціонічних (від поняття «соціон» –одиниця інтегрального інтелекту людини. Соціон – це найменша одиниця людськості або модель суспільства в мініатюрі. Соціону притаманні всі типи відносин між людьми і всі закономірності людського суспільства, у тому числі й закон соціального прогресу» [10, с.6]) типів [10].

До соціонічних відносяться раціональні та ірраціональні типи, у кожного з цих двох є логічні та етичні підтипи, які в свою чергу поділяються на сенсорні та інтуїтивні, кожний з яких поділяються на екстраверсні та інтроверсні.

З позицій сприйняття людиною інформації природнім є розподіл на аудіалів (краще сприяють інформацію на слух), візуалів (ефективніше сприяють інформацію очно) або кінестетів (сприяють інформацію дотичне) [1]. Іноді додатково ще виділяють дигіталіс – сприймають інформацію шляхом логічного мислення, за допомогою цифр, знаків, логічних доводів.

Для вирішення проблеми підвищення ефективності навчання фізики учнів гуманітарних класів доцільно застосувати певні психолого-педагогічні прийоми, орієнтовані на розвиток у них інтересу до вивчення предмета. Як доводить педагогічний досвід найкращу результативність навчання показують учні класів, де вчитель фізики здійснює диференційований підхід як до кожного учня, так і всього класу, з урахуванням і застосуванням властивостей, притаманних ним психотипів, які обговорені вище. Осо-

бистісно-орієнтований підхід дозволяє сформувати в учнів теоретичне, практичне та креативне мислення. Всі ці види розумової діяльності доповнюють один одного і допомагають сформувати в учнів гармонічно розвинений інтелект, що з позицій гуманізації і гуманітаризації навчання є кінцевою метою навчально-виховного процесу [2].

У класах гуманітарного профілю навчання, де фізика не є основним предметом, учителю приходиться докладати значних зусиль для підтримки стійкої цікавості до предмету серед учнів [7]. Вирішення цієї проблеми ми бачимо в площині особистісно-орієнтованих методів навчання, що спрямовані на виховання самостійно мислячої й дієздатної особистості. При цьому необхідна відмова від педагогічної авторитарності, однобічності в оцінюванні досягнень учнів, що потребує різнопланового наукового пошуку методів викладання-навчання, спрямованих на розвиток розумових здібностей учнів.

Вчителі фізики гуманітарних класів уже давно приділяють основну увагу не механічному запам'ятовуванню учнями навчального матеріалу, а розвитку їхнього мислення [6]. Учнів необхідно навчати аналітично розглядати матеріал, який вивчається, що передбачає акцентування на розкладання, дослідження початків, елементарних принципів, у силу яких розмірковування приймає доказовий характер. Добре відомо, що в наш час інтелектуальний розвиток людини визначається не обсягом знань, які утримуються в пам'яті, а готовністю людини до відбору необхідних знань шляхом критичного аналізу, осмислення інформації та вмінням самостійно приймати рішення.

Формування та розвиток в учнів критичного мислення є одним з напрямків розвитку методики особистісно-орієнтованого навчання фізики [3]. Цей вид розумової діяльності базується на діалозі вчителя з учнями, в ході якого учні змушені аналізувати навчальну інформацію, обирати відповіді із запропонованих варіантів, вносити власні пропозиції щодо розв'язання проблем, поставлених учителем у своїй розповіді. Все це допоможе учню сконцентрувати увагу на більш поглибленому та інтенсивному сприйнятті навчального матеріалу.

Формування критичного мислення учнів у процесі навчання набуває особливо актуального значення не лише у зв'язку з новими задачами сучасної школи. В особистісно-орієнтованій педагогіці способи формування критичного мислення повинні відповідати розвитку суспільства та підсиленню уваги до внутрішнього світу особистості. Використання методів, що розвивають в учнів критичне мислення, дозволяють підсилити їх мотивацію до навчання, розкрити практичне значення матеріалу, що вивчається, їхню життєву необхідність, дають можливість учням випробувати свої розумові здібності та проявити оригінальність у відповіді, складанні й розв'язанні задач, виконанні лабораторних та експериментальних робіт.

Одним з особистісно-орієнтованих методичних підходів при вивченні фізики в гуманітарних класах є застосування інформаційного аналізу. Інформаційний аналіз передбачає шлях від простого до складного, коли на кожному етапі має застосовуватися комплекс питань, спрямованих не просто на сприймання інформації, а на її одночасний аналіз.

Невирішеної проблемою особистісно-орієнтованої методики фізики є суб'єкт-суб'єктні відносини між вчителем фізики і учнями гуманітарного класу. Як показує педагогічний досвід авторів цієї статті, взаємодія в таких відносинах відбувається за наступними напрямками: викладацьким, виховним, пізнавальним і комунікаційним. Коли вчитель фізики ускладняє навчальний матеріал, учні гуманітарних класів втрачають інтерес до предмета. Те ж саме відбувається у разі обмеженості навчального матеріалу. Для запобігання цього й підвищення ефективності навчання доцільно використовувати не лише прямий зв'язок «учитель – учень», а й зворотний зв'язок «учень – учитель». Для цього доцільно проводити навчання нового матеріалу у формі діалогу вчителя з учнями, періодично здійснювати актуалізацію одержаних раніше знань, знаходити особистісно-орієнтовані методичні прийоми і засоби, спрямовані на усвідомлене опанування фізичним знанням. Важливо визначити основні типи сприйняття фізичного знання учнями. Ми пропонуємо розвиток особистісно-орієнтованих методів навчання фізики з урахуванням психологічних і соціонічних особливостей учнів, а також такими типами сприйняття ними інформації [9]. Їхнє урахування дає можливість формувати особистісно-орієнтовані методичні підходи до розробки навчального плану проведення занять з фізики, добору практичних завдань і лабораторних робіт, що дозволить виявити шляхи впливу на формування зацікавленості до засвоєння фізичних знань.

Багаторічне педагогічне дослідження, проведене нами в класах гуманітарного профілю, дає нам можливість стверджувати, що для підвищення рівня зацікавленості всіх учнів гуманітарного класу до вивчення фізики достатньо зацікавити тих учнів, чиї типи сприйняття інформації, а також психологічні та соціонічні особливості, співпадають або є достатньо близькими за певними ознаками. У такому випадку в класі виникає поширення зацікавленості до вивчення фізики, саме тоді решта учнів, зважаючи на «своєрідну популярність» предмета серед однокласників, також починають підвищувати свій рівень фізичних знань. Зазначений методичний прийом уможливлює застосування і врахування особливостей практично всіх учнів конкретного класу.

Як зазначалось вище, навчальний час, що відводиться на вивчання фізики, є обмеженим і особистісно-орієнтований підхід педагога до кожного з учнів просто вийде за рамки цих обмежень. Натомість запропоноване врахування психологічних та соціонічних особистих особливостей класу і кожного учня окремо допоможе спрямувати увагу учнів гуманітарних класів на вивчання «небажаної й непотрібної» для них фізики.

Таким чином, відповідно до вище обговореного можна зробити наступні висновки.

Для гармонійного розвитку інтелекту і здібностей учнів класів гуманітарного профілю, усунення психологічних факторів, які істотно гальмують процес вивчення ними фізики, а також для максимального підвищення зацікавленості учнів у цьому процесі, доцільно розробляти і застосовувати особистісно-орієнтовану методику навчання фізики.

Саме у методиці фізики, коли враховуються психологічні та соціальні особливості учнів, створюється підґрунтя для розвитку особистісно-орієнтованого навчання фізики, а також умови щодо підвищення їхньої зацікавленості у вивченні непрофільного предмету, належного формування в них наукового світогляду, а також теоретичного, практичного, критичного та креативного мислення.

Актуальність запропонованого підходу полягає не лише у залученні учнів до вивчення фізики, але й створенні в них сталого прагнення до безупинного саморозвитку і в майбутньому.

Подальші дослідження будуть присвячені розробці конкретних методів, спрямованих на розвиток особистісно-орієнтованої методики навчання фізики в класах гуманітарного профілю навчання.

Література та джерела

1. Акимова Г.Е. Как помочь своему ребенку? : Справ. для неравнодушных родит / Г.Е.Акимова. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 332 с.
2. Бойко М.П. Гуманізація фізичної освіти: мета чи засіб? / М.П.Бойко // Фізика та астрономія в школі. – 1997. – №2. – С.8-10
3. Клустер Дэвид. Что такое критическое мышление? [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://testolog.narod.ru/Other15.html>. – Загол. з екр. – Мова рос.
4. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Психология индивидуальных различий /А.Е.Личко; под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, В.Я.Романова. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – С.288-318
5. Милютина Е.Л. Психологические рецепты на каждый день / Е.Л.Милютина. – М.: Независимая фирма «Класс», 2001. – 384 с.
6. Минкина Ф.Ф. Критическое мышление учащихся и педагогические способы его формирования (на материале обществоведческого курса): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «Общаяпедагогика, история педагогики и образования» / Минкина Фания Фатыховна. –

Казань, 2000. – 166 с.
7. Незабитовський І. Ідея побудови програми для гуманітарних класів / Ігор Незабитовський // Фізика та астрономія в школі. – № 2. – 2000. – С.15-17
8. Програми для профільних класів загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. Фізика. 10-11 класи. – К.: Педагогічна преса, 2004. – 19 с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
10. Стратиевская В.И. Как сделать, чтобы мы не расставались. Руководство по поиску спутника жизни. Соционика / В.И.Стратиевская. – М.: Издательский Дом МСП, 1997. – 496 с.
11. Усенко О.Л. До питання про гуманітаризацію викладання фізики у школі / О.Л. Усенко // Фізика та астрономія в школі. – 1996. – №1. – С.12-13
12. Федчишин О. Особливості навчально-пізнавальної діяльності учнів гуманітарного профілю / Ольга Федчишин // Фізика та астрономія в школі. – 2011. – №4. – С. 33-37.

В статье раскрывается значение учета психологических и соционических особенностей учащихся классов гуманитарного профиля создаст основу для соответствующего формирования у них теоретического, практического, критического и креативного мышления. Актуальность предложенного подхода заключается не только в привлечении учеников к изучению физики, а и в создании у них постоянного желания дальнейшего саморазвития в этом направлении.

Ключевые слова: гуманизация образования, личностно-ориентированная методика обучения физике, гуманитарные классы, критическое мышление.

The authors of the article have considered the taking into account of psychological and socional features of pupils of classes of humanitarian profile while creating the basis for corresponding formation of theoretical, practical, critical and creative thinking in them.

Key words: the humanization of education, the personal-focused technique of physics teaching, humanitarian classes, critical thinking.

УДК 378.147.53

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ

Шатковська Галина Іванівна,
м.Київ

Розглянуто особливості системоутворювальних компонент професійної компетентності педагога, що становлять основу його творчої самореалізації і саморозвитку в контексті фундаменталізації навчання у вищій школі.

Ключові слова: фундаменталізація навчання, педагогічні технології, пізнавальна діяльність, професійні компетентності.

Актуальність теми. Інноваційні стратегії вдосконалення навчання (насамперед, фундаменталізація навчання студентів) з особливою гостротою ставлять питання розроблення і вибору педагогом адекватних технологій навчання.

Мета дослідження: описати та охарактеризувати вплив педагогічних технологій на ефективність фундаменталізації навчання.

Аналіз останніх джерел та публікацій. Проблеми технологічного підходу до навчання глибоко осмислені в працях учених (В.І. Андрєєва, В.П. Беспалька, С.У. Гончаренка, І.Ф. Ісаєва, М.В. Кларіна, В.Л. Матросова, В.М. Монахова, Н.М. Платонової, С.О. Семерікова, В.А. Сластьоніна, А.В. Ходусова, В.Д. Шарко).

У науково-педагогічній літературі немає єдиного підходу до інтерпретації поняття «педагогічна технологія». Так, у праці В.М. Монахова [5] систематизовані деякі його визначення:

- технологія – це мистецтво, майстерність, уміння, сукупність методів оброблення, зміна стану;
- технологія – це культурне поняття, пов'язане з мисленням і діяльністю людини;
- технологія – це інтелектуальне перероблення технічно значущих якостей та здібностей;
- технологія – це сукупність знань про методи проведення будь-яких процесів;
- технологія – це орієнтоване, цілеспрямоване, навмисне педагогічне бачення і вплив на навчальний процес;
- –технологія – це змістовна техніка реалізації навчального процесу;
- технологія – це засіб гарантованого досягнення цілей навчання;
- технологія – це опис процесу досягнення планованих результатів навчання;
- технологія – це проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці;
- технологія – це мінімум педагогічних експромтів у практичному викладанні;
- технологія – це радикальне оновлення інструментальних і методологічних засобів педагогіки і методики за умови збереження наступності в розвитку педагогічної науки і практики.

Поняття «педагогічна технологія» означає спрямованість педагогічних досліджень на радикальне вдосконалення діяльності, підвищення її результативності (в сенсі гарантованого досягнення мети), інтенсивності, інструментальності, технічної озброєності.

Інтегруючи думки вчених, В.А.Сластьонін наводить такі характеристики педагогічної технології: системність, концептуальність, науковість, інтегративність, гарантованість результату, відтворюваність і можливість тиражування та перенесення в нові умови, ефективність і якість навчання, алгоритмічність, оптимальність.

При цьому В.А.Сластьонін вважає, що цей набір характеристик «педагогічної технології» не є безперечним і виокремлює як її інтегруючу ознаку – законодоцільність. З урахуванням цієї позиції педагогічна технологія визначається ним як педагогічна діяльність, що максимально реалізовує закони навчання, виховання та розвитку особистості, і тому забезпечує його кінцеві результати. Чим повніше осягнуті й реалізовані педагогом ці закони, тим вища гарантія результату [8].

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічна технологія спонукає педагога знаходити підстави результативності діяльності; мобілізовувати кращі досягнення науки і досвіду; будувати діяльність на інтенсивній, тобто максимально-науковій, а не екстенсивній основі, що веде до невиправданих витрат сил, часу, ресурсів; приділяти належну увагу прогнозуванню і проектуванню діяльності для запобігання її корекції в ході виконання; використовувати новітні інформаційні засоби, максимально автоматизувати рутинні операції тощо. Інакше кажучи, технологічність стає домінуючою характеристикою діяльності людини, означає перехід на якісно новий ступінь ефективності, оптимальності, наукоємності порівняно з традиційним рівнем, що виражався поняттям «мето-

дика». Технологія – це не данина моді, а стиль сучасного науково-практичного мислення [3, с.36].

Учені виокремили критерії діяльності викладача в деякому фрагменті педагогічного процесу (для засвоєння будь-якої теми, розділу навчального комплексу), що провадиться на технологічному рівні:

- наявність чітко і діагностично заданої мети, тобто коректно-вимірного подання понять, операцій, діяльності студентів як очікуваного результату навчання, способів діагностики досягнення цієї мети;
- подання змісту матеріалу, що вивчається, у вигляді системи пізнавальних і практичних завдань, орієнтовної основи і способів їх вирішення;
- наявність досить жорсткої послідовності, логіки, певних етапів засвоєння теми;
- указання способів взаємодії учасників навчального процесу на кожному етапі (викладача і студентів, студентів один з одним), а також їх взаємодії з інформаційною технікою (зокрема комп'ютером);
- мотиваційне забезпечення діяльності викладача і студентів, що ґрунтується на реалізації їх особистісних функцій у цьому процесі (вільний вибір, креативність, професійний зміст);
- зазначення меж правилодоцільної (алгоритмічної) і творчої діяльності викладача, допустимого відступу від одноманітних правил;
- застосування в навчальному процесі новітніх засобів і способів оброблення інформації [3, с.38-39].

У праці [2] В.П.Безпалько виділяє такі важливі елементи педагогічної технології:

- чітке, послідовне педагогічне, дидактичне розроблення цілей навчання, виховання;
- структурування, упорядкування, ущільнення змісту, інформації, що підлягають засвоєнню;
- комплексне застосування дидактичних, технічних, у тому числі і комп'ютерних, засобів навчання та контролю;
- підсилення, наскільки це можливо, діагностичних функцій навчання і виховання;
- гарантованість досить високого рівня якості навчання.

Зазвичай ноу-хау будь-яких технологій, як зазначає В.М.Монахов, описується за допомогою чотирьох рівнів:

1) концептуального, що являє собою стратегічні завдання, які розв'язуються за допомогою технології, опис сутності технології, та основні елементи, а також їх функції;

2) процедурного, що розкриває сутність кожного елемента як окремо, так і в сукупності;

3) предметно-конкретного, що розкриває сутність, етапність, зміст розроблення нової педагогічної технології;

4) матеріалізації технології: опис основних можливих результатів і виходів, що завершують створення нової педагогічної технології і забезпечують її повноцінне впровадження та функціонування в освітній практиці [5].

Технології навчання можна ідентифікувати, як вважає В.І.Андрєєв, за ступенем висловлювання, реалізованості таких критеріїв:

- цілеспрямованості (чіткості, точності, дидактичної опрацьованності цілей);
- концептуальності (опори на глибоко розроблену педагогічну (дидактичну) теорію);
- системності (цілі, зміст, форми, методи, засоби, умови навчання проектуються і застосовуються в цілісній системі);
- діагностичності (оцінювання вихідного, проміжного та підсумкового результату навчальної діяльності студентів повинні мати не формальний кількісний, але глибоко якісний – діагностичний характер);
- гарантованості якості навчання (коефіцієнт засвоєння навчального матеріалу має бути не нижчим за 0,7);
- новизни (опори на новітні досягнення педагогіки, психології, дидактики, використання сучасних ідей і видеозасобів, комп'ютерні техніки тощо) [1, с.250].

Педагогічні технології є інтелектуальними, наукоємними результатами діяльності педагога, які забезпечують:

- справжній науковий характер педагогічної діяльності, її прогностичну силу і практичну ефективність;
- структурування педагогічної діяльності з проектування процесу навчання на основі власної цілісної концепції;
- створення умов для системної діагностики, яка відстежує поетапну реалізацію цілей і отримання запланованої результативності;
- творчість самореалізації та самовдосконалення педагога;
- інтеграцію концептуальних напрямів вдосконалення процесу навчання в сучасній вищій школі;
- ціннісно-смислове самовизначення, самореалізацію педагога і студентів в умовах їх співтворчості.

Педагогічні технології іноді мають низький коефіцієнт гарантованості досягнення попереднього задуму (щодо непедагогічних технологій). Це пов'язано, на думку В.М.Шепеля, з тим, що об'єкт педагогічної технології – студент (активний суб'єкт навчального пізнання), має індивідуальну

траєкторію розвитку та самовдосконалення.

Специфіка педагогічної технології на думку М.В. Кларіна, полягає в тому,

що в ній конструюється і здійснюється такий навчальний процес, який повинен

гарантувати досягнення поставлених цілей.

Таким чином, у моделюванні педагогічної технології особливе місце займає категорія «що». Як зазначає М.В.Кларін, для розроблення педагогічних технологій існує кілька способів постановки целей, тобто їх визначення через:

- досліджуваний зміст;
- діяльність педагога;
- внутрішні процеси інтелектуального, емоційного, особистісного розвитку учня (студента);
- навчальну діяльність учнів (студентів).

Крім того, підкреслює М.В.Кларін, цілі повинні відрізнятися підвищеною інструментальністю. Цілі осмислюються через результати навчання, виражені в діях студентів, причому в таких, які педагог може надійно оцінити.

Як найбільш ефективні М.В.Кларін вирізняє такі типи технологічних моделей навчання: відтворений навчальний цикл (критеріально-орієнтоване навчання); технологію повного засвоєння; навчання як освоєння нового досвіду.

У контексті фундаменталізації навчання найефективнішим є варіативне поєднання технологій: проблемно-модульної, проблемно-розвивальної, комп'ютерної, евристичної.

Модульна технологія забезпечує вирішення комплексу таких дидактичних завдань:

- побудови ефективного змісту навчання з можливістю його гнучкої зміни;
- забезпечення можливості індивідуалізації змісту навчання та педагогічного управління;
- активізації учнів, забезпечення їх самостійності;
- максимальної реалізації творчого потенціалу педагога і студента (П.А.Юцявічене, М.А.Чошанов, М.М.Махмутов та ін.)

Семантично поняття «модульне навчання» пов'язане з поняттям «модуль» (від лат. *modulus* – функціональний вузол).

Дидактичні проблеми модульного навчання вперше розроблені у працях П.А.Юцявічене [11], сутність якого полягає в тому, що студент більш самостійно або повністю самостійно може працювати із запропонованою йому індивідуальною навчальною програмою, яка містить в собі цільову програму дій, банк інформації і методичне керівництво спрямоване на досягнення поставлених дидактичних цілей. При цьому функції педагога можуть варіюватися від інформаційно-контролюючої до консультативно-координуючої [11, с.4].

Принципові особливості модульного навчання полягають у такому:

- зміст навчання подається у закінчених, самостійних комплексах-модулях, які одночасно є банком інформації і методичним посібником з його засвоєння;
- взаємодія викладача і студента в навчальному процесі здійснюється на принциповій основі – за допомогою модулів забезпечується усвідомлене самостійне досягнення студентом

певного рівня попередньої підготовки до кожної зустрічі з викладачем;

– суть модульного навчання потребує неминучого дотримання суб'єкт-суб'єктних взаємин між педагогом і студентом у навчальному процесі.

Згідно з дослідженнями П.А.Юцявічене модульне навчання ґрунтується на таких дидактичних принципах: модульності; структуризації змісту навчання на відособлені елементи; динамічності; дієвості й оперативності знань та їх системи; гнучкості; усвідомленої перспективи; різнобічності методичного консультування; паритетності.

М.А.Чошанов наводить більш ґрунтовну характеристику модульного навчання та зазначає, що модуль можна подати як навчальний елемент у формі стандартизованого буклету, який складається з таких компонентів: блоку навчальних цілей; блоку опорних понять, термінів; проблемного блоку; блоку «про що цей модуль?»; блоку основного змісту в запитаннях і відповідях; блоку індивідуальних завдань, ситуацій; блоку контролю; блоку бібліографії [10].

В умовах модульного навчання доцільна, на думку М.А. Чошанова, інтеграція

на рівні целей, змісту, діяльності, технологій та результатів.

Т.А.Терехова, Н.Д.Савченко, О.С.Волков, досліджуючи питання моделювання навчальних дисциплін у вищому навчальному закладі, розглядають модульність як провідний принцип сучасної вищої освіти і обґрунтовують значущість міжпредметних модулів, що забезпечують істотне підвищення якості діяльності студентів. При цьому педагог повинен виділити логічну (пов'язану з конкретним предметним змістом) і дидактичну структури кожного модуля [6].

Проблемно-модульне навчання також може бути осмислене як ефективна педагогічна технологія, що забезпечує ефективність фундаменталізації навчання.

У технології проблемно-модульного навчання, засновниками якої є М.І.Махмутов, М.А.Чошанов [4], структура категорії методів навчання, яка включає в себе метод пізнання, метод викладання і метод навчання.

Проблемно-модульне проектування змісту навчання має такі етапи:

– компанування курсу у розрізі фундаментальних понять і методів пізнавальної діяльності;
– визначення ядра – базового змісту проблемного модуля. Суттєвою умовою відбору цього інваріанта є акцент на принциповому змісті методів пізнавальної діяльності. Це передбачає врахування таких принципів та критеріїв відбору базового змісту, як фундаментальність, генералізація, наступність, неперервність;
– виділення професійно-значущих навчальних проблем, вирішення яких вимагає застосування адекватних поставленій проблемі методів пізнавальної діяльності;
– відбір змісту і визначення обсягу варіативних модулів, спрямованих на забезпечення профільної і рівневої диференціації, а також створення студентам умов для індивідуального темпу просування різними варіантами проблемно-модульної програми: повним, скороченим і поглибленим.

У структуру проблемного модуля включаються такі інваріантні блоки: «вхід», узагальнення, теоретичний, генералізації, «вихід», а також варіативні блоки двох типів: вступні (блоки актуалізації, історичний, проблемний) і прикладні (блоки застосування, стикування, помилок і поглиблення).

Технології проблемно-модульного навчання включають кілька його видів: проблемно-діалогове; проблемно-задачне; проблемно-алгоритмічне; проблемно-модульне; проблемно модельне; проблемно-комп'ютерне. Вони націлені на стимулювання пізнавального процесу, розвиток наукового дослідницького стилю мислення та розумової діяльності, логіки міркувань, рефлексії, а токож на ґрунтовне оволодіння методами пізнання. Педагогічною цінністю є те, що студент сам оплановує логічну систему міркувань. Значущою є також доказовість обговорюваних теоретичних положень.

Ця технологія має містити високий рівень готовності студентів, стабільність ціннісної орієнтованості на саморозвиток.

Поєднання модульності і проблемності забезпечує генералізацію – «стиснення» наукової інформації. Використання комп'ютера для реалізації цієї технології значно підвищує їх ефективність. Крім того, комп'ютерні технології дозволяють проаналізувати студентам свою діяльність щодо її системності, цілісності, продуктивності.

Проблемне навчання можна розглядати як одну з технологій навчання, спрямовану на формування структури навчально-пізнавальної діяльності, що включає мету-мотивацію, концептуальну модель дій, гіпотезу-прогнозування, програму дій, виконавчу частину і рефлексивний процес, що ґрунтується на оцінюванні суб'єктів вироблених ним власних дій і побудований віповідно до програми дій, співвіднесених з цілями і отриманими результатами.

Проблемне навчання передбачає багатоплановість функцій пізнання і трактування практики як джерела і критерію істинного пізнання. Переваги проблемної технології навчання і полягають у тому, що завдяки проблемним ситуаціям обумовлено суб'єктивність навчальних дій, обґрунтовано функціональну структуру процесу навчання. Студент не тільки сприймає інформацію, а й прагне самостійно визначити свої дії, необхідні для її отримання, а також оцінити ситуацію і прогнозувати можливості її вирішення за допомогою способів і засобів, необхідних для ефективного усунення суперечностей (М.М. Левіна).

Крім того, проблемне навчання – це педагогічна технологія навчання, яка за своїм змістом і структурою синтезує творчі процеси педагога і студентів. Задум зробити навчальний процес творчим неминуче потребує творчого підходу до власної діяльності. Особливості педагогічної діяльності полягають у такому: процес конкретизації цілей через зведення змісту навчальної інформації до системи навчальних проблемних завдань та проблемних ситуацій; регулювання пошукової навчальної діяльності з дотриманням основного правила проблемного навчання – надання певної свободи дій та регламентації цих дій в системі повної структури пізнавального процесу, систематичноий контроль за просуванням студентів; діагностичні процедури, які мають орієнтацію на індивідуальний план та інтерпретаційну оцінку стану інформаційного і психологічного процесів; забезпечення стійкості процесу за рахунок оновлення інформаційно-діяльнісного середовища; формування у студентів задоволення пізнавальним процесом і рефлексивною діяльністю, концепції «Я», виховання індивідуальності та самостійності, ініціативи і творчості.

Моделюючи проблемне навчання, слід виходити з вимог педагогічної технології: здійснення єдиної системи прогнозування, проектування та регулювання навчальної діяльності; передбачення багатоаспектності та поліфункціональності проблемного навчання, побудова проблемної логічної структури пізнавального пошуку; систематичне оцінювання стану педагогічної системи, аналіз її функціонування і негайне введення поправки для усунення небажаних відхилень, стимулювання інтересу до вирішення проблеми і прагнення домогтися успіху.

Проблемне навчання має технологічні характеристики в організації процесу навчання. Особливість його полягає в тому, що навчальна діяльність, якою управляє педагог, повинна відображати пошукову діяльність студентів і рефлексивне ставлення до власної діяльності. Тому проблемне навчання узгоджується зі структурою дослідницької пізнавальної діяльності і виконує функцію управління творчим навчальним процесом.

Евристична технологія навчання має особливе значення для розвитку фундаментальних креативних якостей студентів. Творчість як процес створення нового вимагає виходу за існуючі межі особистісного знання і ґрунтується на умінні:

– прогнозувати розвиток фундаментального і прикладного наукового знання та перспективи власного розвитку на його основі;
– інтегрувати методи пізнання у вирішення навчальних проблем.

Евристична технологія навчання основана на системній організації інтелектуальної евристичної діяльності. При цьому акцент зміщується з отримання результату на організацію продуктивної

інтелектуальної діяльності для його отримання, яка ґрунтується на таких методах мислення: аналізі, синтезі, порівнянні, абстрагуванні, гіпотезі, індукції, дедукції, моделюванні, розумовому експерименті.

Евристична діяльність є важливим елементом творчого мислення. При цьому мислення здатне об'єднувати, зіставляти, протиставляти інформацію про об'єкти та явища, безпосередньо один з одним не пов'язаних [9, с.37]. Загальну характеристику елементів евристичної діяльності наведено в праці [9, с. 165].

Відповідно до евристичної технології педагог повинен володіти методикою евристичної діяльності. Евристична діяльність являє собою ті розумові операції, які використовуються незалежно від специфіки навчального предмета чи майбутньої професійної діяльності.

Дослідницька діяльність педагога має бути спрямована на складання нестандартних завдань, розроблення варіативних моделей творчої, дослідної діяльності студентів, що, у свою чергу, забезпечується високим рівнем його методологічної, інтелектуальної, креативної, інформаційної культури.

Особливе місце в контексті фундаменталізації навчання має інформаційна технологія навчання, що включає також комп'ютерні навчальні технології. Ці технології забезпечують формалізацію знань, продуктивне застосування методів математичного моделювання, системність процесу навчальної та навчально-дослідної діяльності під час вивчення різних явищ і процесів навколишнього світу, взаємодію між природознавством, технікою, гуманітарними науками. На основі нових інформаційних та комп'ютерних технологій створюються засоби підтримки навчального процесу, зокрема довідкові, текстові, графічні матеріали, інформаційно-довідкові системи, діалогові навчальні системи і тренажери. Навчально-методичне забезпечення має відображати не тільки можливості нових інформаційних та комп'ютерних технологій, а й збільшувати обсяг робіт пошукового та дослідницького характеру.

Комп'ютерна технологія навчання студентів, її сутність і особливості в контексті фундаменталізації навчання детально розкриті в монографії С.О. Семерікова [7].

Таким чином, використовуючи ту чи іншу педагогічну технологію, необхідно створювати умови для творчого засвоєння студентом фундаментальних наукових знань, творчої самореалізації і творчого саморозвитку на їх основі та відкриття нових.

Педагогічна проектувальна діяльність спрямована на формування технології, яка охоплює:

- стратегію і тактику непрямого управління розвитку методолого-культурологічного фундаменту студента;
- діагностувальні цілі навчання;
- варіативну інтеграцію дидактичних принципів та умов організації навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- різноманітність методичних прийомів і засобів;
- поетапний перехід студентів від навчально-пізнавальної до навчально-дослідної, і зрештою – до творчої діяльності;
- критерії якості знань і особистісного розвитку студентів.

Системоутворювальними компонентами професійної компетентності педагога, що становлять основу його творчої самореалізації і саморозвитку в контексті фундаменталізації навчання у вищій школі, є:

- володіння системою фундаментального предметного і методологічного
- знання;
- здатність до теоретико-методологічного осмислення сучасних концепцій фундаменталізації вищої освіти, її дидактичних моделей, до вироблення власної професійної позиції зі здійснення фундаменталізації навчання студентів;
- стійка ціннісна орієнтація на творчу самореалізацію і саморозвиток в контексті фундаменталізації навчання студентів;
- володіння загальнонауковими і професійно-педагогічними методами пізнання;
- опанування високого рівня методологічної, інтелектуальної, креативної, інформаційної культури;
- вироблення дослідного і креативного стилю мислення та діяльності;
- здатність і готовність до культуротворчого діалогу зі студентами;
- здатність до теоретико-методологічного, критичного осмислення власного досвіду творчої, дослідницької діяльності передового педагогічного досвіду.

Найбільш ефективно фундаменталізація навчання розкривається в умовах застосування та варіативного поєднання технологій проблемно-модульного, проблемно-розвивального, комп'ютерного, евристичного навчання. З перевіркою цього положення пов'язано перспективи подальших досліджень.

Література та джерела

1. Андреев В.И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития / В.И.Андреев – Казань: Центр инновац. технологий. 2000. – 607 с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П.Беспалько – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
3. Гуманистическая парадигма и личностно-ориентированные технологии профессионального педагогического образования /Под ред В.Л.Матросова. – М.: Прометей, 1999. – 116 с.
4. Махмутов М.И. Педагогическая технология развития мышления учащихся / М.И.Махмутов, М.А.Чошанов, Г.И.Ибрагимов – Казань: ТГЖИ, 1993. – 88 с.
5. Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса / В.М.Монахов – Волгоград: Перемена, 1995. –152 с.
6. Савченко Н.Д. Моделирование учебных дисциплин в вузе / Н.Д.Савченко, Т.А.Терехова, Е.С.Волков – Чита: Изд-во ЧТУ. – 205 с.
7. Семеріков С.О. Фундаменталізація навчання інформатичних дисциплін у вищій школі: монографія / Наук. ред.. акад.. АПН України, д-р. пед. наук, проф. М.І.Жалдак. – Кривий Ріг: Мінерал; К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. – 340 с.
8. Сластенин В.А. Педагогический процесс как система. – М: Издат. дома Магистр-Пресс, 2000. – 488 с.
9. Соколов В.Н. Педагогическая эвристика: Введение в теорию и методику эвристической деятельности: учеб. пособие для студ. Высш. учеб. Заведений / В.Н.Соколов. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 255с.
10. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения / М.А. Чошанов – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.
11. Юцявичене П.А. Методы модульного обучения / П.А.Юцявичене – Вильнюс: Мин.вуз Лит. ССР, 1988. – 55 с.

Рассмотрены особенности системообразующих компонент профессиональной компетентности педагога, составляющие основу его творческой самореализации и саморазвития в контексте фундаментализации обучения в высшей школе.

Ключевые слова: фундаментализация обучения, педагогические технологии, познавательная деятельность, профессиональные компетентности.

The features of the system-forming component of professional competence of teachers that are the basis of his creative self-realization and self-development in the context fundamentalizatsiyi training in high school.

Key words: fundamentalization of learning, educational technology, cognitive activity, professional competence.

УДК 372.853:004

ПРЕПОДАВАНИЕ ФИЗИКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Шебень Владимир,
Чатарийова Мария,
г.Прешов, Словакия
Фечо Андрей,
г.Нитра, Словакия

Физика как учебный предмет в настоящее время находится в трудной ситуации. Продолжая обсуждение вопроса о содержании системы преподавания физики, важно отметить, что центральные реформы образования часто, довольно негативно, влияющие на полноту содержания курса физики, консервативные методы обучения, низкая эффективность обучения, отсутствие интереса студентов к изучению физики – это лишь некоторые из сопутствующих явлений, сопровождающих преподавания физики в наших школах. В этой статье освещаются некоторые возможности рационализации преподавания физики посредством использования инновационных технологий. Внимание авторов сосредоточено на учебном физическом эксперименте и новых возможностях использования высокоэффективных интерактивных методов обучения: активного обучения в лаборатории, имеющей компьютерную поддержку, а также интерактивные демонстрации.

Ключевые слова: школьный физический эксперимент, интерактивные методы обучения.

Современные информационные технологии открывают доступ к нетрадиционным источникам информации, позволяют оптимизировать самостоятельную информационно-поисковую работу, активизировать познавательную деятельность, совершенствовать умения и навыки анализа и систематизации информации. Кроме этого, они открывают новые возможности для творчества, совершенствования профессиональных качеств, реализации новых форм и методов обучения и самообразования.

Одним из широко обсуждаемых сегодня вопросов, который и мы исследуем в нашей статье, вопрос о компьютерной поддержке лабораторий. В связи с этим, считаем необходимым подчеркнуть, что применение ИКТ в отношении осуществления школьного физического эксперимента не может из дидактической точки зрения в полном масштабе заменить осуществление физического эксперимента в его классическом виде. Подмена традиционных форм эксперимента виртуальным не может быть самоцелью, а только средством, которое позволяет учащимся наблюдать и анализировать ход физических явлений, причем в условиях, часто довольно трудно достигаемых в школьных лабораториях.

Проблема использования возможностей новых информационных технологий для решения разнообразных дидактических заданий раскрывается в работах многих словацких педагогов и ученых. В частности, отдельные аспекты этой проблемы раскрывают в своих исследованиях Jana Boržiková, Peter Brečka, Mária Burianová, Žaneta Gerhátová, Milan Klement, Štefan Koprda, Jan Lavrinčik, Martin Magdin, Milan Maroš, Hana Marešová, Anna Martinkova, Miroslav Meier, Peter Monka, Katari□na Monková, Miroslava Ožvoldová, Erika Fechová и многие другие.

Очень интересные разработки в направлении использования новых информационных технологий в содержании обучения физики в школе, а также в содержании подготовки учителей физики и астрономии проводятся нашими украинскими коллегами (П.С.Атаманчук, С.П.Величко, В.И.Заболотный, В.П.Сергиенко, Б.А.Сусь, Н.И.Шут и др.)

Наше исследование посвящается изучению возможностей использования новых информационных технологий в процессе проведения школьного физического эксперимента. Эта проблема в работах перечисленных авторов не раскрывается.

Внедрение информационных технологий в процесс обучения составляет область модернизации преподавания физики и представляется весьма перспективной. Усилия дидактики в плане освоение ИКТ (информационно-компьютерные технологии, и в частности, эксперимент с использованием компьютерного моделирования) в школах открыли перспективы использования двух новых высокоэффективных интерактивных методов обучения: активного познания с поддерживающейся компьютерными средствами лаборатории и интерактивными демонстрациями.

Поддерживающиеся компьютерными средствами лаборатории имеются и в некоторых школах Словакии. Благодаря финансовой поддержке различных грантов и финансирования Фонда ЭСФ наши школы постепенно наращивают компьютерную «мощность». Чаще, однако, мы можем встретиться с ними в зарубежных школах. Одна из основных идей, оправдывающих основательность действия таких лабораторий, это усилия по расширению возможностей применения прогрессивных и эффективных методов и форм в учебном процессе, обеспечивающие активное обучение.

В этих лабораториях происходит реальный эксперимент, причем важная роль в процессе его реализации принадлежит компьютеру. Компьютер, при таких экспериментах, используя соответствующее аппаратное оборудование (интерфейс, датчики) и программное обеспечение (среда программирования) может производить измерения, причем, измеренные данные могут быть обработаны и представлены в различных формах очень быстро, точно и удобно.

Среди позитивов, которые средства компьютерной лаборатории и с этим связанные осуществления физического эксперимента предоставляют, можем включить простое, быстрое, удобное измерение с последующей обработкой собранных данных. Компьютер одновременно исполняет обязанности нескольких измерительных приборов, что позволяет одновременно измерять несколько физических параметров и контролировать их взаимозависимости, позволяет отслеживать динамику сложных физических процессов. С помощью компьютера можно в очень короткое время обработать большие объемы данных, презентовать их по-разному, можно использовать инструменты для их последующего анализа.

Нужно отметить также, что требуется меньше времени, чтобы сделать рутинные расчеты, остается больше времени для разъяснения отдельных фактов, явлений, общения друг с другом и для более глубокого анализа физических процессов. В лабораториях, где эксперименты проводятся при помощи компьютеров, студенты также имеют возможность узнать о новых измерительных технологиях и их применении на практике.

На занятиях по физике, где необходимо проведение эксперимента компьютерные технологии могут быть использованы поразному: для демонстрационных экспериментов, лабораторных заданий и полевых экспериментов, для физического практикума учащихся. Иными словами, в системе школьного физического эксперимента с использованием компьютерных технологий можно выделить следующие типы экспериментальных работ:

- Фронтальные демонстрационные эксперименты.
- Интерактивные демонстрационные эксперименты.
- Лабораторные эксперименты (исполняемые в группах учащихся по двое - трое).
- Физические экспериментальные практикумы.
- Эксперименты на местности.

Для наблюдения фактических физических, химических или других экспериментов в режиме реального времени, мы можем использовать т. наз. отдаленные лаборатории (виртуальный физический эксперимент). Учащиеся могут в них через интернет непосредственно обладать отдаленными устройствами, динами-

чески изменять величину их входных параметров и через камеру следить за текущими процессами в режиме реального времени в лабораториях, которые учащиеся не могли бы посетить лично. Наиболее широко распространенными отдаленными лабораториями в основном являются физические, химические и биологические. Студенты могут на расстоянии управлять фактическим научным оборудованием и следить за экспериментом непосредственно через веб-камеру.

Чтобы реальные эксперименты были доступными для студентов заочного обучения в некоторых странах используются т. наз. эксперименты, управляемые на расстоянии или отдаленные эксперименты, когда студент в точке А через посредство интернета подключится к эксперименту в точке В, он может наблюдать за ним, влиять на него, считывать показания приборов и делать анализ данных. Природа отдаленного (виртуального) эксперимента заключается в том, что пользователь наблюдает и управляет экспериментом через интернет из другого места та используются также, как из места, где экспериментальная установка находится. Серия таких экспериментов образует отдаленную лабораторию. Основные элементы отдаленного эксперимента включают в себя:

- экспериментальную установку с компьютером и с аппаратными средствами и программным обеспечением для компьютером поддерживающего измерения (интерфейс, датчики) и управление оборудования компьютером;
- веб-камеру для отслеживания каждого из этапов эксперимента;
- подключение к интернету в режиме: сервер - клиент.

В сущности, дело касается мониторинга и управления реальным экспериментом в реальном времени через веб-камеры и интернет, в то время как пользователь (исследователь, преподаватель, студент, неспециалист) в состоянии регулировать, или же изменять параметры эксперимента (напряжение, расстояние, освещение и так далее), наблюдать за измеренными зависимостями, отображающимися в таблице, или же графах и измеренные данные умеет принять для дальнейшей обработки. К позитивным сторонам использования отдаленных экспериментов можем включать:

- Свободный доступ к экспериментам, не нужно никакое программное обеспечение.
- Эксперименты доступны 24 часа в сутки.
- Простота в обращении и интерактивности.
- Студенты и интересующиеся могут выбрать оптимальное время и скорость изучения.
- Традиционные демонстрационные эксперименты, осуществленные совместно с преподавателем, студенты могут попробовать одни.
- Возможность наблюдать за экспериментами, которые сложно и дорого реализовать в реальных условиях обучения.

К наиболее интересным проектам для удаленной лаборатории с акцентом на образовательные цели относятся:

Проект е-лаборатория iSES: http://www.ises.info/index.php/cs/ во главе с доцентом Франтишеком Лустигом /doc. František Lustig/, кафедра дидактики физики физико-математический факультет Университета имени Карла в Праге.

Проект remotely controlled laboratory: http://rcl.physik.uni-kl.de/ во главе с проф. доктором Г. Й. Йодлом /prof. Dr. H. J. Jodl/, Технический университет Кайзерслаутерн, Германия.

Использование отдаленных (виртуальных) лабораторий, по нашему мнению, в ближайшем будущем займет достойное место в системе средств обучения физике. Роль дидактов естественнонаучных дисциплин оптимизировать использование виртуальных лабораторий в педагогической практике при проведении классического эксперимента.

Перспективы дальнейших исследований связаны с раскрытием психолого-дидактических условий эффективности использования компьютерного моделирования в процессе постановки и проведения школьного физического эксперимента.

Выступление было опубликовано благодаря проекту 114-029ПУ-4/2010 /114-029PU-4/2010/ Усовершенствования преподавания избранных дисциплин для адептов учительства академических предметов с использованием обучения через интернет /e-learning/.

Література та джерела

1. Šebeňová I. Možnosti podpory vyučovania technickej výchovy pomocou Internetu a multimediálnych programov. In: Technické vzdelávanie ako súčasť všeobecného vzdelania./ Ivetta Šebeňová. – Banská Bystrica: UMB FPV, 2004. – S.352-356
2. Šterbáková K. A physical experiment using PC technology, Proceedings of V. Burger, S. Il'kovič. – Banská Bystrica, 1998
3. Šterbáková K. Multimédia a počítačom podporovaná výučba fyziky / Katarina Šterbáková // In: Sborník príspěvku, INFOTECH 2007, Moderní informační a komunikační technológie ve vzdelávání. – Votobia Olomouc 2007, Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2007. – S.433-436
4. Lisal J. 2009. Projekt e-laboratoř [online]. [cit. 11.4.2011] Dostupné na internete: <http://www.ises.info/index.php/cs> – Загол. з екрану. – Мова слов.
5. Remotely Controlled Laboratories – RCLs [online]. [cit. 11.4.2001] Dostupné na internete: < http://rcl.physik.uni-kl.de/> – Загол. з екрану. – Мова англ.

Фізика як предмет на даний час знаходиться в складному становищі. Продовжуючи обговорення питання про зміст системи викладання фізики важливо відмітити, що постійні освітні реформи часто, доволі негативно впливають на повноту змісту курсу фізики, консервативні методи навчання, низька ефективність навчання, відсутність в учнів інтересу до предмету - це лише деякі з супутніх явищ, що супроводжують викладання фізики в наших школах. У цій статті розкриваються деякі можливості оптимізації викладання фізики з використанням інформаційних та комунікаційних технологій. Увага авторів зосереджена на навчальному фізичному експерименті і нових можливостях використання високоефективних інтерактивних методів навчання: активного навчання у лабораторіях з комп'ютерною підтримкою та інтерактивних демонстрацій.

Ключові слова: шкільний фізичний експеримент, інтерактивні методи навчання.

Physics as a subject is currently in a difficult situation. Continuing discussions on the content of its didactic system, permanent educational reforms often negatively affect its teaching, conservative educational methods, low efficiency of teaching, lack of students' interest in the subject – these are some of the accompanying phenomena of the teaching of physics in our schools. In this article, we point out some possibilities to increase efficiency of the teaching of physics with the use of information and communication technologies. We pay our attention to school physical experiment and new possibilities of highly efficient interactive teaching methods, active knowledge with the use of computer-supported laboratory and interactive demonstrations. In the article, we also deal with the issue of purposeful and effective use of modern educational technologies such as interactive boards.

Key words: school physical experiment, interactive teaching methods.

УДК 37.035.6

ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ У ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС

Шулла Тетяна Анатоліївна,
м.Ужгород

У даній статті досліджується проблема виховання культури спілкування учнів загальноосвітніх шкіл у поліетнічному середовищі. Особливу увагу звернуто на аналіз стану позакласної роботи освітніх закладів з виховання культури спілкування учнів.

Ключові слова: поліетнічне середовище, виховання, культура спілкування, міжнаціональне спілкування.

На сьогодні будь-якій полікультурній, полінаціональній державі притаманні досить складні проблеми. В одній країні по сусідству проживають спільності людей, яким властиві не тільки різні культурні цінності та соціальний досвід, але й особливі фізіологічні характеристики, структура особистості (темперамент, характер, психічні процеси і т.д.). У кожному з цих аспектів будь-яка нація, народність оригінальна. Подібна оригінальність зберігається навіть у процесі багатовікових міграцій цілих народів. Асимілюючись в те чи інше поліетнічне середовище народ зберігає свою специфіку та унікальність.

Закарпаття завжди було багатонаціональним регіоном. Тому розвиток особистості дитини відбувається в процесі взаємодії різних культур.

Як і в будь-якому колективі, в освітньому середовищі школи спостерігається низка проблем. Одна з них – це конфлікти між дітьми різних національностей. Під час спілкування учні нерідко застосовують образливі висловлювання, що вказують на національну приналежність. Іноді школярі відмовляються брати участь у національних святах і розвагах. У зв'язку з цим виховання в учнів культури міжнаціонального спілкування – це процес формування позитивного ставлення до людської особистості, інтересу до культурного різноманіття, розвитку національної самосвідомості, прагнення зрозуміти і прийняти іншу етнокультуру, виховання на цій основі доброзичливих відносин до людей різних національностей [1].

Значний вклад у дослідження проблеми внесли такі відомі вчені як В. Засименко, О. Кульчицька, Г. Лаврентьєва, О. Лісовий, О. Опалюк, В. Семиченко, Г. Топольницька Ф. Хміль та інші, наукові погляди яких будуть нами проаналізовані.

Поліетнічне середовище ставить певні вимоги до культури спілкування людей:

1. Абстрагування від національного чинника в процесі міжособистісного спілкування. На сьогодні ми все частіше зустрічаємося з протилежною поведінкою не тільки серед дорослих, але й серед дітей. Увага шкільних педагогів далеко не завжди акцентується на цій проблемі, оскільки основна увага приділяється навчальному процесу.

2. Такт у спілкуванні з людьми іншої національності. Тактовна людина ніколи не дозволить собі образити або принизити людину іншої національності, висміюючи традиції, звичаї народу або використовуючи анекдоти, жарти, приказки про представників іншої національності. Однак і цей принцип далеко не завжди реалізується в поведінці учнів загальноосвітніх шкіл.

3. Для людини будь-якої національності властиво шанобливо ставитися до ритуалів, обрядів, звичаїв, традицій будь-якого етносу. У кожного етнічного колективу є свої специфічні традиції, які для представників іншої національності можуть бути незрозумілі і навіть здаватися абсурдними. Проте, скільки б не виникало видимих підстав для обговорення доцільності дотримання тієї чи іншої національної традиції або звичаю, ніколи не слід нав'язувати людині негативних оцінок і установок її етнічного колективу.

4. Вступаючи в обговорення національно-етнічних проблем, необхідно чітко усвідомлювати той обсяг знань, якими людина володіє про дану націю. Найчастіше основні знання про сферу життя того чи іншого етносу люди черпають з таких джерел як публікації у «жовтій» пресі, мережі Інтернет, розповіді інших людей, що дуже часто носять провокаційний характер.

5. Потрібними є знання про традиції, звичаї тих етнічних груп населення, які проживають у даному середовищі, а також їх мови. Людина сама повинна освоїти мінімальні вимоги етикету, властиві етнічному оточенню. При цьому особливо важливими є знання та дотримання заборонних норм. Правила ввічливості кожного народу – це дуже складне поєднання національних традицій і звичаїв. І де б не була людина, вона повинна поважати традиції національного оточення і вести себе відповідно до їх норм. Спілкування представників різних країн, релігійних переконань, національних традицій, укладів життя і культури вимагає вміння поводитися природно, тактовно і гідно [1].

Таким чином, узагальнено культура спілкування може визначатися такими показниками:

- ступінь довершеності в оволодінні комунікативною системою знань;
- сукупність умов, що забезпечують високу комунікативну компетентність, а також рівень комунікативної підготовки людини;
- мова та інші допоміжні засоби комунікації (жестикуляція, мистецтво, а на найвищому щаблі розвитку культури – письмо), ступінь відповідності мови літературним нормам;
- комунікативна установка на спілкування з іншою людиною як найвищою цінністю;
- сукупність моральних вимог, які стають для людини складовою її звичок і навичок, що виявляються в її повсякденній манері спілкування;
- уміння застосовувати етичні норми спілкування, комунікативні знання відповідно до етнопсихологічних особливостей індивіда, норм моралі конкретного суспільства та з урахуванням загальнолюдських цінностей;
- система суспільно визнаних категорій, настанов, забобонів, звичаїв, традицій, які регламентують міжособистісні стосунки [2].

Культура міжнаціонального спілкування формується не на генетичному рівні. Вона соціально детермінована і повинна бути вихована. Якщо ми виховуємо з дитинства, враховуючи сензитивні періоди, чесність, доброту, працьовитість, розумові здібності, то необхідно розглядати культуру міжнаціонального спілкування як складову моральності і розвивати її як базис особистісної культури. Вчені доводять, що національний фактор стає чутливим для дитини, починаючи з старшого дошкільного віку. У неї виникають питання з приводу зовнішності, поведінки, мови. Саме в цей період починають формуватися основи національної самосвідомості [1].

На нашу думку, школа, починаючи з молодших класів, повинна прищеплювати дитині повагу до інших культур. У практиці реального спілкування учні відкривають для себе подібності та відмінності з іншими школярами. Тому мета всіх освітніх установ – не тільки ознайомити дітей з різними етнокультурами, але й навчити їх жити в такій спільноті. Важливим завданням морального виховання учнів є формування та вдосконалення потреби спілкування з іншими людьми, що є гарантом самого спілкування та культури міжнаціонального спілкування.

На сьогодні загальноосвітніми закладами Закарпатської області приділяється значна увага питанню виховання культури спілкування учнів у позаурочній діяльності.

Так, наприклад для учнів 6 класів у школах проводяться години-подорожі "Країна ввічливості", метою яких є пригадати прийняті у суспільстві норми й правила поведінки, слова ввічливості, притаманні суспільству, відповісти на запитання: «Чи є сам учень та його близькі ввічливими та вихованими особистостями?».

Для учнів 7 класів пропонуються бесіди на етичну тематику, метою яких є ознайомлення зі спадщиною українського та інших народів; визначення ролі мовного етикету названих народів у процесі виховання комунікативної культури.

Також проводяться бесіди "Дорожи дружбою", "Про мову та

культуру", "Ввічлива людина", "Етикет спілкування", а також диспути "Молодіжна культура, яка вона є?"; "Що таке повага до людини і як вона проявляється в процесі спілкування?".

Окрім зазначених заходів педагогами шкіл проводяться тематичні вечори, що сприяють підвищенню рівня культури спілкування школярів.

Для учнів 10-11 класів до Європейського дня мов пропонується тематичний вечір "Я люблю мови".

Мета проведення заходу:

1. Розширення країнознавчого і лінгвістичного кругозору через країнознавчу інформацію.
2. Виховання вміння працювати в групі під час вирішення різних мовних завдань.
3. Розвиток мовної активності учнів.
4. Розвиток мотивації до подальшого оволодіння іноземними мовами.
5. Розвиток творчих здібностей, кмітливості.

Виховний захід "Вікно в Європу".

Мета заходу: допомогти учасникам усвідомити себе європейцями не тільки географічно, а й культурно, виховувати повагу до культур різних країн, розвивати пізнавальний інтерес, логіку, мислення.

Завдання:

1. Ознайомлення учасників з історією створення Європейського Союзу.
2. Надання учасникам можливості усвідомлення ідеї Євросоюзу «єдність у різноманітті».
3. Створення умов для розуміння учасниками історичної і культурної спільності всіх європейських народів.

Виховний захід "Карнавал німецьких свят".

Мета і завдання заходу:

- надати учням нові знання про культуру, побут, народні звичаї та традиції, культурну спадщину народу Німеччини;
- розширити їх країнознавчий світогляд;
- стимулювати прагнення учнів до самостійного пошуку нової інформації про країни, мову яких вивчаємо;
- розвивати культуру спілкування, пізнавальний інтерес учнів, пам'ять, уважність, спостережливість, здогадку, активність, уяву, уміння аналізу, порівняння, логічне мислення, естетичний смак, творчість;
- виховувати інтерес до вивчення іноземної мови та країнознавчого матеріалу, ввічливість, ініціативність, колективізм, уміння спілкуватись, бажання подальшого самовдосконалення та самоосвіти.

Свято "Ширше коло" (до міжнародного Дня миру).

Мета виховного заходу: формування толерантної свідомості учнів.

Завдання:

- підвищити рівень комунікативної культури учнів;
- сприяти виробленню активного неприйняття будь-яких форм дискримінації;
- розвинути навички соціальної поведінки;
- виробити принципи толерантної поведінки.

Незважаючи на те, що в школах проводяться певні заходи з виховання культури спілкування учнів, на сьогодні спостерігається недостатня підготовленість школярів до такого спілкування, про що свідчать результати досліджень [3].

Таким чином, культура спілкування на сьогодні є важливим засобом підвищення ефективності комунікації, визначає характер взаємин співрозмовників, являє собою складну систему комунікативних засобів – етичних орієнтацій і комунікативних умінь особистості, реалізація яких забезпечує успішність життєдіяльності людини у поліетнічному середовищі. Однак результати реальної оцінки розвитку культури спілкування серед учнів шкіл дозволяють констатувати невідповідність вимогам сучасного суспільства і вимагають вдосконалення системи виховної роботи з підвищення її рівня.

Перспективи подальшої роботи з виховання культури спілкування учнів вбачаємо в урізноманітненні форм і методів навчально-виховного процесу з використанням сучасних інформаційних та комунікаційних технологій тощо.

Література та джерела

1. Тютюнникова Г.Ю. Воспитание культуры межнационального общения детей дошкольного возраста / Г. Ю. Тютюнникова // Уральский научный вестник. Серия "Педагогика и психология". – Вып. 2. – 2009. – С.69-70
2. Опалюк О. М. Соціокультурні та етнопсихологічні особливості спілкування / О. М. Опалюк, О. І. Лісовий // Збірник наукових праць К-ПНУ ім. І. Огієнка інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України «Проблеми сучасної психології». – Вип. 7. – 2010. – С.518-528
3. Засименко В.В. Аналіз сучасного стану сформованості у підлітків культури спілкування / В.В. Засименко // Педагогічний альманах : зб. наук. праць. – Херсон : РІПО, 2009. – Вип. 4. – С.11-17

В данной статье исследуется проблема воспитания культуры общения учащихся общеобразовательных школ в полиэтнической среде. Особое внимание обращено на анализ состояния внеклассной работы образовательных учреждений по воспитанию культуры общения учащихся.

Ключевые слова: полиэтническая среда, воспитание, культура общения, межнациональное общение.

This article examines the problem of education communication culture schoolchildren in multiethnic environment. Particular attention is paid to analysis of the extracurricular activity of educational institutions, cultural communication education students.

Keywords: multi-ethnic environment, education, culture, communication, international communication.

УДК: 378.14.17.022

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ЯК ОДНІЄЇ ЗІ СКЛАДОВИХ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА–АГРАРІЯ

Щепова Діана Романівна,
м.Дніпропетровськ

Актуальність матеріалу, викладеного в статті, зумовлена тим, що професійні ціннісні орієнтації визначаються як важлива складова розвитку особистості студенті–аграріїв. Тому формування професійних ціннісних орієнтацій саме в студентському віці є важливою запорукою розвитку гармонійної особистості молодої людини. Подається аналіз можливостей освітнього середовища вузу у формуванні професійних ціннісних орієнтацій. Сформульовані основні завдання вузу щодо інноваційного спрямування процесу навчання та виховання особистості студента.

Ключові слова: цінність, професійна ціннісна орієнтація, гуманізм, студент.

Україна переживає перехідний період в своїй історії; майбутнє країни залежить від того, які цінності виявляться привабливими для її мешканців. Ціннісні орієнтації населення в значній мірі визначаються поведінкою культурної еліти, тими взірцями, нормами, ідеалами які будуть запропоновані масам інтелігенцією. Сьогодні саме на студентській лаві формується те покоління української інтелігенції, яке визначатиме духовний клімат країни.

Проте *актуальним* залишається питання формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх аграріїв в рамках підготовки до майбутньої професійної діяльності. Останніми роками інтерес до проблеми формування професійних ціннісних орієнтації студентів викликаний, перш за все, динамічними змінами в суспільстві, глобальними процесами переоцінки цінностей. У період, коли багато хто з колишніх ідеалів перестає бути референтними, необхідно і важливо приділяти особливу увагу системі професійних цінностей і умовам їх формування, прагненням і потребам молоді взагалі і студентства зокрема, як найбільш динамічній і передовій її частині. У зв'язку з цим встає питання ефективності учбово-виховної роботи в аграрних вузах. Багато в чому ефективність даної роботи залежить від ступеня вивченої контингенту студентів даного вузу. Саме з урахуванням цих даних представляється можливим зробити процес навчання і виховання найбільш ефективним як для самого студентства, так і для педагогів і методистів.

Метою даної статті є визначення основних факторів формування професійних ціннісних орієнтацій студентів-аграріїв під час професійної підготовки у ВНЗ.

Дослідженням ціннісних орієнтацій студентської молоді займались Н.Бондар, А.Козлов, З.Сікевич, В.Лісовський, К.Нечаєва, І.Райгородська, Н.Стрелянова, Є.Подольська, А.Мордовець, І.Попова. Суттєвий інтерес викликають праці, присвячені вивченню особистісної зорієнтованості процесу виховання: І.Беха, А.Бойко, О.Дубасенюк, С.Золотухіної, І.Зязюна, Н.Кічук, В.Лозової, А.Мудрика, Н.Ничкало, Е.Носенко, В.Семиченко, Т.Сущенко, Н.Тарасевич, Н.Щуркової та ін.

Педагогічні дослідження з професійної підготовки фахівців аграрного сектора народного господарства здебільшого присвячені таким питанням: нові підходи до аграрної освіти (Д.Мельничук); організація навчального процесу в аграрних ВНЗ (А.Бугерко, Л.Головко, М.Гутієв, О.Дьомін, П.Лузан, О.Полозенко, Л.Ханула та ін.); професійна спрямованість особистості студента–аграрія (Л.Сподін), професійне становлення студентів в аграрних ВНЗ (С.Виговська), професійна підготовка студентів різних сільськогосподарських спеціальностей (Н.Кожемякіна, В.Лозовецька, В.Свистун, М.Хоменко та ін.), формування комунікативних умінь спеціалістів-аграріїв (В.Кручек) і культури ділового мовлення (В Михайлюк) та ін.

Аналізуючи данні різних досліджень можна сказати, що в системі професійних цінностей українських студентів-аграріїв переважають: матеріально-забезпечене життя, упевненість в собі, самостійність, незалежність в думках і оцінках, свобода, незалежність у вчинках. З іншого боку, українські студенти не зовсім відмовилися від значущих загальнокультурних цінностей. Багато хто хоче набути вагомий культурний багаж, міцні знання і хорошу професійну підготовку [1]. Тому багато авторів підкреслюють, що освіта – найбільш технологічна сфера, здатна не тільки вивчати, але і активно впливати формувати суспільну свідомість, розуміння цілей і завдань суспільного розвитку. В цьому виявляється найважливіша прогностична функція освіти, що дозволяє відповідати довготривалим, об'єктивним потребам суспільства.

Сучасне суспільство, з одного боку, потребує дедалі глибшого особистісного розвитку людини, а з іншого – створює дедалі кращі передумови для цього. Тому метою нашого дослідження є саме вивчення тих умов, в яких особистість студента-аграрія могла б розвиватися найкраще. Якщо визначати основні причини потреби в розвитку самодостатньої особистості, то слід зазначити, що процес глобалізації, який до того ж супроводжується розвитком сучасних інформаційних технологій, істотним чином, буквально на порядки, розширює комунікаційне середовище, в якому живе і функціонує людина. За порівняно стислий історичний період комунікативне середовище людини стало невпізнанним. Ці впливи не тільки різноманітні, а часто й суперечливі, протилежні, що істотно ускладнює визначення самостійної позиції молодої людини. Тобто для того, щоб залишатися собою, а тим більше – бути ефективним в багатоманітному полі спілкування та впливів, студент має бути значно більш розвиненим як особистість, тобто бути самодостатньою особистістю.

У сучасному суспільстві спостерігається істотна переорієнтація молоді у сфері матеріальних і духовних цінностей в умовах динамічних процесів, пов'язаних з переходом до ринкових стосунків. Природно, що молодь націлена саме на споживання в основному матеріальних цінностей, що власне і визначає її спосіб життя, формує нову модель сучасної молодої людини, що вже більш менш сформувалася довкола потреб. Особлива пошана і місце в житті молодого покоління займають гроші. Вони вважають, що за допомогою грошей можна вирішити будь-які проблеми [2]. По суті, суспільство, його соціально-економічні механізми націлюють молоде підростаюче покоління на прагнення до наявності великих грошей, і це затуляє все інше. Саме бажання жити красиво не є злочинним, воно достатньо природне для людини. Але важливі засоби досягнення цієї мети. Основна цільова установка і орієнтація на високий заробіток за будь-яку ціну, а не на розвиток професійної складової особистості, зміщує всі людські цінності.

Наступною причиною необхідності поглиблення професійного розвитку студента-аграрія, формування самодостатності особистості є об'єктивно обумовлений у світі і, зрозуміло, в Україні, процес зростання демократичності суспільства. Цей процес, у свою чергу, викликаний різноманітними причинами. Серед них – необхідність регулюючих, управлінських дій у масштабах людства, що обумовлено глобалізацією і зростанням цілісності світу; створення регіональних організацій держав, яким добровільно передано ряд функцій держав; необхідність демократичної загальної атмосфери для розвитку сучасних науково-інформаційних технологій; потреба, врешті-решт, у дедалі розвиненішій демократії для дедалі глибшого розвитку й самореалізації особистості в суспільстві тощо. Одне слово, демократизація є необхідною передумовою подальшого прогресу суспільства і людини. Тому навчально-виховний процес в освітніх закладах, а також соціальне середовище в суспільстві в цілому, мають бути максимально зорієнтовані на формування розвиненої, самодостатньої, професійно спрямованої особистості студента-аграрія.

В процесі формування сучасного фахівця аграрної сфери не прослідкується звернення до формування особистісно-ціннісних якостей, гуманістичних рис. Зберігається технологічний підхід, який відповідає тільки за професійну підготовку. Гуманістичний підхід, який відповідає за входження фахівця до колективу, певного соціального оточення, за здійснення процесу впровадження

одержаних знань у виробництво, за гуманне та ціннісне ставлення до інших людей знаходиться на недостатньому рівні. Вважаємо, що реалізовувати форми здійснення професійної діяльності без суттєвих знань методів, прийомів спілкування з оточенням, в контексті гуманістичних стосунків, практично неможливо. Відповідно, впровадження складових соціально гуманістичної спрямованості у навчально-виховний процес майбутніх аграріїв значно полегшить їм входження до виробничого та соціального оточення. Отже, здатності випускника вищого аграрного навчального закладу, що вимагаються, та система умінь, що їх відображає, не реалізуються в кінцевому результаті та не відповідають у повній мірі сучасним вимогам гуманітаризації освітнього процесу.

Поряд із засвоєнням базових знань, перед сучасною освітою дедалі загальніше постає завдання навчити студента самостійно оволодівати новими знаннями та інформацією, навчити навчатися, виробити потребу в професійному навчанні упродовж життя. Створити умови для безперервної освіти впродовж життя повинні суспільство і держава. Для цього слід налагодити сучасну й ефективну систему професійної освіти яка б передбачала не лише навчання у вищих навчальних закладах, а і освітньо-пізнавальні передачі, а то й спеціальний канал, які мають бути постійно на національному телебаченні і радіо; держава повинна заохочувати просвітницьку діяльність громадських організацій і взагалі підтримувати поширення професійних знань в країні [3].

У сучасних умовах істотно актуалізується ще одна функція навчального процесу – навчити людину використовувати отримані знання у своїй практичній діяльності: професійній, громадсько-політичній, побуті тощо. Поки що, на превеликий жаль, засвоєння знань тими, хто навчається, часто зорієнтоване на досягнення «тактичної мети» – успішно скласти іспит або залік. Тобто знання заради успішної оцінки в заліковій книжці. При такому підході студент і знання найбільше зближуються в момент іспиту, але потім швидко й назавжди взаємно віддаляються. Практично втрачається сенс навчання, засвоєння знань. Вихід тут один – позбутися формального підходу в навчанні, перетворити навчальну діяльність в органічне засвоєння знань як методології, бази, основи професійної діяльності майбутніх аграріїв. Усе це набуває особливої загрози в умовах, коли людство рухається до нової якості суспільного розвитку – суспільства знань. Дуже часто поняття «суспільство знань» зводять до виключно або переважно його інформаційної складової. Але зазначимо, що вирішальним чинником суспільства знань буде людина. Людина, яка здатна діяти на основі отриманих знань, на основі практичного їх використання. Сформуємо таку людину через освіту – матимемо перспективу утвердити суспільство знань, діяльність якого в цілому і в різних сферах зокрема буде організоване на основі знань. Перетворившись у основний ресурс суспільного виробництва, інформація (знання) стали елементом соціальної структури, який постійно змінюється, причому все більш швидкими темпами. В таких умовах єдиною основою успішного функціонування і суспільства, і індивіда є їх готовність до змін, уміння адаптуватися до цих змін, їх програмувати і навіть детермінувати своєю діяльністю. Важливими стають не знання людини самі по собі і навіть не вміння їх застосовувати в тій чи іншій ситуації, а вміння самостійно добувати необхідну інформацію, у відповідності зі змінами оволодівати новими навичками та здатностями, в рамках нової загальносуспільної ситуації змінювати свою життєву програму розвитку.

Дослідження показують, що молодь, в загальній масі, не має ніякого уявлення про специфіку сучасної професійної трудової діяльності, роботу, зайнятість, про наявну структуру робочих місць і про ринок праці, що складається. Головними цінностями, без яких неможливе становлення молодого фахівця, вони вважають уміння спілкуватися з людьми, заповзятливість і ініціативність; потім гроші, протекції і знайомства і, нарешті, хорошу освіту і спеціальну підготовку [4]. Усвідомлення майбутніми аграріями завдань та вимог професії, а також своїх особистісних характеристик та їх відповідність вимогам діяльності виступають важливою умовою особистісно-професійного зростання студента аграрного вузу. Процес вибору майбутньої професії, а тому й навчання у вищому начальному закладі сьогодні для багатьох студентів стали прагматичними та цілеспрямованими. Інтерес до професії та її опанування **–** це одні з найважливіших факторів успішного навчання студентів та майбутнього професійного самовдосконалення. Студент, професійно визначаючись, віддає перевагу певним видам діяльності, в яких найповніше може реалізувати свої здібності, потреби і життєві плани. І саме гуманістично спрямована освіта має сприяти змінам в свідомості молодих людей, формувати новий тип мислення.

Зазначимо ще один чинник розвитку професійних ціннісних орієнтацій особистості. Виховання – один із чинників, під впливом якого здійснюється розвиток особистості студента-аграрія. Якщо середовище переважно стихійно впливає на розвиток людини, то виховання завжди є цілеспрямованим, тому його результати передбачувані. Як вирішальний чинник розвитку молодої людини, виховання виконує такі функції: організовує діяльність, в якій розвивається і формується особистість; підбирає зміст навчання і виховання, який сприяє розвиткові й формуванню професійних цінностей; усуває впливи, які можуть негативно позначитися на розвитку і формуванні особистості; ізолює особистість від несприятливих для її розвитку та формування умов, які неможливо усунути.

Виховання не лише визначає розвиток, а й саме залежить від нього, постійно спирається на досягнутий рівень розвитку. Проте головне його завдання – йти попереду розвитку, просувати його й зумовлювати в ньому новоутворення. Отже, виховання формує особистість, сприяє її розвитку, орієнтує на процеси, які ще не визріли, але перебувають у стадії становлення.

Таким чином, теоретичною основою гуманоцентричної переорієнтації навчально-виховного процесу в нинішніх умовах є сучасний варіант концепції природовідповідності навчання та виховання. Крім принципового вирішення питання про наявність у студентів природного прагнення вчитися і розвиватися, ця концепція дає обґрунтування розвиваючого навчання. У психологічній науці найбільшим авторитетом у цій сфері, безумовно, є видатний учений Д.Узнадзе. На основі власних експериментів і узагальнення досягнень світової психологічної науки він показав, що функції саморозвитку пробуджуються у людей в цілком певний час і дуже важливо їх використати для формування цілісної і гармонійної особистості.

Роблячи висновок можна сказати, що успішна реалізація українською освітою вищезазначених функцій, поряд з іншими назрілими перетвореннями, дозволить сформувати людину з інноваційним типом мислення, інноваційним типом культури, з готовністю до інноваційного типу професійної діяльності, що стане адекватною відповіддю на перехід цивілізації в інноваційний тип розвитку. Лише сформувавши інноваційну професійну особистість, ми зможемо стати конкурентоспроможною нацією. Щодо перспектив подальших розвідок в даному напрямку, то на наш погляд, було б цікавим дослідити конкурентоспроможність молодих фахівців–аграріїв на ринку праці і їх ставлення до вибору професії.

Література та джерела

1. Астахова В.І. Деякі нові штрихи у соціальному портреті студентства / Валентина Іларіонівна Астахова // Проблеми вищої школи. – К., 1993. – Вип. 78. – С.58-65
2. Вишневський О. Сучасне українське виховання: Педагогічні нариси / Омелян Вишневський. – Львів, 1996. – 238 с.
3. Кіпень В. Українське студентство: на що орієнтуємося і що цінуємо? / В. Кіпень // Управління освітою. – 2001. – № 22. – С.147-154
4. Сокурянская Л.Г. Ценностная дифференциация украинского студенчества: кластерный аналіз / Л.Г.Сокурянская, О.Н.Крилова // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: Зб. наук. праць. Харків, 2003. – С.89-97
5. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К., 2001. – 20 с.
6. Кононенко П. Свою Україну любіть / Петро Кононенко. – К., 1996.

Актуальность материала, изложенного в данной статье, определяется тем, что профессиональные ценностные ориентации представляются как важная составляющих развития личности студента–агрария. Поэтому формирование профессиональных ценностных ориентаций именно в студенческом возрасте является основой развития гармоничной личности молодого человека. Даётся анализ возможностей образовательной среды вуза в формировании профессиональных ценностных ориентаций. Сформулированы основные задачи вуза относительно инновационной направленности процесса обучения и воспитания личности студента.

Ключевые слова: ценность, профессиональные ценностная ориентация, гуманизм, студент.

The topicality of the material stated in the article has been proved by the fact that professional value orientations have been represented as one of the key components of personal orientation of agrarian students. Therefore forming of professional value orientations in student age is the basis for the development of harmonious personality of young people. The role and possibilities of the educational environment of the higher school have been considered in the formation of professional value orientations. The primary goals of high school work in the formation of innovation in the educational process have been formulated.

Key words: value, professional value orientations, humanism, student.

Наукове видання

НАУКОВИЙ ВІСНИК
Ужгородського національного університету

Серія

ПЕДАГОГІКА
СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Випуск 22

Статті подані в авторській редакції

Здано до набору 10.11.2011. Підписано до друку 20.11.2011.
Формат 60х84. Папір офс. Гарнітура Arial Narrow.
Друк офс. Ум. друк. арк. 8,5.
Тираж 300. Замовлення № 56

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